

Evolución de las medidas de atención a la diversidad en la asignatura de Música desde su inclusión en Educación Secundaria.

(Evolution of the measures of attention to diversity in the subject of Music since its inclusion in Secondary Education)

Vicente Alonso Brull
Universidad de Valencia
M^a Ángeles Bermell Corral
Universidad de Valencia
M^a del Mar Bernabé Villodre
Universidad Católica de Murcia

Páginas 44-57

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 13-02-2015

Fecha aceptación: 27-05-2015

Resumen.

Un análisis legislativo en la etapa de Secundaria desde la atención a la diversidad y la Música, muestra cuán importante es ésta para garantizar el éxito de toda intervención educativa y social. La implementación del currículo musical se hace imprescindible para atender a la diversidad. Este análisis ha servido como punto de partida para comprender la realidad valenciana. Se ha demostrado la significatividad del proceso de aprendizaje musical como herramienta integradora educativa y social de la diversidad, y la necesidad de estructurar las áreas de conocimiento y abordar las directrices específicas para la intervención educativa musical, dentro y fuera del aula.

Palabras clave: *Música, proceso educativo musical, atención a la diversidad, Educación Secundaria, legislación.*

Abstract.

This analysis of legislation in the High School for the attention to diversity and Music, shows how important this specialty is to ensure the success of any educational and social intervention. The implementation of the music curriculum is essential for attention to diversity. We conducted a statewide analysis that has served as a starting point and compared to understand the reality of Valencia. It has demonstrated the significance of the process of musical learning as a tool for the educational and social integration of diversity. As a result, the legislature must structure the areas of knowledge and address specific guidelines for the musical educational intervention, inside and outside the classroom.

Key words: *Music, music education process, attention to diversity, secondary education, legislation.*

1. Introducción.

El análisis de las referencias legislativas del currículo musical en la etapa de Secundaria desde la atención a la diversidad, muestra la importancia de esta especialidad para garantizar el éxito de las intervenciones educativas y sociales con este colectivo que está considerado como de alto riesgo de exclusión social (Vallejo y Bolarín, 2009). El proceso educativo musical implica una interacción grupal que propiciará contactos sociales para evitar esas posibles exclusiones, además de una puesta en funcionamiento a nivel cognitivo que genera más posibilidades de aprendizaje significativo y de refuerzo a otras áreas. Debido a esta importancia de la educación musical, esta materia siempre ha formado parte de los estudios secundarios, actualmente, denominados Educación Secundaria Obligatoria, aunque no sucedía lo mismo durante la Educación General Básica (algunos centros no ofertaban esta materia). Es en la etapa de la ESO cuando el alumnado es más vulnerable ante la exclusión del sistema educativo ordinario (Martínez, 2011; Toboso *et al.*, 2012); debido a ello, se ha planteado este análisis de la atención a la diversidad desde la asignatura de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. De manera que, una revisión crítica de la legislación específica de las medidas de atención a la diversidad es imprescindible para relacionarla con las referencias a ésta que se incluyen en el currículo musical de la citada etapa educativa. Las referencias legislativas citadas indican propuestas que permiten adaptarse a los diferentes perfiles, desde el punto de vista del proceso educativo musical, pero también muestran la necesidad de docentes debidamente formados, reconocidos (Martínez, 2011) y, añadamos que en formación continua (Arnau, 2005) para afrontar los nuevos retos y demandas del sistema educativo (Toboso *et al.*, 2012) y evitar su exclusión social y escolar. El análisis realizado a nivel estatal ha servido como punto de partida y comparación para comprender la realidad de la Comunidad Valenciana. En ella, la tradición musical ha convertido el espacio educativo musical en un punto de encuentro e intercambio cultural, por tanto, de atención a la diversidad (cultural). La significatividad del proceso de aprendizaje musical muestra cómo la atención a la diversidad se integra y permite la integración educativa y social. De forma que la legislación debe estructurar las áreas de conocimiento, dando márgenes a aquellas que se pueden adaptar mejor y modificar adecuadamente.

2. Planteamiento del tema: estado de la cuestión legislativo.

El poder de la educación artística, y en concreto de la Música, ha posibilitado que se haya vivido un importante cambio en la visión que de ésta se tenía. En los últimos años del siglo XX y esta primera década del siglo XXI ha pasado a ser considerada una herramienta imprescindible para atender a la diversidad cultural, principalmente, puesto que su uso para atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de psicopatologías es muy anterior.

En este epígrafe se ha tratado de ofrecer un recorrido sobre los cambios legislativos en la asignatura de Música, en cuanto a contenidos y referencias metodológicas, desde el punto de vista de la atención a la diversidad que tan necesaria es actualmente y que ha pasado a ser comprendida como algo "normal" en la sociedad actual (García Corona, García García, Biencinto, Pastor y Juárez, 2010).

2.1. Inclusión de la asignatura de Música en los estudios secundarios.

Esta asignatura siempre ha estado incluida en el currículo de los estudios secundarios, llámese Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), Educación Secundaria Obligatoria..., ya que se consideraba de necesario aprendizaje. Su relevancia había quedado demostrada desde la Edad Media al formar parte del denominado *Quadrivium*.

El profesorado encargado de esta asignatura ha tenido que responder a las demandas propias de las diferentes reformas legislativas. Éstas han derivado en importantes cambios en los contenidos, lo que a su vez ha suscitado cambios metodológicos que han provocado una revisión de la propia práctica docente e investigadora.

Inicialmente, se daba más hincapié al estudio de la Historia de la Música Clásica occidental y se realizaba un estudio teórico de los diferentes elementos del Lenguaje Musical. Sería a finales del siglo XX (década de los '90) cuando se iniciase un nuevo planteamiento metodológico basado en la experiencia práctica, vocal e instrumental, en el movimiento, disminuyendo los conceptos históricos musicales.

Los diferentes cambios legislativos han venido a demostrar la gran importancia del proceso educativo musical, bien para la adquisición de las competencias básicas, bien de otros aprendizajes, pero principalmente, las posibilidades que ejerce para la atención a la diversidad, entendida como una atención educativa por encima de estereotipos sociales y culturales preestablecidos (Monsalvo y Carbonero, 2005).

2.2. Medidas de atención a la diversidad en el currículo.

El *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, incluyó la "atención a la diversidad" para hacer referencia a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, mediante la elección de materias optativas y la estructuración de las materias propias de la etapa en tres áreas básicas y en ámbitos (social y lingüístico y científico-tecnológico), además de mantenerse programas de garantía social. No obstante, no se establecía una clara estructuración de los perfiles incluidos en esa denominada diversidad, conclusión a la que también llegaron Comes, Día, Luque y Ortega (2009). Únicamente se mencionaba que aquel alumnado que no alcanzase los objetivos del ciclo debía contar con medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular. Estas

cuestiones quedaron sin clarificar, pese a que sí quedó recogido en esta referencia que la adaptación curricular estaría precedida de una evaluación de las necesidades educativas especiales y de una propuesta curricular específica.

Respondiendo a estas cuestiones, su *Anexo* estableció unos principios metodológicos o vías para atender esa diversidad: adaptaciones curriculares, espacio de opcionalidad y diversificación curricular. Pero, las aclaraciones sobre cada una de estas opciones, dejaba entrever un único perfil de alumnado, es decir, eran adaptaciones para alumnos con problemas de aprendizaje específico no derivados de discapacidades ni de incorporación tardía al sistema educativo español.

El *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*, realmente no modificaba las referencias a la atención a la diversidad del anterior. Únicamente se hacía referencia al respeto a la diversidad cultural y lingüística del país, sin realizar una estructura clasificada de esta diversidad, en cuanto a su proceso de aprendizaje. Los cambios del *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, no hicieron hincapié en la atención a la diversidad. Aunque, puede destacarse la referencia a la "atención a la diversidad" incluida en la asignatura de Música, centrada en favorecer los agrupamientos flexibles comprendidos como espacios en los que este tipo de alumnado puede aprender a su propio ritmo (compartido con la clase) y no es excluido del transcurso cotidiano del aula (Martínez, 2011), y atender a las capacidades e intereses del alumnado. Ésta fue la única referencia a la diversidad comprendida como alumnos con necesidades educativas especiales.

No obstante, el *Apartado 10 de la Orden ECD/2027/2002, de 1 de agosto, por la que se modifica parcialmente la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se aprueban nuevas instrucciones para la organización de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, mencionaba los programas de diversificación curricular y su organización, pero no "organizaba" el perfil de cada grupo.

El *Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, presenta una convivencia chocante: menciona la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales y, además, el apoyo para el alumnado con necesidades educativas específicas. Este hecho muestra cómo en cada reforma existe más interés por la terminología que por la revisión de contenidos, actitudes, metodologías, referentes a esta diversidad. Tal y como señalan García Corona *et al.* (2010), se empieza a evitar el uso de términos como necesidades educativas especiales porque

será la misma comunidad educativa, que revisa su práctica y se forma continuamente, la que deberá eliminarlas en el centro educativo de ESO.

La *Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria* mostraba en sus documentos anexos la importancia de señalar las "medidas de atención a la diversidad", organizadas para cada alumno evaluado; así como sólo se mencionan las necesidades educativas específicas y no especiales. Esta postura la mantendría el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria*, en el que se menciona al alumnado con "necesidades específicas de apoyo educativo"; consideración que pretendía evitar discriminaciones debidas al lenguaje.

Actualmente, el *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones*, presenta referencias al alumnado con necesidades educativas especiales, pero no menciona medidas de atención a la diversidad como tales, ni a las necesidades educativas específicas, ni a las necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, desde la asignatura de Música, tal y como demostraremos seguidamente, sí se incluyen referencias a la atención a la diversidad en todos los perfiles comentados.

3. Desarrollo.

3.1. La atención a la diversidad desde la asignatura de Música.

Según el *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, la música tenía una triple vertiente que desde nuestro punto de vista la convertía (y convierte) en la asignatura más adecuada para la atención a la diversidad: como lenguaje que no precisaba de palabras y, por tanto, era universal y universalizaba las emociones de los participantes; por tanto, como medio de comunicación humano (verbal y no verbal); y ayudaba a valorar la realidad circundante y otras realidades que pudiesen formar parte de ella o como consecuencia en algún momento lo hubiesen hecho.

De este modo, se comprueba cómo la legislación musical de finales del siglo XX ya invitaba a otorgar a la Música un papel preponderante en la atención a la diversidad en la ESO. Y, este papel se desarrollaba para todos los perfiles comprendidos en la denominada diversidad de un centro educativo; ya que la práctica musical implica una actitud activa, de atención y de memorización comprensiva, elementos de importante desarrollo para el alumnado con problemas de atención e hiperactividad, por ejemplo. Aunque, el papel de la música como educadora del respeto "al otro", a la alteridad cultural, todavía debía desarrollarse más, puesto que se menciona la experiencia fruto de la cultura pero no el enriquecimiento por el intercambio cultural a

través de la práctica de diferentes músicas que sí se podrá encontrar en referencias legislativas posteriores.

Ya en el nuevo milenio, el *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*, los objetivos números 7 y 8 sientan las bases de lo que serán las posteriores referencias a la educación intercultural: actitud abierta, con interés y respeto a las prácticas "del otro" y a las distintas manifestaciones musicales occidentales, incluyendo ya la música africana y oriental, además de la música popular.

El *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, presentaba la música como manifestación cultural que favorecía la formación integral del adolescente porque permitía la actitud crítica, reflexiva y constante ante el propio proceso de cambio derivado de su etapa.

Las referencias a la educación de la diversidad son claras y concisas cuando se menciona la convivencia en democracia, el respeto a los derechos humanos, la protección cultural y artístico y el goce estético que fomenta valores como el saber escuchar, el dialogar y el respeto, todo ello mediante la experiencia musical.

La atención a la diversidad, como tal, aparece mencionada desde las estrategias metodológicas que debían favorecer los distintos aprendizajes según las necesidades del alumnado. Será la primera vez que se mencione una actuación específica para la atención a la diversidad y no una serie de comentarios o propuestas de libre interpretación por el docente especialista en Música.

El enfoque interdisciplinar que podía verse para la educación musical en esta referencia legislativa, contribuía a que el alumnado comprendiese y valorase las diferentes muestras culturales de su sociedad de pertenencia. Es decir, que quedaba demostrado que la educación artística contribuía al proceso formativo global al relacionarse con el resto de áreas del currículo y mostraba su aportación innovadora como proceso de una sociedad en continuo avance.

Ya en 2006, el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, donde se incluye la mención a las competencias básicas y cómo el proceso educativo musical aporta directrices para la consecución de todas ellas. Puede decirse que es la única que contribuye a este merecimiento y, de esta forma, es la más aplicable para el tratamiento educativo de la diversidad. Por ejemplo: la competencia cultural y artística mediante la música repercute en el proceso educativo de la diversidad cultural, considerada ésta como un perfil del alumnado que precisa medidas de atención específicas; también, la competencia de autonomía e iniciativa personal, desde el trabajo cooperativo musical, contribuye a educar a esa diversidad que precisa medidas de atención debidas a disfunciones y lesiones cerebrales; en cuanto a la competencia social y ciudadana, desde esta asignatura de Música el alumnado con altas capacidades podrá integrarse e interactuar con sus compañeros gracias a las prácticas cooperativas que son parte de la naturaleza del proceso

interpretativo musical. Y, todos los perfiles incluidos en la denominada diversidad tienen su proyección en la aplicación de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, ya que favorece su autoestima al incrementar el nivel del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Una referencia clara a la educación de la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural, es el hecho de la participación en actividades musicales (dentro y fuera del aula) que promuevan el intercambio para ser conscientes del enriquecimiento que produce la aportación del otro y hacia del otro.

El aprecio del silencio dentro de la música colabora a que el alumnado con necesidades educativas especiales se aisle de un futuro de contaminación acústica y sus posibles deterioros.

Por último, la *Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria* introduce unas interesantes orientaciones metodológicas y de evaluación de cara a la atención a la diversidad. Éstas mencionan el concepto de "atención a la diversidad" demandando unos mínimos para garantizar la igualdad en aprendizajes y contenidos, partiendo de la importancia de la reflexión práctica-teórica por parte del docente. Se sobreentiende que en el proceso metodológico de esta materia la atención a esa diversidad quedará garantizada por la utilización de "materiales didácticos diversos y un conjunto de estrategias variadas", tal y como queda explicado en la citada referencia legislativa.

Básicamente, podemos concluir diciendo que la Música es comprendida como un importante instrumento de educación de la diversidad, debido a la selección de los contenidos y a los diferentes objetivos y propuestas metodológicas incluidas en la legislación pasada y presente.

3.2. El caso de la Comunidad Valenciana.

En el proceso de legislación autonómica, el *Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (Preámbulo)*, menciona que no todas las necesidades educativas son iguales. La Comunidad Valenciana continúa esa línea de introducción del concepto de "atención a la diversidad" que ya pudo verse a principios de la década de los noventa del siglo pasado en la legislación estatal.

Se distinguían necesidades especiales temporales o transitorias debidas al contexto familiar, social, cultural, a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales, y debidas a una sobredotación intelectual. Si bien es cierto, que se especificó dicha distinción, también se observó la división en medidas a la sobredotación y a la discapacidad. Precisamente, esta estructuración y elaboración de medidas específicas convirtió a esta comunidad en pionera en la organización legislativa de este alumnado; aunque, tal y como señalan Comes *et al.* (2009), todavía se hace necesaria una precisión y definición de los conceptos, es decir, de esos perfiles incluidos en la denominada "diversidad".

En 2007, el *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (Artículo 12)* mantuvo las anteriores consideraciones. Pero, la *Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*, mencionaba la importancia de garantizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que se incluía las mencionadas anteriormente, aunque no apareciese especificada. De hecho, se menciona el "Plan de Atención a la Diversidad" de presencia obligatoria; aunque, más relevante sería la inclusión del artículo centrado exclusivamente en el alumnado con "necesidades educativas especiales" (*Artículo 21*).

Ahora bien, a nivel específicamente musical, debemos remontarnos al *Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Govern Valencià, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana*, en el que la Música aparecía como una aproximación al lenguaje artístico que implicaba otro tipo de comunicación asequible a todo tipo de alumnado, haciéndose énfasis en la estimulación (tan necesaria en la atención a la diversidad) del "sentimiento y la fantasía".

Desde el currículo musical se promovía el desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas, dando lugar a un desarrollo de las habilidades instrumentales. De este modo, el perfil integrado dentro de las denominadas medidas de atención a la diversidad, podían experimentar un refuerzo significativo del resto de aprendizajes realizados individualmente con el psicopedagogo.

De gran importancia fue la consideración del proceso educativo musical como un proceso educativo social, que garantizaba la "integración e interacción social de los adolescentes". Es decir, que se defendían unas prácticas musicales cooperativas.

A nivel de atención a la diversidad cultural se podía comprobar que los contenidos no hacían referencia a una música diferente a la occidental, aunque sí se incluía la música autóctona.

Los cambios que ofrecía el *Decreto 39/2002, de 5 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana*, se centraban en una ampliación de los objetivos musicales con una especial atención al aspecto creativo que también podía comprobarse en la explicación de cada uno de los bloques de contenidos. Este cambio resultó beneficioso a la hora de la atención a la diversidad porque implicó actividades de improvisación que ponían en juego su personalidad, dando lugar al desarrollo de su autonomía e iniciativa personal.

Otro cambio significativo fue que la explicación de cada bloque de contenidos no incluía el desglose de elementos que contenían, debido a que éstos se repartieron en los diferentes cursos, es decir, quedaron más estructurados y con la incorporación del uso de nuevas tecnologías que favorecían los aprendizajes del alumnado que precisaba medidas de atención educativa.

Para finalizar, el *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat*

Valenciana, se ha sabido adaptar a las exigencias de la sociedad: por un lado, muestra la importancia del uso de las nuevas tecnologías y, por otro, la importancia del intercambio cultural para garantizar una sociedad intercultural.

La nueva denominación de los bloques de contenidos estructurados en torno a dos ejes, percepción y expresión, posibilitan una mejor atención a la diversidad, puesto que quedaron organizados en: Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales. Todos estos son aplicables y se ha demostrado su viabilidad como estrategias de enseñanza/aprendizaje y como consecuencia del proceso comunicativo. Aunque, el rasgo más característico de esta referencia fue la aportación de las denominadas competencias básicas y cómo contribuía la Música a la adquisición de cada una de éstas.

En resumen, la atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana desde la asignatura de Música queda garantizada por su progresiva concreción y estructuración de los contenidos que se caracterizan por el predominio de las habilidades instrumentales, el fomento de la creatividad y el incremento del proceso cognitivo, que tanto aportan a las medidas de atención a la diversidad.

4. Conclusiones y prospectiva.

El baúl de sastre de la atención a la diversidad presenta diferentes perfiles, que si bien en el caso de la música se pueden atender, es difícil realizar una adaptación de los contenidos puramente musicales. Esa dificultad viene provocada por la gran cantidad de diferencias en el colectivo que requiere medidas de atención; es decir, es una realidad que la legislación no puede especificar cada una de las posibilidades en cuanto a las lesiones o disfunciones cerebrales que integran este gran grupo, más los trastornos asociados. Aunque, principalmente, la legislación debería insistir en contenidos y objetivos que garanticen las relaciones sociales entre todos los miembros del centro educativo, puesto que el alumnado que forma parte de ese colectivo considera que no tienen relaciones sociales satisfactorias con sus iguales (Granizo, Naylor y Del Barrio, 2006).

No obstante, las referencias legislativas sí que podrían incluir más orientaciones metodológicas en este sentido. Se ha podido comprobar tras el análisis realizado que, en numerosas ocasiones, la legislación sí abordaba directrices para la intervención educativa. Los motivos de su intermitencia continua traslucen las diferentes consideraciones que se le ha ido otorgando a este colectivo, que siempre ha contado con un gran apoyo institucional dentro y fuera del aula, puesto que es su derecho democrático, pero no siempre se ha reflejado legislativamente. De acuerdo con López, Echeita y Martín (2009), podemos decir que la legislación se ha visto "enfrentada" con un dilema: por un lado, el hecho de que la educación ofertada debe ser común e igual; y, por otro lado, debe reconocer y ajustarse a cada individuo, puesto que éste puede presentar ciertas dificultades de aprendizaje.

Otro "problema" que viene a sumarse a la atención a la diversidad es el hecho de que es la administración la que decide qué alumnado es "adecuado" para recibir esas medidas de atención especiales (Martínez, 2011). Esta situación provoca visiones sobre los diferentes centros que acogen a este tipo de alumnado, se producen etiquetaciones que también se pueden encontrar al organizarse los denominados grupos flexibles ("tú eres del grupo bajo", "yo soy del grupo más alto") que terminan por reconocerse entre el alumnado, desgraciadamente, como el "grupo de los trabajadores o de los inteligentes" y el "grupo de los vagos", de acuerdo con los comentarios del alumnado recogidos a lo largo de nuestra experiencia educativa en este nivel.

Si bien la legislación vigente propone una propuestas educativas interculturales basadas en contenidos conceptuales, tal y como puede comprobarse en los bloques de contenidos de Música; es un hecho demostrado (López, Echeita y Martín, 2009) que la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual ha presenciado más resistencia que la del colectivo pluricultural. Pero, pese a esa "facilidad" en la introducción en el espacio educativo de la Educación Secundaria, la relación conceptual que ofrece no implica intercambio ni diálogo que son las bases de la educación intercultural; de manera que, consideramos que tienen que modificarse los procedimientos y las actitudes trabajadas a partir de esos contenidos conceptuales para poder lograr el respeto, el reconocimiento y el intercambio con "el otro".

La interpretación musical permite la interacción y el intercambio de aportaciones, y estas dos opciones son las que posibilitarán el diálogo y, a la larga, culminarán en la creación de lo que Vez (2009) ha venido a denominar una cultura mestiza e integrada. En este sentido, no debemos "cerrar" la interpretación al campo de la diversidad cultural (en este caso), sino abrirlo ese diálogo al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, con alumnos con altas capacidades, etc., para que éstos también se integren en su sociedad ya que la igualdad de oportunidades es uno de los ejes sobre los que se conforma el modelo de enseñanza actual (Castaño, 2010).

Debemos partir de la consideración de que no existen deficiencias sino más bien diferencias. Y, así debería quedar reflejado en el desarrollo del currículo, es decir, deberían adecuarse los contenidos a la edad madurativa del alumnado. Aunque, las diferentes reformas curriculares han mostrado la complicada realidad: como demuestran en sus estudios López, Echeita y Martín (2009), muchos profesionales en activo consideran que la interacción escolar no soluciona las dificultades de aprendizaje, que consideran de tipo individual y más un obstáculo para el proceso de aprendizaje del resto de compañeros. Entonces, si gran parte del profesorado de Secundaria tiene esta opinión, resulta bastante clara la ambigüedad que refleja en muchas ocasiones el currículo educativo en cuanto a la atención a la diversidad en ESO.

A estas consideraciones de los docentes se añaden las conclusiones sobre las diferencias de género en la percepción de la diversidad (Lozano y Etxebarria, 2007), que han demostrado cómo los varones tienen menor empatía hacia la diversidad que las mujeres. Este hecho debería tenerse en cuenta en el transcurso diario del aula, con actividades que potencien actitudes empáticas de los alumnos varones hacia ese colectivo. Estas propuestas didácticas deberán ser innovadoras para atender a las diferentes particularidades de los estudiantes (García Corona *et al.*, 2010) y garantizar así la participación de todo los educandos.

La legislación debería recuperar la estructuración de los contenidos en procedimentales, actitudinales y conceptuales, puesto que estas pautas favorecerían una mejor adaptación de la realidad del aula, concretamente, de la atención a la diversidad. De este modo, quedaría reflejado en la práctica educativa que el profesorado está más interesado en la educación del alumnado como persona, su atención integral, la adquisición de unos valores..., tal y como muestran los estudios de Moliner, Moliner y Sales (2010).

Si nos centramos en la atención al alumnado con alta capacidad, debería insistirse más en el aspecto social, pues sus diferencias se encuentran en la falta de aproximación a sus compañeros y, por ende, a la sociedad; en este sentido, Comes *et al.* (2009) han insistido en las dificultades de integración escolar y social que presenta este alumnado. Así, la legislación debería reflejar más propuestas metodológicas de tipo cooperativo, incluso desde su ingreso en el centro educativo de Infantil que es el lugar donde más énfasis debería darse a la labor preventiva (Vallejo y Bolarín, 2009). En este sentido, el aula de Música sí favorece el trabajo cooperativo, pero no está suficientemente plasmado en las referencias legislativas pertinentes; y, la ayuda proporcionada por los iguales (Arnau, 2005) debería considerarse de gran relevancia para el desarrollo social del alumnado, ya que la escolarización de los alumnos "diversos" en centros ordinarios no garantiza su educación inclusiva (Toboso *et al.*, 2012).

De acuerdo con Castaño (2010), si quedase recogida en la legislación vigente una mayor cantidad de información sobre la elaboración o los modelos para atender a la diversidad, sería mucho más asequible la labor didáctica para el profesorado no especialista.

El currículo musical muestra cómo la atención se puede incrementar mediante la audición musical. Este tipo de procedimiento supone una secuenciación de la atención y un refuerzo en la memoria; por tanto, deberían sugerirse más procedimientos para el desarrollo de la escucha en alumnado con falta de atención.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, no existe una profundización de apoyo para la mejora de conductas motoras, cuando el ritmo musical, los instrumentos de pequeña percusión y placas, así como el movimiento, inducen coordinación y

estímulos adecuados para este perfil, favoreciendo un aumento del desarrollo creativo.

Los ejes que estructuran los diferentes bloques de contenidos de la asignatura de Música de la última reforma legislativa mencionada en el anterior epígrafe, percepción y expresión, abordan la importancia de la interculturalidad, del diálogo, del trabajo cooperativo, del autoconocimiento..., es decir, que se comprueba el poder de transformación que induce la Música para todos y cada uno de los diferentes perfiles citados en la ley; además de que recoge la consideración actual de la educación como un proceso educativo por los valores y la formación de personas responsables (Moliner, Moliner y Sales, 2010). Pero, no podemos concluir esta disertación sin mencionar que todas las orientaciones metodológicas musicales y las diversas consideraciones de intervención educativa no tendrán perspectivas de éxito si no confluyen las políticas educativas claras y comprometidas con la inclusión educativa (Toboso *et al.*, 2012) y las intervenciones sociales (Lozano y Etxebarria, 2007), así como una estrecha colaboración y coordinación entre profesionales (Martínez, 2011).

Bibliografía.

- Arnau, J. (2005). El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (3), 265-282.
- Castañó, R. (2010). El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos. Revista educativa digital*, 6, 5-26.
- Comes, G., Díaz, E. M^a, Luque, A. y Ortega, J. M^a (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Conselleria de Cultura y Educación (2002). *Decreto 39/2002, de 5 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana*. DOGV (08/03/2002), nº 4206, referencia 2002/X2358, pp. 6080-6246.
- Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia (1992). *Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Govern Valencià, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana*. DOGV (06/04/1992), nº 1759, referencia 773, pp. 2991-3110.
- Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia (1998). *Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*. DOGV (17/04/1998), nº 3224, referencia 1998/Q2955, pp. 5138-5148.
- Conselleria de Educación (2007). *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la*

- Comunitat Valenciana. DOGV (24/07/2007), nº 5562, referencia 2007/9717, pp. 30402-30587.
- Conselleria de Educación (2007). *Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*. DOGV (21/12/2007), nº 5665, referencia 2007/15520, pp. 46949-47011.
- García, D., García, M., Biencinto, C., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- González, M^a T., Méndez, R. M^a y Rodríguez, M^a J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (13), 79-105.
- Granizo, L., Naylor, P. y Del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 2 (11), 281-292.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Lozano, A. M^a y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 109-129.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 165-183.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE (13/09/1991), nº 220, referencia 23242, pp. 30228-30231.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (05/01/2007), nº 5, referencia 238, pp. 677-773.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria*. BOE (21/07/2007), nº 174, referencia 14050, pp. 31680-31828.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. BOE (16/01/2001), nº 14, referencia 1152, pp. 1810-1858.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se*

- establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE (07/09/2001), nº 215, referencia 17024, pp. 33733-33795.
- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22 (3), 283-296.
- Monsalvo, E. y Carbonero, M. A. (2005). La atención a la diversidad como ideología educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 93-102.
- Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.
- Vallejo, M. y Bolarín, M^a J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 143-155.
- Vez, J. M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483.
-

Sobre los autores:

Dr. Vicente Alonso Brull. Profesor Titular de Escuela Universitaria. Vicente.alonso@uv.es Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio. Avda. Tarongers, 4. 46022 Valencia.

Dra. M^a Ángeles Bermell Corral. Profesora Titular de Universidad. Angeles.bermell@uv.es Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio. Avda. Tarongers, 4. 46022 Valencia.

Dra. M^a del Mar Bernabé Villodre. Profesora Contratada Doctora. Universidad Católica de Murcia, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Campus de los Jerónimos, s/n. 30107 Guadalupe.