

MÚSICA, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL AULA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES ACTIVAS

MUSIC, DIVERSITY AND INCLUSION IN THE CLASSROOM. AN APPROACH FROM ACTIVE MUSICAL PEDAGOGIES

Beatriz HERNÁNDEZ POLO

Universidad de Salamanca. España

beahp@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0423-0113>

RESUMEN: Introducción: En nuestra propuesta pretendemos, por un lado, mostrar la compatibilidad de un modelo inclusivo en el aula de música siguiendo los principios que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje y, por otro, delimitar con mayor concreción el carácter inclusivo que presentan en sus escritos y planteamientos metodológicos las principales pedagogías musicales activas. En definitiva, veremos de qué forma tratan de acercarse a un enfoque en el que la diversidad no constituya una limitación, sino una oportunidad de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje musical. **Metodología:** Se trata de una revisión sistemática en la que nos centraremos en analizar las principales fuentes sobre música e inclusión y su conexión directa con las pedagogías musicales activas. En segundo lugar, procederemos a analizar cómo se enfoca la inclusión en los principales manuales dedicados al estudio de las pedagogías musicales activas con el objetivo de vincular esos planteamientos con los principios de un diseño universal para el aprendizaje. **Resultados:** La diversidad y la inclusión tienen amplia cabida en planteamientos educativos que parten del derecho de todos los niños y niñas a tener una educación musical, que se sostienen sobre principios como la flexibilidad, el «no error», la adecuación de recursos y que conciben e integran la diversidad a todos los niveles en el alumnado como una realidad y una oportunidad de crecimiento. **Conclusiones:** Las pedagogías musicales activas conciben enfoques inclusivos que son perfectamente compatibles con los planteamientos del DUA.

PALABRAS CLAVE: educación musical; pedagogías musicales activas; diversidad; inclusión; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

ABSTRACT: Introduction: In our proposal we intend, on the one hand, to show the compatibility of an inclusive model in the music classroom following the principles proposed by the Universal Design for Learning and, on the other, to define more specifically the inclusive nature that they present in their writings and methodological approaches the main active musical pedagogies. In short, we will see how they try to approach an approach in which diversity does not constitute a limitation, but rather an opportunity to enrich the musical teaching and learning process. **Methodology:** This is a systematic review in which we will focus on analyzing the main sources on music and inclusion and their direct connection with active musical pedagogies. Secondly, we will proceed to analyze how inclusion is approached in the main manuals dedicated to the study of active musical pedagogies with the aim of linking these approaches with the principles of a universal design for learning. **Results:** Diversity and inclusion have a wide place in educational approaches that are based on the right of all boys and girls to have a musical education, which are based on principles such as flexibility, «no error», the adequacy of resources and that they conceive and integrate diversity at all levels in students as a reality and an opportunity for growth. **Conclusions:** Active musical pedagogies conceive inclusive approaches that are perfectly compatible with the DUA approaches.

KEYWORDS: musical education; active musical pedagogies; diversity; inclusion; Universal Design for Learning (DUA).

1. INTRODUCCIÓN

Las pedagogías musicales activas surgidas en torno a mediados del siglo XX y sus principios educativos, asentados sobre la evolución y el desarrollo natural de niños y niñas que pretendían facilitar el acceso a la educación musical a todos los niños y las niñas, han sido claves en el desarrollo y la evolución de una perspectiva inclusiva en el aula de música. Si bien es cierto que históricamente la aplicación y el término de musicoterapia estuvo íntimamente ligada a las Necesidades Educativas Especiales, posteriormente comenzarían a aflorar algunos términos como Educación Musical Inclusiva o la Educación Musical Especial, que difuminarían en ciertos casos los límites entre la musicoterapia y la educación musical en educación especial, en cuyos planteamientos la alusión a las pedagogías musicales activas como punto de partida es significativa (Sabbatella, 2004). Los pioneros de estas corrientes pedagógicas musicales como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) o Zoltán Kodály (1882-1967) plantearían por primera vez la cuestión de que la educación musical debía ser un derecho para todos los niños y las niñas, independientemente de sus aptitudes o capacidades. Y, consecuentemente, la educación musical pasaría de ser algo reservado a unos pocos privilegiados a abrirse a los diversos centros educativos, colegios y escuelas, de forma que la educación universal pudiera valerse también de los beneficios de la alfabetización musical.

Una de las primeras especialistas en acercarse a los conceptos de inclusión educativa a través de la música sería Patricia Sabbatella, que, en su artículo dedicado a la Educación Musical Inclusiva, nos ofrece una delimitación conceptual en torno a tres términos que, si bien tienen en común la música y su uso en el ámbito educativo, se diferencian fundamentalmente

en sus objetivos de trabajo (Sabbatella, 2008). El primero de ellos es el concepto de *Educación Musical Especial* (EME), que la autora sitúa como un «área de especialización de la Educación Musical». Podría ser desarrollada tanto por un maestro de música con formación en Ed. Especial como por un musicoterapeuta. Estaría centrada en el aprendizaje propiamente musical de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y, por tanto, perseguiría alcanzar objetivos didáctico-musicales mediante la aplicación de adaptaciones curriculares (Sabatella, 2008, p. 260).

El segundo concepto que aborda es el de *Musicoterapia Educativa*, entendida como un área de especialización de la Musicoterapia. Estaría centrada en el «trabajo de necesidades no-musicales de los sujetos con N.E.E.» y abordaría «objetivos psico-educativos», no enfocados al aprendizaje musical, sino al trabajo de las necesidades físicas, sensoriales, emocionales, cognitivas y sociales a través de la música (Sabatella, 2008, p. 260). Por último, el concepto de *Educación Musical Inclusiva* (EMI), sobre el que recientemente se ha llevado a cabo una revisión teórica (Díaz-Santamaría y Moliner, 2020), se concibe como un área propiamente de la Educación Musical. Es definido por la autora como el «conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje [...] en contextos formales y no formales» (Sabbatella, 2008, p. 260). Es decir, se trata de un concepto más flexible que, si bien no pretende focalizar la intervención en los aprendizajes musicales, tampoco marca unos objetivos psicoeducativos como la EMT.

2. METODOLOGÍA

Una vez delimitado el concepto de educación musical inclusiva (EMI), tomaremos como base para el desarrollo del trabajo los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), uno de los términos más novedosos en torno a la inclusión en el ámbito educativo. Definido por David H. Rose y Anne Meyer (Alba Pastor, 2019) como un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible y accesible que parte de que todo el alumnado es diverso en sus capacidades, necesidades educativas, el DUA contempla tres principios fundamentales con sus pautas correspondientes. El primero de ellos, *Proporcionar múltiples formas de implicación*, estaría relacionado con el ¿por qué se aprende? y con las diversas fórmulas para despertar la motivación, captar la atención o mantener el interés del alumnado. El segundo principio, *Proporcionar múltiples formas de representación*, concierne a la cuestión ¿qué se aprende? y plantea el uso de diferentes fórmulas para representar la información, así como diferentes enfoques para trabajar un mismo contenido. El tercero y último, *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, establece una conexión con el ¿cómo se aprende? y con la variedad de posibilidades activas del alumnado en el desarrollo del proceso (Alba Pastor, 2019; Sánchez Fuentes, 2023).

Tabla 1. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

Principio 1
1.1. Proporcionar opciones para el interés.
1.2. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.
1.3. Proporcionar opciones para la autorregulación.
Principio 2
2.1. Proporcionar opciones para la percepción.
2.2. Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.
2.3. Proporcionar opciones para la comprensión.
Principio 3
3.1. Proporcionar opciones para la acción física.
3.2. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
3.3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: Elaboración propia.

Si pensamos en el DUA y la aplicación concreta de sus tres principios, la música permite diversas fórmulas de implicar y despertar la motivación del alumnado a través de la selección de repertorio, de los tipos de actividades, fuentes sonoras, elementos manipulativos, etc. Igualmente, permite numerosas formas de representación de los aprendizajes, que pueden visibilizarse con el ejemplo del trabajo de una canción. Esta puede cantarse, pero también se podría tocar con determinados instrumentos, percutir su ritmo, acompañarla con un obstinado rítmico o melódico, cantarla con gestos que refuercen el texto, escribir su melodía, recitar solo su texto rítmicamente, así como modificarla o transformarla en todos sus aspectos. Por otro lado, la práctica musical en sí misma promueve numerosas fórmulas para la acción y la expresión a través de la interpretación vocal, instrumental o coreográfica, pero también de la improvisación, la simbolización o la composición, entre otros procesos.

Por lo que respecta a la pedagogía musical, partimos de la premisa de que las pedagogías musicales activas ofrecen a los educadores musicales un abanico extenso y variado de fórmulas y enfoques metodológicos para motivar y para acercar tanto la comprensión como la práctica musical a los niños y las niñas, independientemente de sus características, necesidades o capacidades. En nuestra propuesta, nos centraremos en la Rítmica de Dalcroze, que toma el movimiento como base de su desarrollo; también en la pedagogía Willems, que concibe el trabajo auditivo como base de toda formación musical y parte de la vivencia de la música y el despertar de la conciencia para llegar después al orden; la metodología Orff-Schulwerk, que concibe la educación musical dentro de un núcleo formado por música, lenguaje y movimiento, integrando la danza y las artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el método Kodály, que focaliza en gran parte su interés en el canto de la música popular. Como folklorista con una gran experiencia en la recuperación de la música húngara, las canciones populares infantiles en la lengua materna son la base de sus planteamientos de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas corrientes presentan numerosos elementos compatibles con un diseño inclusivo, que parten de unos principios comunes (Alsina, 2018, p. 17):

- Contemplan los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes que aprender).
- Valoran la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y potencian el trabajo colaborativo.
- Ofrecen una educación basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
- Desarrollan la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio.
- Desarrollan capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
- Desarrollan la capacidad de entonación y del oído interno.
- Facilitan y simplifican la lectura rítmica y melódica.

A lo largo del siguiente apartado trataremos de contraponer, comparar y conjugar los principios y pautas del Diseño Universal y su relación más o menos estrecha con los planteamientos de base que ofrece cada una de las pedagogías musicales activas.

3. EL DUA EN LOS PLANTEAMIENTOS DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES ACTIVAS

3.1. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN

Este primer principio está vinculado a pautas que persiguen proporcionar opciones para el *interés*, para sostener el *esfuerzo y la persistencia* y para la *autorregulación*. Cada pedagogía ofrece elementos concretos que captan el interés del alumnado, así mismo contemplan la variedad como elemento clave para lograr mantener esa atención y exploran diversos caminos para llegar a un mismo sitio. En primer lugar, en lo que respecta a la pedagogía Willems, la motivación está en la propia vivencia de los elementos sonoros y musicales. Es importante matizar este hecho, porque el propio Willems afirma que la música en sí misma es suficientemente bella como para no necesitar elementos extramusicales que acaparen la atención de los más pequeños (Willems, 2002). En el trabajo auditivo cuenta con una amplia variedad de instrumentos, campanas y objetos sonoros que despiertan tanto el interés como la curiosidad de niños y niñas (Willems, 2001). Por otro lado, la melodía y la riqueza de las canciones son elementos clave que hacen que el interés lo acapare la propia música sin necesitar nada más que la voz. En esta motivación actúa como elemento esencial un repertorio variado y sugestivo, inspirado en la música popular francesa, compuesto acorde al desarrollo musical de niños y niñas, atendiendo en cada caso a diferentes peculiaridades rítmicas, melódicas o armónicas. En segundo lugar, la Metodología Orff-Schulwerk capta la motivación del alumnado a partir de la música y su conexión con el lenguaje y el movimiento/danza (Maschat, 1999). Así mismo el juego y el componente lúdico constituyen elementos esenciales de las sesiones. En cuanto a los recursos y materiales, la utilización de elementos extramusicales (pañuelos, cintas, telas,

cucharas, cubos), así como instrumentos Orff, sin duda son elementos atractivos para niños y niñas que facilitan un interés donde no solo lo auditivo, sino también lo visual, son piezas clave del proceso. Por lo que respecta al repertorio, tanto vocal como instrumental y coreográfico, incluye una amplísima variedad que da una especial cabida a la música y el baile popular y tradicional (Maschat, 1999).

En cuanto a la Rítmica Dalcroze, la motivación se establece fundamentalmente a través de la expresión corporal, de la involucración del propio cuerpo como intermediario entre el sonido y el pensamiento (Bachmann, 1998). En ese proceso cobran especial interés cuestiones como el manejo del espacio, la conciencia corporal y el autocontrol, la autorregulación emocional o la relajación a través del movimiento. Así mismo, para todo este trabajo musical-corporal, esta metodología utiliza también diversos elementos extramusicales tales como cintas, pañuelos, pelotas, etc., que permiten extender y alargar el propio gesto del cuerpo y que amplían las posibilidades visuales del espacio. Por lo que a repertorio se refiere, hay cabida para todos los tipos de música, desde la música culta, hasta popular y tradicional, aunque la primera a través del uso del piano en directo cobra un especial interés. Por último, en el Método Kodály resulta especialmente motivadora la rapidez con que los/las estudiantes son capaces de leer, crear, escribir música en una notación convencional simplificada. Para su desarrollo se parte fundamentalmente del cancionero de proximidad, con lo que la familiaridad de los temas facilita el acceso al repertorio y a sus posibles transcripciones e interpretaciones desde una perspectiva lúdica. En él se da especial importancia a canciones populares infantiles y de juego donde el canto y la voz constituyen el instrumento central de las sesiones (Subirats, 2018).

3.2. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN

Este segundo principio está relacionado con pautas que proporcionen opciones para la *percepción*, para el *lenguaje*, *expresiones matemáticas y símbolos* y opciones para la *comprensión*. En esa línea las diferentes metodologías se acercan a la grafía musical desde los grafismos no convencionales, musicogramas, nomenclaturas y simbología muy diversos. Se utilizan dinámicas de pregunta y respuesta musical y el aprendizaje se apoya en gran medida en el movimiento corporal, en las artes y, en definitiva, en la experimentación vivencial de los conceptos musicales.

En primer lugar, en la pedagogía Willems, resulta especialmente significativa la gran conciencia auditiva y los paralelismos con el proceso de aprendizaje del lenguaje utilizando los diálogos de pregunta respuesta tanto en el trabajo rítmico como melódico. En cuanto a la grafía musical, se parte de la vivencia del fenómeno, para llegar después a los grafismos no convencionales como preámbulo de los convencionales, así como a la comprensión y la codificación de conceptos, siempre evitando las asociaciones extramusicales (Willems, 2002). No obstante, mediante estos grafismos no convencionales, lógicos y adaptados a la comprensión y las capacidades motrices de los más pequeños, se abre la posibilidad de crear, inventar y escribir la música desde las primeras etapas. Emplea sílabas rítmicas que proceden del inicio de cada figura rítmica (ne-negra, blan-blanca, cor-corchea) que facilitan la asociación rápida en dictados e invenciones. En la metodología Orff-Schulwerk el lenguaje, los recitados, la

poesía y los juegos de palabras constituyen un punto de partida en muchos de los aprendizajes vinculándolos en muchos casos a la percusión corporal y a los juegos tradicionales (Haselbach, 2013). De hecho, el cuerpo juega un papel tan activo como la voz o la práctica instrumental en los procesos de lectura, dictado o invención. En cuanto a las grafías y los símbolos musicales, en este método podríamos decir que hay una inmensa variedad y libertad para la representación simbólica de la música y su codificación. En esa línea, los códigos de color, dibujos o viñetas de percusión corporal constituyen herramientas muy frecuentes en las que se apoyan los procesos de práctica musical.

Por su parte, en las dinámicas de la Rítmica Dalcroze, la comprensión de conceptos va ligada siempre y sin excepción al movimiento, del mismo modo que la representación musical va siempre ligada al cuerpo. En consecuencia, no solo se aprenden conceptos musicales implicando todo el cuerpo en el proceso, sino que se explora la conciencia corporal y espacial. De hecho, el propio Dalcroze afirmaría que «las sensaciones musculares enriquecen el cerebro con imágenes motrices» (cit. en Bauchmann, 1998, p. 114). En lo que respecta a las grafías musicales, la codificación, la lectura y la escritura musical tanto convencional como no convencional van ligadas al movimiento, involucrando a menudo en los procesos tanto motricidad fina como gruesa.

Por último, en el método Kodály el canto y el uso de la voz constituyen los elementos fundamentales de un aprendizaje que parte de la música popular y tradicional de proximidad. Está especialmente diseñado para integrarse en aulas ordinarias y para ello establece un sistema simplificado del código musical que utiliza sílabas rítmicas sencillas como (ta-negra, ti-ti-corcheas, taa-blanca), la fononimia a partir del do móvil que agilizan la improvisación y la transcripción musical. La lectura y escritura simplificada que parte del intervalo de tercera menor descendente (sol-mi), progresivamente, se va complicando hasta integrar todos los elementos de forma muy escalonada y secuenciada (Cartón y Gallardo, 2010).

3.3. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

El tercer principio está relacionado con pautas que persiguen ofrecer opciones para la *acción física, la expresión y la comunicación* y para las *funciones ejecutivas*. En las pedagogías musicales activas cobra especial importancia aquí la creatividad, la puesta en escena, el movimiento, la fluidez del cuerpo, así como las diversas fórmulas para codificar las creaciones o la improvisación. En el caso de la pedagogía Willems la iniciación musical se concibe como paso natural previo al instrumento y sus sesiones se estructuran en los bloques de Audición. Ritmo. Canciones. Movimiento. Precisamente en este último bloque, el de movimiento, es donde se presta especial atención a la acción física a través de los movimientos naturales (marcha, carrera, salto, galope, etc.), pero también de la implicación corporal en la escucha musical. En los planteamientos de Willems, la plasticidad, la fluidez corporal y la expresividad están presentes tanto en lo rítmico como en lo melódico. Por su parte, la creación y la invención rítmica, melódica y/o sonora se conciben en todas las sesiones de iniciación musical, cuyo centro es el trabajo melódico, que para Willems presenta el nivel afectivo del ser humano (Willems, 2002).

En la metodología Orff-Schulwerk música y danza están al mismo nivel, por lo que las opciones para la acción física son especialmente frecuentes y las oportunidades para la expresión corporal están al mismo nivel que las dedicadas a la expresión vocal e instrumental. Por otro lado, una de las piezas angulares de su enfoque metodológico es la percusión corporal, vinculado también frecuentemente al lenguaje (Haselbach, 2013). Las sesiones habitualmente pasan por las fases de Calentamiento, Imitación/Exploración, Creación y Muestra. En lo que respecta a la creatividad, la creación en la que pueden integrarse todas las dimensiones artísticas, constituye una de las fases finales de las sesiones, que culminan con la escenificación de lo creado.

En la Rítmica Dalcroze la acción física es la base de todo el aprendizaje y el planteamiento pedagógico. La expresión y la comunicación musical van a la par que la expresión y la comunicación motriz y precisamente toda la sesión gira en torno a la expresión corporal. En lo que respecta a la estructura, se inician con un calentamiento; después se centran en el trabajo sobre un tema, que puede ser un estilo o una composición musical, para terminar después con juegos y coreografías creativas (Bianco, 2018). Por último, pese a que los planteamientos de Kodály giran en esencia en torno al canto y la codificación, también integra la acción física fundamentalmente en los juegos tradicionales que se plantean en paralelo al canto, juegos de manos y ritmos, aunque es más característica la gestualidad musical con el empleo de la fononimia y los recursos gestuales para las sílabas rítmicas.

Para finalizar, podríamos decir que un entorno de aprendizaje inclusivo en el aula de música debería respetar los distintos momentos madurativos y la diversidad de niveles, gustos y habilidades que se presentan en el aula. Debería ofrecer momentos para la creación y la expresión en una atmósfera adecuada, así como explorar diferentes fórmulas para trabajar un mismo concepto o un mismo aprendizaje, llegando a ellos desde la práctica, la vivencia y la exploración. Por su parte, la teorización y la conceptualización actúan como complementos para la comprensión de los aprendizajes, pero no deberían constituir un obstáculo en la experiencia musical. La variedad debería ser uno de los pilares para mantener la motivación, a través de diferentes fórmulas de creación y expresión musical, tanto individual como grupal, promoviendo diferentes medios de experimentación con la música, a través de la voz, los instrumentos, el movimiento corporal o su vínculo con las artes. Al fin y al cabo, siguiendo las pautas del DUA en torno a la perspectiva pedagógica musical, la diversidad se convierte en una oportunidad para enriquecer las experiencias musicales que se proyectan en el aula manteniendo un enfoque compatible con una educación equitativa y de calidad.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos podido observar que conjugar los planteamientos de las principales metodologías de educación musical con los postulados del Diseño Universal para el Aprendizaje es perfectamente compatible. Las pedagogías musicales ofrecen múltiples opciones para la motivación, así como variedad de caminos para acercarnos a un mismo aprendizaje. En ellas, el aprendizaje de símbolos y códigos musicales es esencial, pero siempre partiendo de grafismos no convencionales o simplificados. Todo ello, sumado al apoyo de la música en

el movimiento, en las artes, en diversas nomenclaturas varias, permiten una experimentación vivencial de los conceptos musicales. Respecto al último principio, la creatividad, la puesta en escena, el movimiento, la fluidez del cuerpo, las fórmulas para codificar las creaciones constituyen ejes básicos que dan idea de las amplias posibilidades expresivas que brinda un enfoque activo de la música en el aula.

En definitiva, la música contiene numerosos elementos en torno a los cuales se construye el currículo, tales como los parámetros del sonido, los elementos de la música, los agentes del proceso de comunicación, multitud de estilos, de referentes musicales en función de culturas y zonas geográficas. Todos ellos nos permiten acercarnos a su práctica desde las más variadas perspectivas y contar con unas fuentes inagotables que aportan riqueza sin ser cruciales cuestiones como el idioma ni los conocimientos musicales, puesto que no necesariamente hemos de ser músicos ni conocer el código musical para cantar, tocar o improvisar música, ni mucho menos para experimentar emociones vinculadas a la audición musical. Por todo ello podríamos decir que la naturaleza de la música es en sí misma inclusiva. A priori, todo el mundo puede acceder a ella, disfrutarla, escucharla y experimentarla. Todo ello, sumado a conjugar los planteamientos del DUA con las pedagogías musicales activas, en nuestra opinión, garantiza una educación musical al mismo tiempo inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2018a). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, segunda época, 6(9), 55-66. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alsina, P. (2018). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 15-21).
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Pirámide.
- Betés de Toro, M. (Coord.). (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Ed. Morata.
- Bianco, S. del. (2018). Jaques-Dalcroze. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32).
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, métodos y prácticas*. Pax México.
- Cartón, C. y Gallardo, C. (2011). *Educación Musical «Método Kodaly»*. Ediciones Castilla.
- Davis, W., Gfeller, K. y Thaut, M. (2000). *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y Práctica*. Editorial de Música Boileau.
- Díaz, B. M. y Giráldez, A. (Coords.) (2018). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Graó.

- Díaz Santamaría, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing and dance: An Introduction to Orff Schulwerk*. Schott.
- Haselbach, B. (2013). *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk. Textos básicos de los Años 1932-2010*. AgrupArte producciones.
- Hernández Polo, B. (2022). La educación musical de Edgar Willems y su concepto de musicoterapia activa en el desarrollo integral del ser humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 11, 33-40. DOI: 10.1177/23074841221131434
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. A. Machado Libros.
- López-Ibor, S. (2018). Carl Orff. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 71-78).
- Martín Hoyos, C. (2015). *Relación entre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la musical a través de la iniciación musical Willems* [Tesis doctoral. Agustín Martínez Peláez (dir.), Universidad Rey Juan Carlos]. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ea3LHrEbxlg%3D>
- Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 1, 4-5.
- Pérez, M. et al. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. IGEME.
- Pérez, M. et al. (2018). *Jugando con la música. Niños y niñas*. IGEME.
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 42, 91-113. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404208.pdf>
- Roché, E. (2001). Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk. *Orff España*, 4, 6-9.
- Sabbatella, P. L. (2004). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 123-140. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9395/9626>
- Sabbatella, P. L. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. En M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 255-268). Center for Intercultural Music Arts.
- Sabbatella, P. L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Análisis legislativo y propuesta de mejora. *RECIEM*, 18. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.71411>
- Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea.
- Subirats, M. A. (2018). Zoltán Kodály. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 63-70).
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.