

La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva

Inclusion through the transversality arts: inclusive music education

María del Mar Falagán García

María Elena Riaño Galán

Inés María Monreal Guerrero

Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria

mmfalagang01@educantabria.es

© The Author(s) 2026

Vol. 19 nº 1; junio 2026

Fechas recepción 21/11/2025

Fecha Aceptación 15/06/2026

Como citar este artículo:

Falagan-Garcia, M.M.;Raño-Galán, M.E. y Monreal-Guerrero, I.M (2026) La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 19, nº 1, pp. 191-206

Resumen.

Las investigaciones sobre la inclusión a través de la transversalidad de las artes han generado avances significativos en diversos ámbitos del conocimiento científico y pedagógico. El presente estudio tiene como finalidad reconocer las aportaciones de las artes- y, en particular, de la música- al sistema educativo español desde la perspectiva de la innovación educativa. Los objetivos principales de esta investigación son, por un lado, explorar las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y de un grupo de expertos en torno a la Educación Musical Inclusiva (EMI) a través de un enfoque de transversalidad artística y, por otro, observar la influencia que puede ejercer la implicación participativa del alumnado en un proyecto EMI con enfoque transversal y artístico. Para ello, se optó por una metodología cualitativa, enmarcada en el paradigma descriptivo- interpretativo, y se diseñó un estudio exploratorio. El eje

central de la investigación fue el desarrollo de un proyecto de Educación Musical Inclusiva, articulado a través de una propuesta didáctica de carácter teórico-práctico. Esta propuesta incluyó una experiencia colaborativa basada en la integración de lenguajes artísticos. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el curso académico 2023-24. Los resultados obtenidos evidencian que la creación de dinámicas pedagógicas integradoras, fundamentadas en la participación del alumnado, favorece la socialización y mejora la convivencia entre adolescentes, contribuyendo así a una educación más inclusiva y significativa.

Palabras clave: Educación musical inclusiva; equidad; innovación educativa; artes.

Abstract

Research on inclusion through the transversality of the arts has generated significant advances in various areas of scientific and pedagogical knowledge. The purpose of this study is to recognize the contributions of the arts-and, in particular, music-to the Spanish education system from the perspective of educational innovation. The main objective of this research are first, to explore the perspectives of a group of first year secondary school students from a public highschool of Santander and a group of experts on Inclusive Music Education (IME) through an artistic transversality approach, and second, to observe the influence that student participatory involvement can have on an IME. To this end, a qualitative methodology, frame within the descriptive- interpretative paradigm, was chosen, and an exploratory study was design. The central axis of the research was the development of an Inclusive Music Education project, articulated through a theoretical and practical didactic proposal. This proposal included a collaborative experience based on the integration of artistic languages. Fieldwork was conducted during the 2023-2024 academic year. The results show that the creation of integrative pedagogical dynamics, based on student participation, promotes socialization and improves coexistence among adolescents, thus contributing to a more inclusive and meaningful education.

Key words: inclusive music education; equity; inclusive education; arts.

Introducción

En el contexto de una sociedad global caracterizada por el cambio constate, resulta esencial que la educación asuma un papel verdaderamente transformador. En este marco, se hace imprescindible promover una educación inclusiva (en adelante EI) que garantice el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todas las personas independientemente de sus capacidades, contextos socioculturales u orígenes (UNESCO, 1996; 2005).

Desde esta perspectiva, la inclusión debe entenderse como un componente esencial del concepto de educación de calidad, con el objetivo de establecer un marco de referencia común que atienda a la diversidad del alumnado, sin dejar a nadie atrás. Esta visión ha de materializarse en cada centro educativo, partiendo del análisis de su propio contexto, de las

características individuales del alumnado y, sobre todo, del fomento de un diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad educativa (Echeita, 2008).

La educación, como derecho fundamental, debe garantizar oportunidades reales para el desarrollo integral de todas las personas. En este sentido, una educación inclusiva y de calidad se sustenta en los cuatro pilares del aprendizaje propuestos por la UNESCO (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos aprendizajes no solo orientan el desarrollo personal, sino también la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

Asimismo, esta concepción se alinea con las directrices del Consejo de la Unión Europea (2018) relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente, en las que los Estados miembros se comprometen a garantizar el derecho de todas las personas a una educación, formación y aprendizajes inclusivos y de calidad a lo largo de toda la vida.

Atendiendo a estos argumentos, es necesario orientar la educación hacia el desarrollo integral del alumnado facilitando la adquisición de herramientas que permitan interpretar la sociedad en la que vive para transformarla. Por ello, una de estas herramientas es el arte, pues la educación artística ha de estar, no solamente dentro de la escuela, sino salir a la comunidad permitiendo la participación; es decir, como un medio para la transformación social (Giráldez & Pimentel, 2011). De este modo, Giráldez

(2009) diferencia los conceptos de “educación por el arte” y “educación para el arte”, teniendo en cuenta si su aprendizaje constituye un medio o un fin. Por esta razón, el debate sobre el papel del arte está activo y los modelos siguen evolucionando hacia una perspectiva global e integradora, que promueva la complementariedad en una educación “en”, “con” y “para” el arte (Juanola & Calbó, 2005). En este sentido, la sociedad demanda una educación artística que contribuya al desarrollo integral del alumnado del siglo XXI y esto puede lograrse desde una perspectiva integradora. Es imprescindible que la enseñanza de la Educación Artística sea liderada por equipos docentes interdisciplinares.

Asimismo, la educación musical es considerada como un derecho de todo el alumnado por ser un recurso que desarrolla la educación integral del ser humano (Monmany, 2004) y, por tanto, persigue fines similares con la EI. De este modo, la música, como elemento de la educación integral, está presente en el currículo de la ESO y es una actividad que los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida. Por esta razón, participar en actividades musicales proporciona el ambiente para vivir experiencias de éxito obteniendo beneficios físicos, emocionales, cognitivos y sociales (Soledad & Carvajal, 2015). Como educadores, el desafío será profundizar en la aplicación de estrategias y métodos de atención a la diversidad en la educación española. La diversidad del alumnado que hay en los centros

educativos y el reto que supone su formación requiere cambios en el sistema educativo. De acuerdo con las directrices marcadas por las instituciones como la ONU y las novedades legislativas en nuestro país, debemos reflexionar sobre el reto de la EI en las aulas del siglo XXI. Desde esta perspectiva, adaptarnos a las demandas de este siglo y fomentar procesos de alfabetización diseñando herramientas acordes con la realidad de las aulas.

Con respecto al marco legislativo vigente en materia educativa, el currículum de la LOMLOE propone un desarrollo integral del alumnado. Por ello, la finalidad de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo de Educación introduce importantes cambios en la Educación Secundaria para lograr que los estudiantes adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; asimismo, es necesario desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo así como hábitos de vida saludables, preparando al alumnado para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formales para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos. La música contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor del alumnado, así como favorece la mejora de la atención, la percepción, la memoria, el desarrollo, el control de las emociones, la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural (LOMLOE, 2020, pp. 41745- 41746).

A partir de todo ello, en esta investigación nos planteamos dos objetivos: en primer lugar, explorar las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1 ESO (5) y, un grupo de expertos (4) de un instituto de la ciudad de Santander, acerca de la EMI a través de la transversalidad artística. En segundo lugar, observar la influencia que puede tener la implicación participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística.

Metodología

Metodología cualitativa

Este estudio se enmarca en el ámbito de la investigación educativa (Imbernon, 2020). Se ha optado por una investigación cualitativa que permite descubrir distintas perspectivas sobre un tema y favorece la reflexión del investigador (Flick, 2013). De esta manera, se ha indagado en las realidades en las que viven los estudiantes y entender las acciones que se desarrollan en el aula para contribuir, así, a la creación de significados (Flick, 2015). Como plantea Díaz Herrera (2018) esta metodología aporta la construcción del conocimiento, validando los procedimientos que permiten una elaboración sólida y fundamentada del quehacer investigativo. En esta investigación buscábamos comprender las perspectivas de este grupo de estudiantes en su ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, p. 358), con el fin de examinar la manera en que experimentan los fenómenos de su

alrededor profundizando en sus significados (Puch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007 y DeLyser, 2006).

1-La muestra participante

La selección de la muestra del alumnado participante en el estudio fue no probabilística, “o dirigida al subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, et. Al 2010.p. 176) o de los propósitos del investigador (Hernández- Samperi et al., 2013). Teniendo en cuenta que el objeto de estudio se enmarca en la etapa de ESO, hemos optado, por acotar la muestra a los estudiantes a un grupo de clase de 1ESO de un instituto de la ciudad de Santander. También participaron cuatro docentes en activo (dos de Educación Plástica y dos de Filosofía). Como criterio de selección, se consideró la participación de docentes promotores activos de proyectos interdisciplinarios con enfoque artísticos que destacan como expertos en sus respectivas disciplinas. La recolección de datos se realizó a través de instrumentos diseñados acordes con los objetivos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) con el fin de obtener información sobre las personas participantes y dar respuesta a las preguntas de investigación iniciales o emergentes (Albert, 2009).

2-Los instrumentos de la investigación

En el diseño del guión del grupo de discusión seguimos la propuesta de guión básico de Domínguez Sánchez-Pinilla y Dávila Legerén (2008) y los fundamentos clásicos de esta técnica de investigación social (Barbour, 2013; Ibáñez, 2015). Teniendo en cuenta el objeto de esta investigación, en primer lugar, optamos por reducir el tamaño del grupo a 5-6 participantes y, en segundo lugar, la reducción del tiempo clásico. Asimismo, se diseñaron dos plantillas con preguntas para guiar los grupos de discusión, una destinada al profesorado y otra al alumnado del instituto. Para el análisis de la información cualitativa se utilizó el programa ATLAS.ti 6.0 que facilitó la organización, manejo e interpretación de la información recogida y que sirvió para profundizar en la visión de los docentes y estudiantes sobre la EMI a través de la transversalidad de las artes.

El procedimiento

El desarrollo de la investigación se realizó a lo largo del curso académico 2022-23 y 2023-24 en tres fases: exploratoria, de desarrollo y de profundización. En la fase exploratoria se solicitaron los permisos a las familias, al alumnado y se realizó el diseño de guión. En la fase de desarrollo se hicieron los grupos focales previo y posterior y se implementó un proyecto de Educación Musical Inclusiva (EMI) materializado en una propuesta didáctica

teórico-práctico que incluyó una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. Por último, en la fase final se realizaron las propuestas sobre inclusión educativa a través de la música y la plástica para desarrollar las distintas competencias que propone la LOMLOE.

Resultados y discusión

Se muestran en primer lugar los resultados del grupo de estudiantes y, posteriormente, los resultados del grupo de expertos.

Los resultados del grupo de estudiantes

A continuación, presentamos la Red denominada “La educación musical inclusiva a través de la transversalidad de las artes” (Figura 1 PRE FG) en la que se reflejan las asociaciones que realizaron los estudiantes participantes en el curso 2023-2024 con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

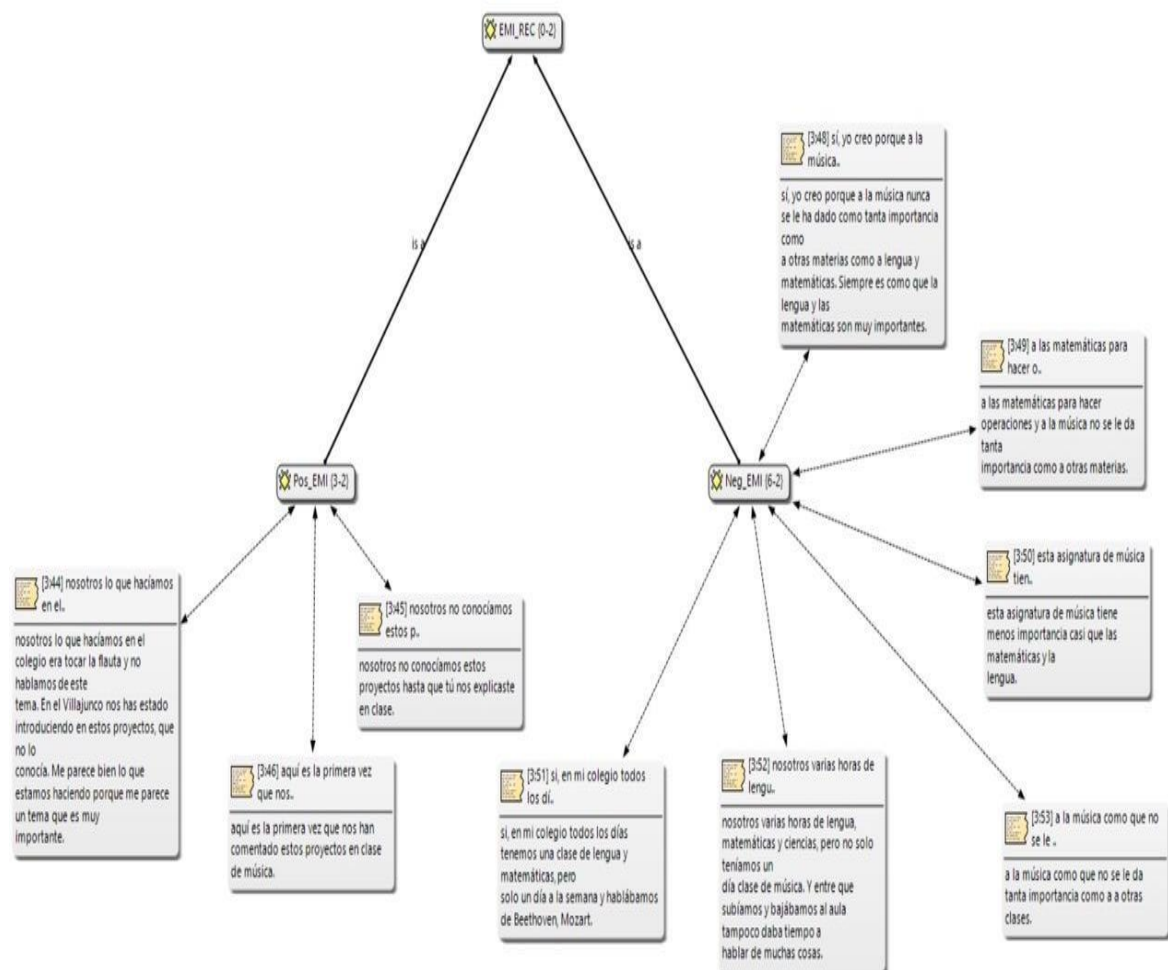


Figura 1: Red Educación Musical Inclusiva como recurso inclusivo estudiantes (Pre)

La figura 1 (Pre) indica que los estudiantes de Cantabria de 1 ESO tienen experiencias positivas utilizando la educación musical como un recurso inclusivo. De esta manera, la

música constituye un elemento que ejerce una influencia en la realidad psicosocial de la mayoría de los adolescentes. En el contexto de este enfoque, el arte es un vehículo de expresión que tiene cierta función terapéutica, ya que contribuye al desarrollo y el bienestar emocional. En este sentido, la música conforma una parte importante de la vida e identidad de los adolescentes, pudiendo tener implicaciones positivas en su salud mental (Gold et al., 2017). Así, algunos de los beneficios de la música en el desarrollo personal son: facilitar la expresión de las emociones y sentimientos, energizar el cuerpo y la mente, alivio de temores y ansiedades, relajación psicofísica y disminución de la percepción del dolor (Yanez, 2011, en Mosquera, 2013, p.36). La música ha supuesto ser una de las realidades más frecuentes en la vida de los adolescentes y un componente más de su identidad. En esta línea, Schäfer et al (2013) consideran que el factor más importante de la escucha musical es la regulación del estado de ánimo y puede utilizarse como recurso para fomentar la autorregulación. Al escuchar música se activan sustancias químicas en el sistema nervioso central, estimulándose la producción de neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas y la oxitocina, experimentándose un estado que favorece la alegría y el optimismo en general (Jauset, 2008, en Mosquera, 2013, p.35) y desarrollan en el individuo un estado de bienestar r generalizado (Jauset- Berrocal, 2017).

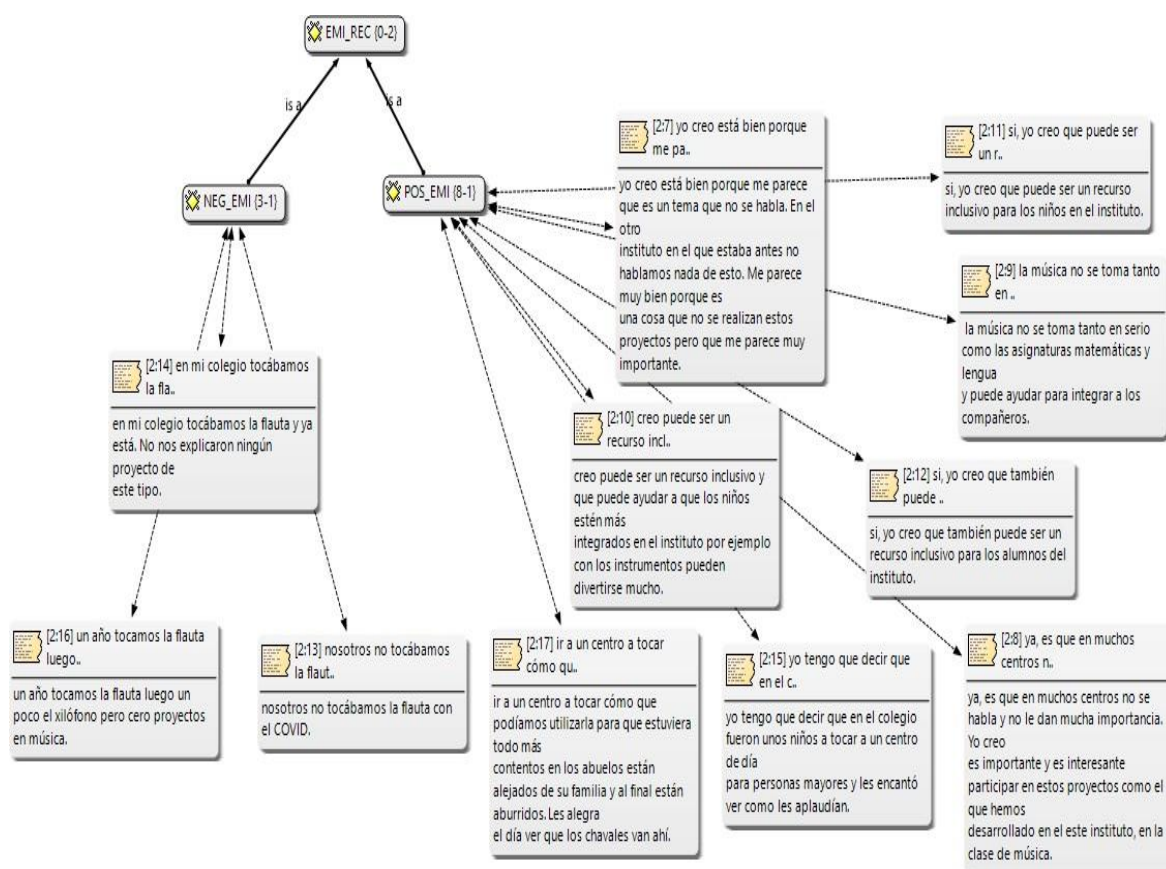


Figura 2: Red Educación Musical Inclusiva como recurso estudiante (Post)

A partir de estas citas textuales de los estudiantes, encontrábamos que uno de los

participantes señalaba que el proyecto EMI funcionaba como herramienta inclusiva:

“Creo puede ser un recurso inclusivo y que puede ayudar a que los niños estén más integrados en el instituto pueden divertirse mucho”.

La opinión anterior coincide con la de otro estudiante:

“Sí, yo creo que puede ser un recurso inclusivo para los niños en el instituto”.

Estos son argumentos por los que debería otorgarse mayor importancia a la EMI a través de la transversalidad de las artes en el sistema educativo español. Se señala la necesidad de fomentar la formación integral del alumnado en la ESO y se pone en valor que esta educación permite a los estudiantes aprender desde otros puntos de vista. Este resultado coincide con Hallam, quien analizó el impacto que tiene la Educación Musical en el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y niñas (2010). En este sentido, existen numerosas investigaciones que confirman el impacto de la música en las diferentes etapas evolutivas del ser humano, en general, y en los adolescentes, en particular (Fernández-Company, 2015; Megías & Rodríguez, 2003). Además, la música contribuye al desarrollo físico, la salud, el bienestar y forma para vivir en sociedad.

Estos resultados son prometedores sobre el futuro de este tipo de proyectos en las aulas del siglo XXI. En este sentido, los estudiantes coinciden en una valoración positiva sobre los beneficios de la transversalidad de las artes en la ESO. En definitiva, un sistema educativo inclusivo basado en metodologías colaborativas que favorece la participación de todos los integrantes del grupo de manera equitativa.

Los resultados del grupo de expertos

Los participantes expertos explicaron que entre los beneficios a nivel personal destacan los que se relacionan con el bienestar psicológico del alumnado. También se señaló la importancia del uso de las actividades musicales, pues contribuyen a la adquisición de las habilidades comunicativas (el empleo de canciones favorece la expresión oral, la articulación, la fluidez y aspectos afectivos de la comunicación) y de interacción (fomenta la conciencia de logro y la valoración de los otros).

“La música ahora está al alcance de todos. La pueden escuchar en cualquier idioma, las letras” (grupo de expertos).

Hubo un consenso generalizado sobre la idea de que las actividades musicales proporcionaron apoyo afectivo a los estudiantes porque les ayudó a expresarse y a relacionarse con los demás. Por ello, los beneficios que aportan este tipo de proyectos

pueden mejorar las relaciones sociales del alumnado. Tal y como afirma Fernández-Company (2015) existe una relación directa entre la preferencia musical y la sensación de bienestar anímico en los adolescentes. Siguiendo esta línea de análisis, las investigaciones pioneras de neuroimagen y música explican que cuando se escucha música se produce una activación de las redes cerebrales relacionados con procesos emocionales (Koelsch, 2010).

Conclusión

En relación con las principales conclusiones extraídas del grupo de estudiantes podemos señalar, en primer lugar, que hemos dado respuesta al objetivo general 1 de la investigación al determinar el grado de conocimiento sobre la EMI del alumnado:

A tenor de todos los datos investigados, se puede constatar que la participación de los estudiantes en el proyecto EMI contribuye a la mejora de su percepción acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de las artes. Afirmamos que la utilización de los diversos recursos musicales en el aula se ha vinculado a la experiencia emocional personal de este alumnado haciendo más significativo su aprendizaje. El proyecto EMI incide positivamente, sin ninguna duda, en los conocimientos de los participantes. Se ha definido la importancia de la música en cuanto a que ofrece beneficios a nivel personal, educativo y social, constatando que la música les era de gran ayuda para su bienestar psicológico y les ayudaba también en su vida personal. Este ha sido uno de los hallazgos del estudio, en el sentido de cómo el estudiantado tiene una visión utilitaria de la música acercándose incluso a una idea terapéutica. En relación con el ámbito social, se constata en el pre y post, una mejora de la convivencia en el instituto y la adquisición de habilidades para trabajar en equipo. Además, se confirman las ventajas de trabajar los lenguajes artísticos y se muestra su influencia en el alumnado de la ESO al participar en estos proyectos, ya que conectan con su entorno social. En tercer lugar, hemos conocido la opinión que los estudiantes tienen acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo. A lo largo de nuestra exploración, constatamos que el alumnado realizó una profunda reflexión acerca del potencial educativo de las artes, en clara contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad de forma general, y en particular, en los institutos de Cantabria.

Con respecto al objetivo general 2, hemos observado la influencia que puede tener la implicación activa del alumnado en un proyecto EMI de transversalidad de las artes

como recurso de inclusión educativo en el contexto de la ESO a través de tres factores que han sido influyentes: la forma en la que se diseñó el proyecto, el proceso de documentación llevado a cabo y la categorización realizada. Por ello, se debe formar a los estudiantes en contenidos musicales relacionados con la EMI (Sabatella, 2008). Así, en el caso de los estudiantes coinciden en que los docentes, al utilizar la transversalidad de las artes, ofrecen una visión educativa que tiene consecuencias positivas en su proceso de aprendizaje y no solamente en relación con el aprendizaje musical. En concordancia con lo expuesto, confirmamos que tanto el proceso de documentación que se hizo durante el desarrollo del proyecto EMI, como la categorización realizada fueron factores importantes en relación con la implicación del estudiantado y sobre los aprendizajes adquiridos; en concreto, los relacionados con habilidades personales, su realidad psicosocial y sobre otras problemáticas de índole social. También la forma de trabajo colaborativo fomentó que los estudiantes reafirmaran su valoración positiva y su interés en este tipo de proyectos. Desde esta forma de trabajo compartida, se generaron climas positivos entre iguales y conductas empáticas, comprobando cómo los estudiantes que más destacaban a nivel académico ayudaron a los que tenían más dificultades.

En suma, el uso de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo con el alumnado de la ESO ha favorecido aprendizajes musicales y otros aprendizajes significativos para la vida y ha contribuido a que las artes se constituyan como un medio para avanzar en el desarrollo de las personas capaces de mejorar la sociedad del siglo XXI.

En relación con las principales conclusiones extraídas del grupo de expertos podemos señalar que se ha dado respuesta al objetivo general 1 de la investigación al determinar el grado de conocimiento sobre la EMI por parte del grupo de expertos:

Hemos comprobado el grado de importancia que este colectivo le concede a la música con respecto a beneficios a nivel personal, educativo y social. Existe una coincidencia con los estudiantes y señalamos que el FG hace especial hincapié en los beneficios relacionados con las habilidades sociales. Sin embargo, se constata también que existe una carencia formativa por parte de los docentes, quienes desconocen las ventajas que el uso de la música tiene para el alumnado y se ha detectado una necesidad de apoyar la formación inicial y permanente del profesorado a este respecto. Por esta razón, afirmamos que existe una falta de formación docente para integrar los lenguajes

artísticos. Los argumentos ofrecidos por el FG sobre estas dificultades son principalmente la falta de tiempo existente en la organización escolar y la falta de coordinación del profesorado en la ESO para poder trabajar de forma conjunta con un mismo grupo de clase. Por ello, se puede inferir que la formación específica constituye el principal recurso para la transversalización de estos contenidos en el currículo de Secundaria y el Bachillerato. A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, es importante dotar al profesorado de herramientas para que puedan generar proyectos EMI con la colaboración de otros docentes y, por tanto, proporcionar a los futuros docentes una formación inicial y continua que asegure la adquisición de una serie de “competencias deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos” (Giraldez & Malbran, 2011).

Se ha podido conocer la opinión del grupo de expertos sobre el uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo. Corroboramos, al igual que en el caso del ´alumnado, una profunda reflexión acerca del potencial educativo de las artes, en clara contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad de forma general, y en particular, en los institutos de Secundaria.

Con respecto a la opinión acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo, la principal conclusión a la que llegamos es que hay una clara postura en su defensa. Esto es argumentado ampliamente por parte de este colectivo, pero también mostrando una preocupación ante la necesidad de adecuar la práctica profesional a la realidad de las aulas. Esta evidencia es igualmente manifestada por la literatura en cuanto a que son los docentes los responsables principales de la realización de este tipo de proyectos.

Por otra parte, cumpliendo con el objetivo general 2, desde la perspectiva del FG se ha observado la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística determinando la manera en que tanto el diseño del proyecto EMI, como el proceso de documentación y la categorización realizada han influido:

Con respecto al diseño del proyecto EMI, constatamos que la metodología cualitativa fue un elemento clave, ya que permitió demostrar que, aunque no cambien las valoraciones de los participantes, sí las razones. Si hubiéramos realizado un enfoque cuantitativo no se habrían detectado todos los cambios del pensamiento de los participantes sobre los distintos aspectos.

En relación con el proceso de participación del alumnado destacamos los aspectos positivos del trabajo colaborativo por parte del grupo de expertos y la confirmación general de que este tipo de metodologías activas son las más apropiadas para conseguir la EI en Secundaria. También, la naturaleza de la propia música es idónea para planteamientos didácticos basados en el aprendizaje colaborativo. Así, la revisión sistemática de las fuentes bibliográficas abordadas, confirman esta conclusión.

Por último, el estudio demuestra que la música es un instrumento inclusivo que puede ser un buen recurso que permite el acercamiento del alumnado y crea en el aula un clima de respeto. Así, el uso de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo corrobora que el arte constituye un medio para desarrollar otros aprendizajes con el fin de formar personas capaces de mejorar nuestra sociedad del siglo XXI emergiendo, además, la idea del arte como fin de aprendizaje. Durante la investigación se ha puesto de manifiesto que este tipo de actividades incide sobre el desarrollo de la creatividad y la adquisición de múltiples aprendizajes, ya que la educación debe ocuparse del desarrollo integral de las personas y contemplar no solo la dimensión cognitiva, sino lo social y afectivo. Todo ello vuelve a ser refrendado por la revisión de literatura realizada que confirmaba que se están experimentando cambios significativos impulsados por una mayor conciencia de la importancia del aprendizaje creativo en el desarrollo integral de los estudiantes (Trujillo-Galea & Juárez-Ramos, 2023). En este sentido, se desarrollan con la LOMLOE las competencias clave, que integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales que se pueden obtener a través de la transversalidad de las artes en Secundaria.

Referencias

- Acaso, M., & Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and teaching*, 25 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabedo, A., & Diaz-Gómez, M. (2015). Art and music in compulsory education, more

- than just a curricular feature of good tone. *Multidisciplinary journal of educational research*, 5 (3), 268-295.
- Cabedo, A. (2016). Educar en valores a través de la música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 69, 7-12.
- Cabedo, A.; Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Cabedo, A., Riaño, M.E., & Bermel, N. (2017). UniTICarte:Redes colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de maestros en la universidad. *Dedica. Revista de Educação e Huminadades*, 12, 119-129.
- Carrillo, C., Viladot, L., & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74.
- Carrillo, C., & Villar, M. (2017). Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra docentes. *Cultura y educación*, 24, 319-335. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564012802845668>.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Consejo de Europa. (2017). Combatir la segregación escolar en Europa por medio de la educación inclusiva. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/09000016809fd65f>
- Cuadrado, L., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Journal for the Study of Education and Development*, 31 (1), 3-23.
- Díaz, H.C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum, en *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119-142.
- Díaz, S., & Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 9-18.
- Echetia, G., & Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. Godella: *Revista Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*.
- Falagán, M. (2023). La identidad musical. Una experiencia inclusiva en el aula. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 95, 21-28.
- Falagán, M. (2023). La educación musical inclusiva en la LOMLOE: estado de la cuestión. En las Actas del *IV Seminario Internacional den Educación Musical* (pp.39-41)
- Fernández-Company, J.F. (2015). *Usos, funciones y preferencias musicales de los*

adolescentes en la actualidad. Una perspectiva psicosocial para la investigación en Musicoterapia (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia Salamanca.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://doi.org/10.23935/2016/01018>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonia: Didáctica de la música*, 40, 49-57.
- Giráldez, A., & Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil. En A. Giráldez y L.Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp.39-44). Santillana.
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.373421>
- Gold, C., Saarikallio, S., Hew, A., & Skewes, K. (2017). Group Music Therapy as a Preventive Intervention for Young people at Risk: Cluster-Randomised Trial. *Journal of Music Therapy*, 54 (2), 133-160.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., (2010). *Metodología de la investigación*. Ed Mc GrawHi.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill
- Juanola. R., & Calbó. M (2005). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín Viadel (Ed.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 99-124). Universidad de Granada.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE), BOE núm.340 de 30 de diciembre de 2020, pp. 1228868-122953. <https://www.-boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- MacMillan, J., & Schumacher, S (2205). *Investigación educativa*. Pearson
- Marchesi, A. (2000a). ¿Equidad en educación? *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235.
- Martínez,C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez-Celorrío, X (2019). *Innovación y equidad educativa*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Moliner O., Moliner, L., & Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 455-469.[doi:10.6018/rie.36.2.293191](https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191).
- Mommay, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEM* 13

(5), 1-23.

- Murillo, A., Riaño, M.E., & Bermel. N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>.
- Sabbatella, P., & Del Barrio Aranda. L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 251-263. [Htt0://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411](https://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411).
- Santander. S., Gaeta, M. L.,y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula. Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2>
- Soledad, M., & Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula* 14 (pp.47-48).
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 11 (3), 71-85.
- Trujillo-Galea, Y., & Juárez Ramos, V. (2023), La creatividad en la educación musical actual desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 141-157. [doi:10.7203/LEEME.52.27355](https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355)
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla