

CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL TEMPRANA, CREATIVA E INCLUSIVA

Keys for an early, creative and inclusive musical education

ALICIA PEÑALBA ACITORES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Avd. Madrid, 50, 34004 Palencia

alicia.penalba@uva.es

ORCID: orcid.org/0000-0002-5725-0639

Cómo citar: Peñalba, A. (2018). Claves para una educación musical temprana, creativa e inclusiva. Tabanque: Revista Pedagógica, 31. p. 29-41

DOI: <https://10.24197/trp.31.2018.29-41>

Resumen: La educación musical está atravesando un momento de crisis en la actualidad. Es preciso por tanto reflexionar sobre cuáles son los elementos clave para que la educación musical tenga un impacto en la educación general. Para ello se plantean diversas aproximaciones orientadas hacia el desarrollo de competencias transversales como la creatividad, el juego como investigación y exploración de las capacidades, las emociones, la capacidad crítica, la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones y una educación musical inclusiva, que llegue a todos verdaderamente.

Palabras clave: educación musical; creatividad; inclusión; tecnología musical; musicoterapia

Abstract: Music education is going through a crisis. It is needed to think of the key aspects of an impact of music education in general education. Diverse approaches are presented that develop transverse competencies such as creativity, gaming seen as exploration and investigation, emotions, critic capacities, team working, making decisions and a true inclusive education that allows everybody to enjoy music.

Keywords: Music Education; creativity; inclusion; music technology; Music Therapy

Sumario: 1. Creación musical; 2. El juego como experimentación; 3. Inclusión; 4. Puntos de contacto entre educación musical y musicoterapia

Summary: 1. Music composing; 2. Game as experimentation; 3. Inclusion; 4. Contact points between Music Education and Music Therapy

La educación musical actual está atravesando un momento de crisis (Aróstegui, 2016) derivado de múltiples factores. Por una parte, existe una falta de comprensión del lugar que ocupa y cuál es la misión de la educación musical actual y esto lleva a una escasa consideración social, política y educativa, que se manifiesta en una constante reducción del tiempo de esta materia en el horario escolar. Por otra parte, parece existir una desconexión entre lo que los estudiantes

consideran como música (una manifestación muy presente en su realidad cotidiana) y la música que se hace en las escuelas. Además, en algunas aulas se percibe una falta de enfoque creativo y ciudadano de la educación musical que es preciso repensar. Por último, el uso de la música con fines educativos parece circunscribirse a los especialistas y se utiliza poco por los maestros generalistas o desde otras materias.

¿Cuál es el fin último de la educación musical? Esta pregunta desde luego tiene una fácil respuesta. El fin último de la educación musical obligatoria es formar ciudadanos críticos y emocionalmente competentes que sepan vivir en sociedad, pues es el fin último de la educación obligatoria (Conejo, 2012). Por esta razón, los buenos maestros suelen dar un mayor peso a las competencias transversales que al desarrollo de habilidades técnicas musicales.

¿Por qué es clave la música en la educación?, ¿cómo se justifica su presencia en el currículo? Las artes desarrollan una serie de competencias que no se pueden adquirir de otra manera. Por un lado, la transferencia de aprendizajes de la música a otras áreas está ampliamente demostrada desde el campo neurocientífico. Una formación musical amplia y suficiente hace que los estudiantes mejoren en aspectos como la capacidad matemática, lingüística, de pensamiento abstracto, la memoria, la lectura, etc. (Hallam, 2010). No obstante, el uso de la música exclusivamente como materia vehicular puede ir en detrimento de la consideración de esta como asignatura de primer orden. Si la música se utiliza fundamentalmente para la mejora en otras áreas del currículo, parece obvio pensar que esas áreas son más importantes que la música. Por eso es preciso reflexionar también sobre aquello por lo que la música es única (Plummeridge, 2001). La música proporciona otra serie de experiencias escolares que fomentan el desarrollo de competencias que nos van a garantizar la formación de ciudadanos críticos: la música como placer estético, la regulación emocional, la formación de identidades, el desarrollo de habilidades para vivir en sociedad, la mejora del bienestar físico y el desarrollo creativo (Peñalba, 2017) son algunas de las más significativas.

La segunda gran cuestión que se plantea en los debates sobre educación musical tiene que ver con la desconexión que existe entre los contenidos educativos musicales y la vida cotidiana de las personas. Todos (por lo general, con alguna salvedad) disfrutamos de la música. Somos consumidores habituales de ella, y la utilizamos constantemente. Este arte ocupa un espacio destacado en nuestras vidas. Cuando se pregunta a un grupo de estudiantes a quién le gusta la música, casi todos suelen levantar la mano. Pero cuando preguntamos quién es músico o compositor, suelen ser muy pocos los que se identifican con estas figuras. A diferencia de otras culturas, en nuestra sociedad el músico o compositor es alguien que ha adquirido un alto grado de competencias técnicas para tocar o para componer, normalmente un

repertorio de música tonal occidental culta, del periodo clásico-romántico (Small, 2003). Existen excepciones en la música popular urbana y las músicas de tradición oral donde sí que se encuentran músicos que se reconocen como tales en estos ámbitos. Algunos estudiantes cantan, componen, bailan, asisten a conciertos, tocan algún instrumento, pero no se consideran músicos, en ocasiones por miedo a sentirse juzgados, pues para tocar en público, tal y como se concibe socialmente, es necesario un cierto grado de perfección técnica que es difícil de alcanzar. En otras culturas, sin embargo, la música está mucho más integrada en la sociedad y toda la comunidad participa en la improvisación/canto/danza, y es a través de la práctica como las personas se forman y mejoran sus habilidades técnicas. Los buenos maestros de música consiguen establecer un vínculo con los estudiantes a través de sus intereses musicales y sus identidades, conectando la educación musical con su tiempo de ocio (Aróstegui, 2004). A la vez amplían el espectro musical de sus estudiantes introduciéndoles otros géneros musicales, otras culturas y otras prácticas más creativas, como la composición y la improvisación, haciendo del aula de música un laboratorio de experimentación, donde caben la disciplina, el reto, el esfuerzo, el juego, el grupo, el individuo, las emociones, las sensaciones y la curiosidad, por mencionar algunas de las características más importantes.

El tercero de los frentes detectados, que motiva un declive de la educación musical tiene que ver con el desarrollo creativo. La educación actual está muy preocupada porque los estudiantes adquieran conocimientos técnicos, pero que a la vez desarrollen competencias transversales como ser capaz de hablar en público, resolver problemas, ser creativo, asertivo, liderar grupos, gestionar las emociones, etc. La música es la materia ideal en la que todas esas competencias transversales se pueden desarrollar. A través de composiciones individuales o grupales se puede fomentar la creatividad y el trabajo en equipo (Bermell, Bernabé, & Alonso, 2014); las escuchas emocionales permiten sentir, comprender y expresar las emociones; y a través de la escucha también se puede desarrollar el juicio crítico. Las actividades en sí mismas no son creativas o inclusivas, pero sí los procesos y los enfoques metodológicos que se proponen.

A pesar de que la educación musical actual ha cambiado desde que los maestros especialistas se encargan de su docencia, las investigaciones demuestran que incluso las consideradas como buenas prácticas docentes, donde se trabajan de forma equilibrada todos los contenidos, todos los medios expresivos (a través de proyectos que los integran como conciertos, concursos) se orientan más hacia la reproducción que hacia la creación (Serrano & Peñalba, en preparación). Por otra parte, la presencia de especialistas en educación musical lleva a que otros maestros no hagan uso de la música en sus aulas para el trabajo en otras materias fomentando una educación en parcelas de especialización.

Este monográfico no se detiene a analizar las causas del declive musical de forma pormenorizada. De lo que trata es de mostrar algunos caminos por los que el uso de la música y la educación musical podrían transitar para garantizar una educación musical temprana, creativa, experimentadora y retadora, orientada hacia todos, y que ponga el énfasis en la formación de ciudadanos, siempre en consonancia con la realidad social en la que estamos inmersos.

1. CREACIÓN MUSICAL

Una de las corrientes pedagógicas más respetuosas con los principios mencionados anteriormente es la Pedagogía de la Creación Musical (PCM). Es un movimiento renovador que surge en Francia en los años setenta del siglo pasado en torno al GRM (*Groupe Recherches Musicales*), centro de creación e investigación musical fundado por Pierre Schaeffer y en el que François Delalande (Delalande, 2001, 2013) promueve las primeras investigaciones y seminarios. Propone una nueva forma de ver la educación musical, que se concreta en (Alcázar, 2010, pp. 82–83):

Desde un punto de vista psicopedagógico, está en sintonía con la evolución espontánea del niño.

Desde un enfoque histórico-estético, amplía el concepto de música y se abre a todas las músicas desde una perspectiva contemporánea y renovadora.

Desde una perspectiva individual –y también social–, desarrolla en la persona las competencias que posee quien «es músico», unas capacidades más centradas en las vivencias que en el aprendizaje de nociones.

La PCM respeta la evolución espontánea del niño, algo fundamental en las propuestas didácticas abiertas que busquen llegar a todos los alumnos y adaptarse a sus necesidades y que permite su inicio desde edades muy tempranas en la etapa 0-6 años. Concibe un concepto de música amplio, en consonancia con el desarrollo estético actual y la visión intercultural de la sociedad, a diferencia de otros modelos pedagógicos que se centran exclusivamente en la música clásica occidental culta. Por último, desarrolla competencias de músico, que permiten al niño expresarse a través del lenguaje musical en todas sus dimensiones, favoreciendo de esta manera la creatividad en su sentido amplio de fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración (Kratus, 2017). Para convertir al niño en compositor se utilizan referentes de lenguajes musicales contemporáneos, en particular la música concreta, que permite que cualquier persona, independientemente de sus habilidades físicas, cognitivas o sensoriales, pueda crear poniendo un interés especial en el comportamiento sonoro de los materiales explorados a través de la gestualidad.

Esta corriente, en definitiva, está orientada al descubrimiento autónomo, al aprendizaje creativo y a la creación musical y se basa en el aprendizaje a través del

juego y del cuerpo, por lo que supone el marco pedagógico ideal para abordar la música en todas las etapas educativas.

El artículo de Yurima Blanco, titulado “La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos” aborda los orígenes de esta corriente en Francia, su expansión en España y la línea de trabajo consolidada en la Facultad de Educación de Palencia. Además, sienta las bases para la puesta en marcha de aulas y talleres creativos a través del paisaje sonoro y de la escucha de músicas contemporáneas en la línea de los trabajos propuestos por Schafer (1996) y Delalande (2001, 2005).

2. EL JUEGO COMO EXPERIMENTACIÓN

En otras lenguas, como el inglés o el francés, tocar música se dice “jugar” (*to play*, en inglés, o *jouer*, en francés). La música es un juego de niños. Así titula Delalande uno de sus libros sobre creación musical infantil (Delalande, Vidal, & Reibel, 2001). “En muchas situaciones lúdicas existen implícitamente oportunidades para la exploración de conceptos como el de la libertad y conducen, con el tiempo, a proporcionar vías de paso hacia la independencia” (Moyle, 1990, p. 22). Es precisamente a través del juego como se fomentan la curiosidad, la experimentación y la autonomía. El juego, visto desde este ángulo es fundamental en el aula.

El juego es una conducta universal que niños y niñas manifiestan de forma espontánea. Afecta al desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo y social ya que permite expresar sentimientos, comprender normas, desarrollar la atención, la memoria o la imitación de conductas sociales. A través de los juegos, niñas y niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias y de los demás (p.1033).

Una de las manifestaciones musicales más básicas es la voz. La voz ha de ser un elemento fundamental en el desarrollo musical del niño desde edades tempranas y el maestro debe tratar de fomentar un conocimiento profundo de esta forma de expresión tan íntima que va cambiando a lo largo de la vida de los niños y adolescentes. Jugar con la voz es esencial para el desarrollo de la musicalidad y del lenguaje.

El artículo presentado por Natalia Mota, titulado “El juego vocal en la educación infantil y primaria” aborda, por una parte, la importancia del desarrollo vocal en la formación de la persona, siempre desde el respeto a la evolución fisiológica de los órganos fonoarticulatorios, para más adelante proponer estrategias para realizar juegos vocales creativos en el aula.

3. INCLUSIÓN

La idea de que las aptitudes musicales son innatas en algunas personas, pero que no están presentes en otras está desterrada actualmente (Peretz, 2006). Todos los seres humanos somos seres potencialmente musicales. Dependiendo de si tenemos las suficientes oportunidades educativas, familiares y sociales, desarrollamos en mayor o menor medida estas capacidades. Por esta razón, la educación musical debe llegar a todos y no solo a los más dotados (no solamente a nivel legal sobre el papel, como ya se contempla, sino en la realidad de las aulas). Los buenos maestros de música son aquellos que consiguen sacar el potencial de todos los estudiantes y no solo de aquellos con más facilidad. Estos maestros forman coros en los que participa todo el alumnado, sin prueba de acceso, orquestas en las que los estudiantes que saben tocar algún instrumento pueden hacerlo, dejan participar a padres, familiares, otros miembros de la comunidad educativa y forman redes de colaboración con otras instituciones y colectivos. Los buenos maestros atienden verdaderamente la diversidad del aula (Serrano & Peñalba, en preparación). Aprovechan que hay niños de varias culturas para utilizar canciones de esos orígenes, hacen música con los niños sordos, los niños con discapacidad física pueden tocar instrumentos de forma autónoma, y cada niño aprende a conocer sus potenciales y limitaciones y aceptarse tal y como es.

La atención a la diversidad en la legislación ha ido atravesando varias etapas (Bernabé, Alonso, & Bermell, 2016) y la educación musical inclusiva propone varias medidas para que la formación musical llegue a todos (Burnard, Dillon, Rusinek, & Saether, 2008; Gous-Kemp, 2014; Lubet, 2009). De entre ellos Hammel (2004) se refiere a la colaboración entre profesionales (maestros de música, de educación especial y personal de apoyo especializado), la gestión adecuada del espacio físico, la adaptación de los materiales y la creación de una buena comunicación didáctica. Adamek (2001) propone reflexionar sobre la necesidad de que los programas de educación musical fomenten la participación, la normalización, la independencia y la identidad personal.

Algunas de estas medidas proponen el uso de la tecnología para tratar de solventar algunas limitaciones derivadas de la diversidad funcional y en definitiva adaptar materiales y favorecer la independencia. Los instrumentos musicales digitales permiten adaptarse para que cualquier persona, independientemente de sus capacidades, pueda interpretar música. Varios proyectos tecnológicos han surgido para permitir el acceso a la música de personas con diversidad funcional. El SoundBeam (Ellis, 2004; Swingler, 1998) se ha utilizado con personas con autismo y personas mayores; *Soundscape*s permite capturar el movimiento corporal y el gesto, que pueden ser amplificados en el caso de personas con diversidad funcional, para crear sonidos e imágenes y se ha utilizado fundamentalmente con personas con

Parkinson (Brooks, 2011; Brooks & Hasselblad, 2005); SATI, es otro sistema que permite el acceso de personas con parálisis cerebral a la interpretación musical (Mauri, García, & Bagés, 2009); MEDIANE (Multisensory Environment Design for an Interface between Autistic and Typical Expressiveness) es un proyecto interinstitucional dirigido a niños con autismo (Parés et al., 2005); TENORI-ON, es un instrumento diseñado por el artista multimedia Toshio Iwai y la marca comercial Yamaha y ha sido utilizado con personas con Alzheimer, demencia, daño cerebral, enfermedades crónicas, Parkinson, discapacidad auditiva, autismo, TDAH y parálisis cerebral.

El artículo de Robert Wechsler, titulado “MotionComposer: un dispositivo que transforma el movimiento en música”, se centra en esta tecnología que captura el movimiento y lo transforma en sonido y está diseñado específicamente para personas con diversidad funcional (Bergsland & Wechsler, 2015). Ofrece una gran adaptación a los usuarios dándoles la posibilidad de hacer música y danza sean cuales sean sus capacidades físicas o cognitivas (Peñalba, 2015; Peñalba, Valles, Partesotti, Castañón, & Sevillano, 2015).

No siempre los proyectos dirigidos a personas con diversidad funcional utilizan ayudas tecnológicas. En otros casos, se utilizan sistemas alternativos de comunicación como formas de expresión. En el caso del trabajo con personas sordas se reivindica el uso de la lengua de signos, que no es solo una forma de comunicación para ellas, sino que es también una manifestación de su cultura. El artículo titulado “Más que sonido: interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas”, firmado por Peñalba, Moriyón y Luque, presenta diversos proyectos musicales con o para las personas sordas y entre ellos se desarrolla en más profundidad una propuesta de interpretación de música instrumental en lengua de signos. La mayor parte de las propuestas que existen hasta el momento se basan en la traducción del contenido del texto. En este caso, el reto se centra en hacer llegar cualidades sonoras diversas a los sordos a través de la riqueza de las metáforas cognitivas de su propia lengua.

Otros proyectos inclusivos utilizan la interpretación instrumental como herramienta de transformación social. Uno de los proyectos musicales pioneros en este campo es El Sistema de orquestas de Venezuela promovido en 1975 por José Antonio Abreu. Es una iniciativa que surge para promover la práctica musical colectiva a través de orquestas sinfónicas y coros para ayudar a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social a través de los principios de accesibilidad, regularidad, clases colectivas, y búsqueda de calidad estética (Majno, 2012). Hay numerosas orquestas inspiradas en El Sistema en todo el mundo. En España algunas de ellas

son Acción social por la Música (Madrid)¹, la Fundación Barenboim-Said (Andalucía)² y la Fundación Música Creativa (Madrid)³. En Valladolid, se encuentra la orquesta “In Crescendo”⁴.

El artículo firmado por María José Valles, titulado “La orquesta entra en la escuela. In crescendo: Luces y sombras de un encuentro prometedor” presenta este proyecto, que lleva en marcha desde el curso 2010-11: su estructura organizativa, sus posibilidades educativas e inclusivas y las limitaciones derivadas de las dificultades surgidas y detectadas tras todos estos años de trabajo.

4. PUNTOS DE CONTACTO ENTRE EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA

La educación musical y la terapia a través de la música han sido consideradas como disciplinas distintas a lo largo de la historia. No obstante, algunos autores han comenzado a detectar sus puntos de unión, que se resumen en la utilización de metodologías vivenciales y los mismos medios sonoros para conseguir sus metas. No obstante, según Trallero, las diferencias entre ambas disciplinas suponen que la educación musical pone el énfasis en la música misma y en la musicoterapia la música se utiliza como medio (Trallero, 2000).

En los nuevos replanteamientos educativos en los que encontramos cada vez mayor diversidad en cuanto a contextos y alumnado, los límites entre educación musical y musicoterapia vuelven a ser difusos y encontramos frecuentes usos de la música como medio y no como fin en las escuelas (Martínez, 2016).

La musicoterapia está englobada en el grupo de las terapias creativas, junto con la danzaterapia, arteterapia, poesíaterapia y psicodrama. “Estas formas de terapia provocan respuestas precisamente al nivel en el cual los psico-terapeutas tratan de llegar al paciente y lo consiguen de un modo más directo e inmediato que cualquiera otra terapia verbal tradicional” (Poch, 2001, p. 92). La musicoterapia es un proceso sistemático, un proceso dirigido a un fin, en el que el terapeuta ayuda al paciente a acrecentar, mantener o restaurar un estado de bienestar utilizando experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas.

¹ Realiza actividades con personas en riesgo de exclusión social por situación de pobreza, marginación o discapacidad: <http://accionsocialporlamusica.es/>

² <http://www.barenboim-said.org/es/inicio/index.html>

³ <http://www.fundacionmusicacreativa.com/>

⁴ La Orquesta Sinfónica de Castilla León colabora en este proyecto en el que desde hace varios años se ha formado una orquesta y coro con niños de etnia gitana y extranjeros en un colegio público de la capital:

<http://www.centroculturalmigueldelibes.com/areas/area-social/proyecto-orquestal-y-coral-infantil-in-crescendo/>

La música tiene una gran capacidad para fomentar valores ciudadanos, siempre que el diseño de actividades sea el correcto. La música evoca, induce, y regula nuestras emociones. Aprender a expresarse emocionalmente a través de la música es algo fundamental para el autoconocimiento. El respeto de los demás, el trabajo colaborativo y grupal, la escucha, el liderazgo, la autonomía, la toma de decisiones, se pueden fomentar a través de los trabajos de creación conjunta. La presentación de creaciones al grupo clase puede fomentar el desarrollo de la conciencia crítica, la formación de una identidad, una preferencia musical, y la capacidad de argumentación, siempre dentro de un clima de respeto al otro y respecto a uno mismo. Por esta razón, la línea entre los valores terapéuticos de la música y educativos es muy fina. La música tiene la capacidad de activarnos o relajarnos, de emocionarnos, de facilitar la memorización, la estructuración, la inventiva y la creación, el fortalecimiento de los lazos sociales, el desempeño de roles y reglas, y facilita comunicarnos de otro modo entre nosotros. Este potencial de la música que utilizan los musicoterapeutas puede ser utilizado educativamente por el maestro para formar ciudadanos críticos y resilientes que sepan vivir en sociedad. Por ello, conocer estas posibilidades es fundamental en el contexto educativo.

El artículo presentado por Jaoiné Oribe, titulado “En busca de una educación musical inclusiva en la enseñanza secundaria. Reflexiones y propuestas desde el punto de vista de una pedagoga y musicoterapeuta” analiza los puntos de encuentro entre terapia y educación musical para hacer una propuesta de programación que fomente la participación, la comprensión, la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional, empleando algunos recursos propios de la musicoterapia que están al alcance de todos los educadores.

El último artículo de este monográfico presenta algunos recursos que pueden ser útiles para implementar actividades creativas e inclusivas, tanto en el aula de música como en otras materias. Se muestran enlaces de audiovisuales, textos, páginas web, cancioneros y materiales, que en sí mismos no son creativos ni inclusivos, pero que pueden ayudar al diseño de propuestas metodológicas más integradoras y retadoras en consonancia con las necesidades de la educación contemporánea.

Sería interesante que, tras la lectura de este monográfico, los educadores se hicieran algunas de las preguntas que se proponen a continuación. No tanto para cubrir todos los ámbitos aquí planteados, pero sí para reflexionar sobre cuál es la realidad actual de sus aulas y si son posibles algunos cambios. ¿Tiene suficiente cabida la creatividad en mi aula, de modo que mis estudiantes inventen, experimenten, prueben?; ¿es significativa y llega la práctica musical a todos mis alumnos?; ¿tienen cabida otras músicas, otros géneros, otras culturas?; ¿aunque no sea especialista en educación musical, utilizo la música en el aula?; ¿utilizo la música como vehículo

para conseguir beneficios en otras áreas?; ¿conecto con el alumnado a través de la música?; ¿la música trasciende el aula y sale fuera del centro educativo?; ¿participan otros miembros de la comunidad educativa en las actividades: padres, otros profesionales, compositores, músicos, otros alumnos?; ¿conozco la importancia que tiene la música para el desarrollo humano?; ¿está la música valorada en mi centro educativo?; ¿qué puedo hacer para que la música adquiera su valor justo para padres, profesores y alumnos?; ¿conozco algunos medios tecnológicos que permitan el acceso a la música para todos?; ¿reconozco y valoro la diversidad del aula como una oportunidad de aprendizaje?; ¿hablamos, compartimos y trabajamos sobre emociones en el aula?; ¿qué es para mí la música?; ¿contagio mi pasión por la música a mis estudiantes?

BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical , otro enfoque de la educación musical Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 49, 81–92.
- Aróstegui, J. L. (2004). *The social context of music education*. Illinois: Center of Instructional Research and Curriculum Evaluation University of Illinois.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96–103.
<http://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Bergsland, A., & Wechsler, R. (2015). Composing Interactive Dance Pieces for the MotionComposer, a device for Persons with Disabilities. In *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression* (pp. 20–23). Baton Rouge, LA, USA.
- Bermell, M. Á., Bernabé, M. M., & Alonso, V. (2014). Diversity, music and social and civic competence: Contributions of musical experience. *Arbor*, 190(769).
<http://doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5003>
- Bernabé, M., Alonso, V., & Bermell, M. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79–96.
- Brooks, A. L. (2011). *Soundscapes: the evolution of a concept, apparatus and method where ludic engagement in virtual interactive space is a supplemental tool for therapeutic motivation*. University of Sunderland, UK.

- Brooks, A. L., & Hasselblad, S. (2005). Creating aesthetically resonant environments for the handicapped, elderly and rehabilitation: Sweden. *International Journal on Disability and Human Development*, 4(4), 285–294.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. <http://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la Música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, 2(2), 263–278.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Delalande, F. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Delalande, F. (2005). La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: contexto histórico, tecnológico y social. *Eufonía*, 35, 57–67.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ed. Universidad de Cantabria.
- Delalande, F., Vidal, J., & Reibel, G. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Ellis, P. (2004). Improving quality of life and well-being for children and the elderly through vibroacoustic sound therapy. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. L. Zagler, & D. Burger (Eds.), *Computers helping people with special needs*, v.3118 (pp. 416–422). London: Springer.
- Gous-Kemp, C. (2014). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as Change*, 18(1), 191–206. <http://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>
- Hallam, S. (2010). Music education: The role of affect. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: theory, research, applications* (pp. 791–818). Oxford: Oxford University Press.
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <http://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 13(7), 727–739.
<http://doi.org/10.1080/13603110903046010>
- Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 56–64.
- Martínez, I. (2016). Entre la Educación Musical y la Musicoterapia. Cuando los límites no son posibles: La importancia de la reflexión docente. *Artseduca*, (13), 120–137.
- Mauri, C., García, M., & Bagés, J. (2009). Terapia musical y multisensorial mediante las nuevas tecnologías: proyecto SATI (Sistema Audiovisual Terapéutico Interactivo). *Sonograma. Revista de Pensament Musical*, (3), 1–16.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Parés, N., Freixa, P., Ribas, J. ., Carreras, Durany, J., Ferrer, J., ... Sanjurjo, A. (2005). Estrategias de comunicación interactiva en un espacio multisensorial para niños y niñas con autismo profundo. *Formats: Revista de Comunicació Audivisual Audivisual*, 4, 1–6.
- Peñalba, A. (2015). Expresión musical digital con alumnos con discapacidad motora. *Eufonía. Didáctica de la música*, 65, 58–63.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Complutense de Investigación En Educación Musical*, 14, 109–127.
<http://doi.org/https://doi.org/10.5209/reciem.54814>
- Peñalba, A., Valles, M. J., Partesotti, E., Castañón, R., & Sevillano, M. Á. (2015). Types of interaction in the use of MotionComposer, a device that turns movement into sound'. In R. Timmers, N. Dibben, Z. Eitan, R. Granot, T. Metcalfe, A. Schiavio, & V. Williamson (Eds.), *Proceedings of ICMEM* (pp. 1–8). Sheffield: HRI Online Publications.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100, 1–32. <http://doi.org/doi:10.1016/j.cognition.2005.11.004> - peretz.pdf
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. *Issues in Music Teaching*, 21.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el áreera emocional del ser

- humano. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, n° 42, 91–113.
- Schafer, M. (1996). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Serrano, R., & Peñalba, A. (en preparación). Claves docentes y metodológicas como factores de impacto en la Educación Musical obligatoria. In C. Carrillo & J. Pérez-moreno (Eds.), *El impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.
- Small, C. (2003). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Algibe.
- Swingler, T. (1998). The invisible keyboard in the air: An overview of the educational, therapeutic and creative applications of the EMS Soundbeam. In *Second European Conference for Disability, Virtual Reality & Associated Technology* (pp. 253–259).
- Trallero, C. (2000). El recurso educativo de la musicoterapia en educación especial. *Revista Pedagógica Maestros de Lima*, 5, 61–65.