

6



## *Mus-E: experiencia inclusiva favorecedora del éxito educativo en Centros de Atención Educativa Preferente*

---

*Mus-E: An inclusive experience improving the educational success in Education Action Zone Schools*

**Montserrat Rincón Asensio\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.43529

Recibido: **29 de noviembre de 2024**

Aceptado: **7 de febrero de 2025**

---

\*MONTSERRAT RINCÓN ASENSIO: Profesora de Educación Secundaria, cuerpo Orientación Educativa. Dirección General Docente de la Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura. Profesora a Tiempo Parcial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación Docente-Innovación Docente para la Enseñanza y el Aprendizaje (IDEA). **Datos de contacto:** E-mail: mrincon@unex.es

## Resumen

Dentro de la Red de Centros de Atención Educativa Preferente (CAEP) de Extremadura existen 24 Centros Educativos que se encuentran en contextos socioculturales desfavorecidos y cuyo alumnado pertenece, en una alta proporción, a diversos colectivos en riesgo de exclusión social. Entre estos grupos se encuentran minorías étnicas, inmigrantes, estudiantes con un alto índice de absentismo escolar y, en general, con una necesidad específica de apoyo educativo. El objetivo de la investigación es establecer en qué medida los centros educativos que implementaron el Programa Mus-E en los Centros de Educación Infantil y Primaria de Extremadura con perfil CAEP incidieron en el éxito educativo del alumnado y en la disminución del absentismo escolar, y determinar en qué medida es una herramienta de transformación educativa y social dentro de un enfoque inclusivo de la educación. Bajo la metodología de Educación Comparada se sometieron a análisis 20 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que compartían características similares en cuanto a alumnado escolar, familia, contexto educativo y entorno sociocultural. Todos ellos son Centros pioneros en el uso de metodologías innovadoras, pero sólo el 50% de ellos utiliza la metodología Mus-E. En el estudio se encontraron evidencias de diferencias significativas en las tasas de éxito y/o promoción educativa a lo largo de los tres años académicos analizados, lo que permitió deducir que en los centros educativos donde se implementa el Programa Mus-E los resultados académicos son mejores que en el resto de los centros educativos. Ello permitió abrir nuevas líneas de investigación sobre la importancia de la utilización de las metodologías activas como indicadores de éxito educativo en la población escolar educativamente vulnerable.

*Palabras clave:* educación comparada; método educativo; educación intercultural; rendimiento; éxito escolar; fracaso escolar

## Abstract

Within the Network of Preferential Educational Attention Centers (CAEP) of Extremadura there are 24 Educational Centers that are in disadvantaged socio-cultural contexts and whose students belong, in a high proportion, to various groups at risk of social exclusion. Among these groups are ethnic minorities, immigrant, students with a high rate of school absenteeism, and generally, with a specific need for educational support. The objective of the research is to establish to what extent the educational centers that implemented the Mus-E Program in the Early Childhood and Primary Education Centers of Extremadura with a CAEP profile influenced the educational success of the students and the reduction of school absenteeism and determine to what extent it is a tool for educational and social transformation. Under the Comparative Education methodology, 20 Early Childhood and Primary Education Centers (CEIP) that shared similar characteristics in terms of school students, family, educational context, and sociocultural environment were analyzed. All of them are pioneer Centers in the use of innovative methodologies, but only 50% of them use the Mus-E methodology. In the study, evidence was found of significant differences in educational success and/or promotion rates over the three academic years analyzed, which allowed us to deduce that in the educational centers where the Mus-E Program is implemented, academic results are better than in the other educational centers. This allowed us to open new lines of research on the importance of using active methodologies as indicators of educational success in the most disadvantaged school population.

*Keywords:* comparative education; educational method; intercultural education; school performance; school success; school failure

## 1. Introducción

La educación inclusiva entraña un concepto no exento de controversias, en tanto los lenguajes y principios sobre los que se apoya tienen distintas acepciones según se analicen desde una u otra óptica (educativa, social o política), algo que complica aún más llegar a acuerdos sobre una única definición conceptual. En palabras de Oviedo-Oviedo (2023), lo anterior conlleva a «una nueva premisa que posibilita mirar la inclusión desde lo educativo y lo social, enfrentando aristas estructurales de la exclusión y la injusticia» (p.2). Otras contradicciones conceptuales son consecuencia de la utilización errónea del lenguaje, tal y como han recogido los trabajos de Duk y Murillo (2018), quienes informan sobre los riesgos de poner el adjetivo inclusivo a todo lo concerniente al currículo, a las prácticas o la escuela:

«En la actualidad no sorprende a nadie, escuchar hablar de sistema y escuela inclusiva, de políticas, gestión o prácticas inclusivas, currículo inclusivo, incluso de profesor inclusivo. La instalación del enfoque inclusivo en el lenguaje educativo tiene sin duda un lado muy positivo, pero también nos advierte del riesgo que su uso indiscriminado se convierta en una etiqueta más, carente contenido y termine perdiendo significancia o siendo percibido como otra moda educativa». (p.12)

Para despejar la confusión terminológica planteada con anterioridad en torno al concepto de inclusión, autores como Biniés-Lanceta (2011), Casanova y Rodríguez (2009) o González-Fernández *et al.* (2016), han definido la inclusión como un principio que emana de la conciencia social, que tiene la pretensión de eliminar las desigualdades relacionadas con los derechos humanos y, especialmente, el derecho a la educación. Sobre esta misma idea, Castillo (2021) desarrolla un análisis sobre la escuela como instrumento de cohesión social y educativa, puesto que existen situaciones de exclusión educativa que se reflejan en la sociedad, y situaciones de desigualdad social en el sistema educativo, concluyendo con la afirmación de que la escuela es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, y la sociedad de lo que ocurre en la escuela. Desde similar perspectiva, Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) amparan la idea de que el alumnado que pudiera estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por desigualdad social, cultural o por tener necesidades educativas específicas, se le debe garantizar una educación inclusiva en condiciones de igualdad y equidad, idea que ha sido recientemente respaldada por Nistal-Anta *et al.* (2024).

Para comprender mejor el concepto de inclusión y entender las distintas acepciones existentes sin entrar en antagonismos, autores como Ainscow (2001 y 2002) y Echeita-Sarrionandia (2007) ponen el acento en que la inclusión es un concepto polisémico, que a veces se torna en la práctica educativa como una utopía, más que como una realidad. Para estos autores, la inclusión educativa es un proceso inacabado, influenciado por las exigencias de una sociedad y una escuela en constante cambio; idea que puede justificar que, por el momento, no haya habido una definición compartida por la comunidad científica de inclusión educativa.

En virtud de lo anterior, aquel alumnado que pudiera estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por desigualdad social, cultural o por tener necesidades educativas específicas, se ha beneficiar de la educación en un marco inclusivo de la educación en condiciones de igualdad y equidad, algo que lleva implícito el abordaje de medidas que

guarden relación entre el éxito del alumnado y su inclusión educativa, dentro y fuera del contexto escolar. Investigaciones como las de Neubauer (2023) dejan claro que los sistemas educativos deben garantizar que el alumnado inmigrante permanezca el mayor número de años posible escolarizado, erradicando situaciones de abandono escolar temprano, idea que puede ser extrapolable a cualquier alumnado, independientemente de su condición personal, social o cultural.

Desde otra óptica, las aportaciones de Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) muestran cómo los procesos de atención a la diversidad han pasado de ser concebidos como la aceptación de las diferencias interpersonales a ser procesos de diversidad dentro de la propia diversidad. Sin embargo, a modo de crítica el mismo autor asevera que «las instituciones dentro de su proceso inclusivo no siempre integran estudiantes con alguna necesidad especial o discapacidad, por la cual se necesita un mejor enfoque y cambia en base al servicio de calidad que se brinda a los estudiantes, más aún cuando se ofrece una educación inclusiva» (p.1665).

Se debe agregar que la atención a la diversidad y la inclusión educativa pueden integrarse dentro de un concepto mucho más amplio denominado, Diseño Universal para el Aprendizaje (a partir de ahora DUA), que integra a nivel conceptual toda la terminología utilizada hasta el momento, reduciendo la confusión terminológica en el *argot* del colectivo docente (Espada-Chavarría *et al.*, 2019). Este nuevo enfoque educativo pretende ser, siguiendo a Rao *et al.* (2021), un medio para atender a la diversidad y personalizar el aprendizaje desde un enfoque inclusivo y holístico, en el que la planificación de la enseñanza tiene en cuenta a todo el alumnado potencial con el que el profesorado se puede encontrar en su aula. En palabras de Sánchez-Fuentes y Duk (2022), el Diseño Universal para el Aprendizaje:

«Es un modelo válido para la puesta en práctica del enfoque inclusivo, pero si no se tiene en cuenta el entorno, la población a la cual se dirige, los recursos tecnológicos de los que se dispone, podemos caer en el error de mantener la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en vez de contrarrestarla que es el fin último del DUA, no por cuestiones de capacidad o motivación por aprender, sino debido a los recursos y condiciones del propio contexto que facilitan o no, el acceso y progreso de la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje». (p.24)

En el modelo educativo inclusivo del DUA, toda actuación va precedida de una planificación sustentada en los principios de diversidad del alumnado y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que lleva implícita un horizonte de éxito educativo del alumnado. Sin embargo, no se puede olvidar que existen zonas donde la población escolar se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa, y, por tanto, su alumnado se encuentra en mayor riesgo de abandono escolar prematuro que en otros contextos más favorecedores. En base a ello, se hace necesario matizar que los centros ubicados en entornos deficitarios, que en Extremadura llevan por nombre Centros de Atención Educativa Preferente (a partir de ahora CAEP), y en otras Comunidades tienen la denominación de Centros de Dificil Desempeño, existe una mayor preocupación por conseguir, a través de la educación inclusiva, tasas de promoción y/o titulaciones más o menos normalizadas. Siguiendo a Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado (2015):

«Estos centros están enmarcados en un espacio geográfico determinado, barrios circundantes, segregados. Esto supone que una buena parte de la

población sufre una importante desconexión. El perfil del alumnado de estos centros, suelen ser: afectivos, emotivos, impulsivos (agresivos), poco reflexivos, dinámicos, activos y diluyen su responsabilidad personal en el amparo del grupo». (p.73)

Investigaciones como las de Camacho-Camacho y Aravena-Domich (2023) o Castillo-Armijo (2021) invitan a reflexionar sobre si las políticas educativas actuales en este tipo de centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos responden verdaderamente a un modelo de escuela inclusiva. En este sentido, son muy enriquecedoras las investigaciones de Camarero-Figuerola *et al.* (2020) que, tras al analizar el bajo rendimiento escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, concluyen la presencia y mantenimiento de un bajo compromiso del alumnado, de la familia e incluso del profesorado con el éxito educativo.

Con este panorama, no es casualidad que se hayan ido incrementando en las últimas décadas programas y actuaciones de éxito educativo en las escuelas, que intenten aumentar situaciones de éxito en el alumnado con mayores necesidades educativas y reducir situaciones de fracaso escolar, en las que además se integran medidas para fortalecer la colaboración de la familia con el centro, y que sirvan de incentivo profesional para el profesorado (Cruz-Núñez y Quiñones-Urquijo, 2002).

Por otro lado, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por Quesada-López (2021) sobre la utilización de metodologías activas por el profesorado de educación primaria, se llegan a resultados muy positivos, en tanto dichas prácticas de éxito (aprendizaje cooperativo, tertulias dialógicas o grupos interactivos) han demostrado su contribución directa sobre el rendimiento académico. Complementan a la idea anterior las aportaciones de García-Martínez *et al.* (2020), Godoy-Acosta (2018) y Muntaner-Guasp *et al.* (2020) que vienen a reforzar la idea de que la utilización de metodologías activas e innovadoras en el ámbito escolar promueve la integración, la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado, y, por tanto, pueden condicionar situaciones de éxito educativo y de reducción del absentismo escolar en las escuelas.

## **2. El Programa Mus-E**

El Programa Mus-E, en España y, concretamente en Extremadura, utiliza una metodología activa, participativa e innovadora, tal y como han reflejado los trabajos de Bezelga *et al.* (2015), Bezelga (2016) y Domínguez (2008), en defensa de la utilización del arte como herramienta de aprendizaje, en donde lo artístico y cultural se funden con lo educativo y curricular, algo que hace de esta metodología una oportunidad para trabajar, desde un enfoque intercultural, la educación en valores y la convivencia, necesarias para la mejora de la calidad de la educación.

El Mus-E supone una forma distinta de abordar los contenidos curriculares a través de diferentes disciplinas (danza, teatro, música, yoga, artes marciales, artes circenses, magia o artes plásticas y audiovisuales). Desde este planteamiento educativo, se promueve un modelo de enseñanza, distinto al tradicional, en donde, además, se fomenta el trabajo colaborativo entre artistas, profesorado y familia, consiguiendo implicación del resto de miembros de la comunidad educativa y social (Domínguez, 2008), con los beneficios que tales colaboraciones traen ya implícitas.



Por otro lado, el Programa Mus-E está destinado a erradicar las desigualdades en educación a través de metodologías creativas, basadas en la utilización del arte como herramienta metodológica dentro de las propias escuelas, como la iniciativa chilena de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile (Villaroel-Raimilla y Muñoz-Moreno, 2021), que promueven la cohesión social y la convivencia entre todos los agentes educativos y sociales del entorno. Experiencias similares se encuentran en investigaciones españolas, como las de López-Ruiz y Escarbajal-López (2022), desarrolladas en la Comarca del Bajo Guadalentín de la región de Murcia en torno a la enseñanza de la fotografía como forma de mediación en la resolución de conflictos o, las de González-Zamar (2023), que enfatizan la idea de la necesaria integración curricular en España de las artes plásticas y visuales en el currículo de la educación primaria, al considerar que desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional del alumnado, favoreciendo la interculturalidad a través de la conciencia cultural de la estética. En consonancia con esto, investigaciones de Castro-Bonilla (2006), realizadas en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, que versan sobre los beneficios de la utilización del arte en las aulas, en particular de las artes plásticas, confirman que el alumnado muestra mayor motivación e implicación por el proceso de aprendizaje, manifestando mayor sensibilidad emocional, lo que favorece «su capacidad expresiva, su grado de adquisición de conocimientos, su capacidad de percibir, de expresar emociones sentimientos; así como sus experiencias personales e interpersonales, lo que contribuye al fortalecimiento de su desarrollo personal y social» (p. 23-24). Con respecto al arte escénico y teatro también han existido estudios, como los de Bezelga (2016) y Bezelga *et al.* (2015), desarrollados en la Universidad de Arte de Évora, que evidencian que el arte escénico y el teatro favorecen la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje, algo que puede tener influencia sobre el aumento del éxito educativo del alumnado.

Avanzando en el razonamiento, el Programa Mus-E establece un trabajo colaborativo en red caracterizado por el intercambio de buenas prácticas entre distintos países, que, en muchos casos, aprovechan los recursos de otros proyectos solidarios para converger en actuaciones conjuntas con aquellos y compartir recursos educativos en beneficio de la interculturalidad, a través de la fusión artística, cultural y educativa entre músicos y profesorado de todas las partes del mundo. Ello permite contribuir, por un lado, a la creación de una sociedad mejor, más justa y equitativa, y, por otro lado, a una educación inclusiva que conciencia y transforma la realidad de las escuelas a través de la utilización de su metodología singular.

En el caso concreto de Extremadura (España) el Programa Mus-E, según datos ofrecidos por la FYME<sup>1</sup>, se está desarrollando en CAEP y presentan en común que se encuentran dentro de barrios desfavorecidos con una población en riesgo de exclusión social, cuya característica principal del alumnado de estas zonas es la diversidad geográfica, étnica y cultural que presenta, con mucha presencia de alumnado inmigrante, de cultura gitana, magrebí o marroquí en las aulas.

Para concluir, el Programa Mus-E se postula como un nuevo reto metodológico para el alumnado y sus familias, pues el hecho de utilizar estrategias creativas basadas en la utilización de varias disciplinas artísticas al mismo tiempo, como puede ser la combinación de la danza, la capoeira, teatro o artes audiovisuales, parece tener una influencia positiva en la asistencia regular del alumnado a los centros educativos, lo que puede

<sup>1</sup> Datos extraídos de la página de la Fundación <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/Mus-E/> y de los informes y memorias técnicas de la FYME.

revertir en un incremento del rendimiento educativo en Matemáticas y Lengua, materias de gran peso curricular. Con todo lo dicho hasta aquí, sobran motivos para justificar la esencia de esta investigación, en tanto es bastante probable que el perfil de alumnado al que llega el Mus-E sea posiblemente el que mayor riesgo presenta de abandonar el sistema educativo sin conseguir alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

### 3. Método

El punto de partida de la presente investigación, fruto de un proyecto de investigación doctoral más amplio, reside en averiguar el impacto del Programa Mus-E en el éxito educativo del alumnado. En el presente artículo, el objetivo no es otro que transmitir a la comunidad científica la efectividad y el beneficio que, efectivamente, ha tenido la implantación del programa Mus-E en los CEIP de perfil CAEP de Extremadura.

Siguiendo las recomendaciones de Caballero *et al.* (2016) se han seguido las fases del método comparado: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. De esta manera, en la fase descriptiva se ha realizado la elección de las fuentes de información, tanto primarias como secundarias, procedentes de la FYME, de la administración educativa y de centros de estudio; en la fase interpretativa se han seleccionado las categorías y los indicadores para los centros Mus-E y no Mus-E, que vienen representados en la tabla 1, teniendo en cuenta la realidad que engloba a cada uno de ellos por separado y su evolución a lo largo de tres cursos escolares, 2013-14, 2014-15 y 2015-16.

Tabla 1.  
*Categorías de estudio e indicadores*

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
Centro	Urbano
	Rural
Provincia	Badajoz
	Cáceres
Ratio profesorado/alumnado	Número Profesorado
	Número Alumnado
Variable sexo	Hombres
	Mujeres
Procedencia del alumnado	De cultura gitana
	Inmigrante
Absentismo escolar	Pasivo
	De temporada
	Absoluto
	Intermitente o puntual
	Significativo
	Crónico
Éxito Educativo	% Aprobados en Matemáticas
	% Aprobados en Lengua
	% Repiten curso
	% Aprueban curso

*Nota.* Elaboración propia en la fase interpretativa.

En la fase de yuxtaposición se han confrontado datos, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, que permiten llegar a conclusiones analíticas con gran representación para la investigación, a través de la confrontación de datos. En este sentido, se ha defendido la complementariedad metodológica, siguiendo las recomendaciones de Cubo *et al.* (2011), Cowen (2023), García-Garrido y García-Ruíz (2012) y Vega-Gil (2011), para lo que se han utilizado instrumentos de recogida de información procedentes de testimonios extraídos a partir de entrevistas y observación directa, de encuesta cualitativa, así como otros extraídos de la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela de la administración educativa extremeña, siendo estos últimos los que han permitido profundizar sobre datos de éxito educativo desde una perspectiva longitudinal, durante 3 cursos escolares, 2013-14, 2014-15 y 2015-16; finalmente, en la fase de comparación se ha podido confirmar o rechazar los presupuestos de partida, dando a conocer los principales hallazgos y conclusiones derivados de la misma.

## 4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados más relevantes del estudio llevado a cabo. En primer lugar, procede explicar cuál es el tipo de alumnado que asiste a los centros objeto de análisis; en segundo lugar, se muestra un gráfico en el que se compila la información relativa al éxito y fracaso educativo en las materias curriculares de Lengua y Matemáticas, comparando aquellos centros donde se ha implementado el Programa Mus-E y aquellos en los que no ha sido así; en tercer lugar, se aborda el éxito educativo teniendo en cuenta los índices de promoción y repetición del alumnado de estos mismos centros educativos; finalmente, se ofrecen los datos más relevantes en una tabla de yuxtaposición en la que se podrá observar de un solo golpe de vista la comparación realizada.

Teniendo en cuenta el alumnado matriculado en ambos tipos de centros, se coteja que los centros Mus-E escolarizan a un menor número de alumnado, de lo que a su vez se deduce que estos centros educativos son más pequeños que el resto. Asimismo, de los datos se obtiene que existe mayor variación entre el alumnado de un curso a otro en los centros Mus-E, siendo el número de matriculaciones más estable en los centros no Mus-E; de esta forma, mientras que en los centros Mus-E existen 1422 matriculaciones durante el curso 2013-2014, 1339 durante el curso 2014-15 y, 1505 durante el curso 2015-16, en los centros no Mus-E este dato es bastante más estable, representado por un total de 2226 matriculaciones durante el primer curso, 2229 durante el segundo, y 2226 durante el último curso.

Prosiguiendo el análisis, y tomando en consideración la variable de sexo, se confirma que existe mayor proporción de niñas frente a niños en los no centros Mus-E, algo que no ocurre en los centros Mus-E, cuya mayor proporción la representa el sexo masculino; en centros Mus-E, durante el curso 2013-14 el 48,67 % de las matrículas son de niñas y el 51,33 % de niños, durante el curso 2014-15 el 46,80 % frente al 52,20, y durante el curso 2015-16 el 47,90 % frente al 52,10 %; contrariamente, en centros no Mus-E, durante todos los cursos son más numerosas las matriculaciones de niñas frente de niños, siendo durante el primer curso el 55,03 % niñas frente al 44,97 % niños, durante el segundo curso el 54,46 % niñas y el 45,54 % niños, y durante el último curso el 54,00 % niñas y 46,00 % niños.

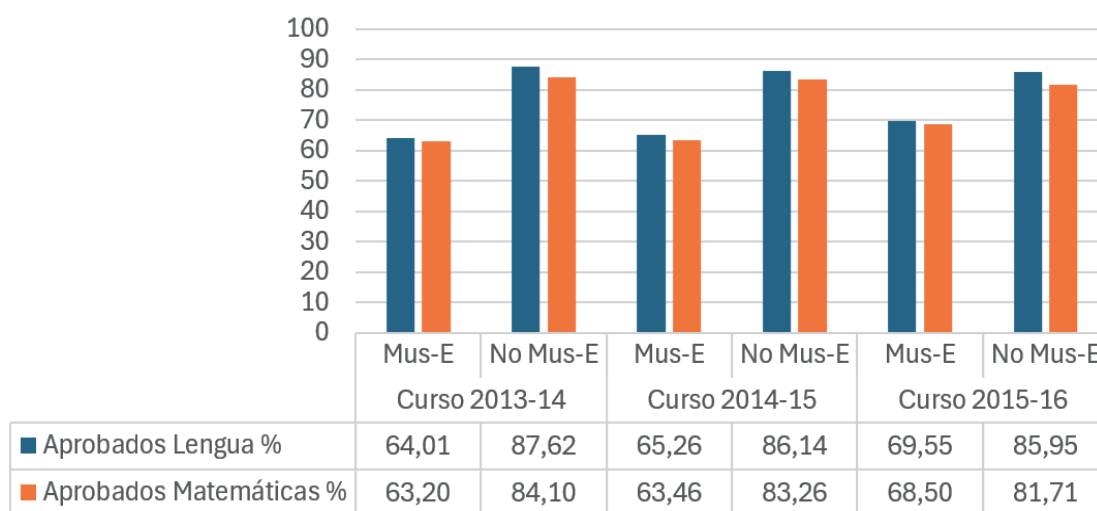
De acuerdo con el perfil de procedencia del alumnado, se ha constatado una población elevada de alumnado de cultura gitana y e inmigrante; en el caso del alumnado



inmigrante, la diferencia es elevada entre centros Mus-E y no Mus-E, en tanto los datos arrojan que en el curso 2013-14 el alumnado inmigrante se corresponde con el 18 % (252 sujetos) en centros Mus-E, frente al 2,2 % (51 sujetos) en centros no Mus-E; en el curso 2014-15 con el 14 % (183 sujetos) en centros Mus-E, frente al 2 % (45 sujetos) en centros no Mus-E; y en el curso 2015-16 con el 17 % (250 sujetos) en centros no Mus-E, frente al 1 % (24 sujetos) en centros no Mus-E.

Del mismo modo, hay que añadir que existe mayor representatividad de población escolar gitana en los centros Mus-E. Para concretar esta información, durante el curso 2013-14 el alumnado de cultura gitana se corresponde con el 32,5 % (463 sujetos) en centros Mus-E, frente al 17 % (389 sujetos) en centros no Mus-E; en el curso 2014-15, con el 35,4 % (475 sujetos) en centros Mus-E y con el 18 % (401 sujetos) en centros no Mus-E; alcanzando el mayor porcentaje en el curso 2015-16, con un 32 % (477 sujetos) sobre un 16 % (350 sujetos) en centros no Mus-E en el mismo curso escolar.

A continuación, la figura 1 recoge y muestra la evolución del éxito educativo del alumnado, tomando como referencia datos de porcentajes de aprobados y suspensos en las áreas de Matemáticas y Lengua, proporcionados por la administración educativa a través de la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela.



*Figura 1.* Porcentaje de aprobados en Lengua y Matemáticas. *Nota.* Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por Rayuela.

De los datos de la figura 1 se puede deducir que ambos tipos de centros presentan un porcentaje mayor de aprobados en la materia de Lengua que en la de Matemáticas, durante todos los cursos escolares. Sin embargo, si se analiza de manera separada la evolución del rendimiento de cada una de las áreas se observan datos de gran interés para la investigación. Habría que decir también que en centros Mus-E el éxito en ambas materias se incrementa, algo que no ocurre en los centros no Mus-E, cuyos resultados sufren una ligera disminución progresiva.

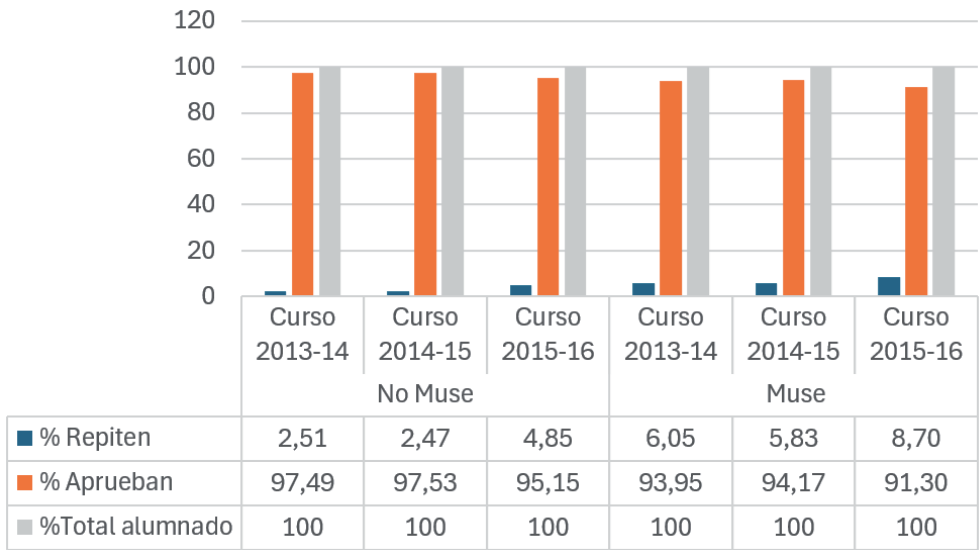
Para aclarar este aspecto, en los centros Mus-E el porcentaje de aprobados en Lengua aumenta más de 5 puntos en el curso 2015-16 con respecto al curso 2013-14, pasando de un 64,01 % (en el primer curso), a un 65,26 % (en el segundo curso) y a un 69,55 % (en el último curso), respectivamente. Ocurre algo similar en el área de Matemáticas, cuyo porcentaje de aprobados sube 5,3 puntos en el último curso escolar con respecto al

primero, o, dicho de otro modo, se incrementa de un 63,20 % (en el primer curso), a un 63,46 % (en el segundo curso) y, a un 68,50 % (en el último curso).

Por el contrario, en los centros no Mus-E se verifica un descenso progresivo del éxito educativo en ambas áreas a lo largo de los tres cursos escolares, que se concretan en el número de aprobados en Lengua, que baja 1,67 puntos en el curso 2015-16 con respecto al curso 2013-14, pasando del 87,62 % (en el primer curso), al 86,14 % (en el segundo curso) y 85,95 % (en el último curso); con relación al área de Matemáticas, se corrobora que existe un descenso del rendimiento de un curso a otro en 2,39 puntos entre el primer y último curso escolar, bajando el éxito en esta área de un 84,10 % (en el primer curso), a un 83,26 % (en el segundo curso), y a 81,71 % (en el último curso).

Para seguir corroborando este hallazgo se optó por el análisis de la diferencia de medias relacionadas con el porcentaje de aprobados en Lengua y Matemáticas, llegando a hallazgos que favorecen a los centros que desarrollan el Programa Mus-E. Las diferencias significativas mayores se presentan en la comparación entre primer y el último curso, en donde el incremento del rendimiento es significativamente superior en los centros Mus-E, encontrándose 7,21 puntos por encima de aquellos en la materia de Lengua (5,54 en Mus-E sobre -1,67 en no Mus-E), y 7,66 puntos en la materia de Matemáticas (5,29 en Mus-E sobre -2,37 en no Mus-E).

La figura 2 representa los datos de promoción y/o repetición, tomando en cuenta la totalidad de asignaturas o materias curriculares de las que se compone el currículo.



*Figura 2.* Evolución de promociones educativas y repeticiones. *Nota.* Elaboración propia a partir de datos procedentes de Rayuela.

De la información que arroja la figura 2, se constata que los centros Mus-E, aglutinando todas las materias del currículo se obtienen porcentaje de aprobados del 93,95 % en el curso 2013-14, que suben ligeramente a 94,17 % en el curso 2014-15, para posteriormente bajar a 91,30 % en el curso 2015-16. Por otro lado, los datos sobre repetición informan que el alumnado repetidor en centros Mus-E no es elevado, pero va subiendo de un 6,05 % (primer curso), a un 5,83 % (segundo curso) y, a un 8,70 % (tercer curso), cifras que son bastante aceptables, máxime teniendo en cuenta el número de alumnado matriculado y los altos índices de promoción existentes.

En el otro extremo, el porcentaje de aprobados en centros no Mus-E se mantiene más o menos estable, observándose un porcentaje de promoción del 97,49 % (en el primer curso), a un porcentaje del 97,53 % (en el segundo), que baja ligeramente a un porcentaje del 95,15 % de aprobados (en el último curso) en donde, al igual que en el resto de los centros, los datos de repetición tampoco son alarmantes, situándose en el 2,51 % (en el primer curso), 2,46 % (en el segundo curso) y 4,85 % (en el tercer curso).

A continuación, se muestra un cuadro de yuxtaposición (tabla 2) donde quedan reflejados de manera comparativa todos los datos presentados y que fueron recabados a través de fuentes primarias, concretamente la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela y la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Tabla 2.  
*Yuxtaposición longitudinal de datos recabados a través de Rayuela*

	Mus-E						No Mus-E					
% Alumnado inmigrante/de cultura gitana	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	17,52	32,55	13,66	35,47	16,61	31,69	2,29	17,47	2,01	18,00	1,07	15,72
% Variable de sexo mujeres/hombres	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	48,67	51,33	46,80	53,20	47,90	52,10	55,03	44,97	54,46	45,54	54,00	46,00
Núm. Alumnado matriculado/profesorado	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	1422	180	1339	177	1505	177	2226	333	2229	696	2226	396
% alumnado aprobado en lengua/matemáticas	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	64,01	63,20	65,26	63,46	69,55	68,50	87,62	84,10	86,14	83,26	85,95	81,71
% Alumnado que repite/ aprueba	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	6,05	93,95	5,83	94,17	8,70	91,30	2,51	97,49	2,47	97,53	4,85	95,15

*Nota.* Elaboración propia a partir de datos procedentes de la administración educativa

■ % Alumnado inmigrante, % mujeres, núm. alumnado matriculado, % alumnado aprobado lengua, % alumnado que repite.

■ % Alumnado de cultura gitana, % hombres, núm. profesorado, % alumnado aprobado matemáticas, % alumnado que aprueba.

## 5. Discusiones y conclusiones

En base a los datos que ofrece el estudio existen aspectos comunes y que los diferencian en centros Mus-E y no Mus-E, con respecto al alumnado que escolarizan y, con relación a los resultados académicos que obtienen a lo largo de los tres cursos escolares analizados, 2013-14; 2014-15 y 2015-16.

En primer lugar, se corrobora la existencia de similitudes en ambos tipos de centros, en donde cabe señalar que existe presencia de alumnado de cultura gitana e inmigrantes. Sin embargo, hay que destacar que en la provincia de Cáceres es más común el alumnado con trasfondo migratorio, sobre todo de procedencia marroquí y magrebí; mientras que, en la provincia de Badajoz, se encuentra más extendida la población escolar procedente de minorías étnicas, sobre todo la gitana. Además, presentan la característica común de que la materia que mejor resultados de éxito ofrece es Lengua frente a Matemáticas durante todo el periodo de estudio; finalmente, existe una tendencia al alza en el número de alumnado aprobado, aunque en alguno de los cursos baja ligeramente este dato.

En segundo lugar, entre las características distintivas de los centros estudiados se han encontrado diferencias en cuanto al perfil del alumnado matriculado, no solo en función de su procedencia, tal y como se ha comentado en el párrafo anterior, sino también en función de su sexo. Otras diferencias se corresponden con el éxito educativo en las materias de Lengua y Matemáticas, y con los índices de promoción y de repetición del alumnado. En cuanto a datos de alumnado, se concluye que en los centros Mus-E existe mayor movilidad en el alumnado que en el resto de los centros, algo que hace más difícil su continuidad educativa, sobre todo del alumnado inmigrante; los datos también confirman, que, en estos centros educativos que implementan el Programa, existe mayor proporción de alumnado de cultura gitana, siendo bastante superior al de los centros no Mus-E; finalmente, en cuanto a la variable de sexo, existe mayor proporción de alumnas que de alumnos en centros no Mus-E, y, por tanto, mayor presencia de niños varones en centros Mus-E. Con relación al alumnado inmigrante, la diferencia entre centros Mus-E y no Mus-E es significativa, existiendo la mayor presencia de alumnado inmigrante en los centros Mus-E y siendo, además, su porcentaje bastante superior al del resto de centros no Mus-E. De igual manera sucede con la distribución de alumnado gitano, que también es más representativa en los centros Mus-E que en los no Mus-E.

Cabe recordar que el objetivo de este artículo era informar sobre las bondades de la implantación del Programa Mus-E sobre la influencia en el rendimiento educativo y éxito escolar del alumnado educativamente vulnerable procedente de entornos socioculturales desfavorecidos. Sin embargo, aclarado este extremo, hay que realizar una distinción entre los datos que ofrecen las asignaturas con mayor peso curricular, Matemáticas y Lengua, de aquellas otras que aglutinan el conjunto de materias curriculares que han sido integradas en los índices de promoción y/o titulación, y de las se extraen conclusiones significativas.

Con relación al éxito educativo de las áreas instrumentales básicas, Matemáticas y Lengua, los datos favorecen al alumnado de los centros Mus-E frente a los de los no Mus-E. Y esto es así porque:

- Existe mayor proporción de aprobados en centros Mus-E a medida que avanzan los cursos estudiados, existiendo un incremento en el rendimiento académico en las áreas o materias con mayor peso curricular (Matemáticas y Lengua), cuyos resultados mejoran a medida que se analizan desde una perspectiva longitudinal.
- De manera inversamente proporcional, se constata un descenso académico en las mismas áreas en el alumnado de centros no Mus-E, resultados que empeoran en el transcurso de los años estudiados.

Avanzando en las conclusiones, con relación al éxito educativo interpretado a partir de variables de promoción y/o repetición, se observa un incremento de aprobados del primer al segundo año en centros Mus-E, y después un ligero descenso. Esto puede ser debido a que dentro del análisis de variables de promoción y repetición se integran todas las materias curriculares (Música, Inglés, etc.), además de las materias que han sido objeto de estudio (Matemáticas y Lengua), algo que confirma que otras asignaturas han influido sobre el rendimiento global del alumnado. Aclarado este interrogante, se despejan otras incógnitas en relación con las tasas de promoción y de repetición del alumnado Mus-E y no Mus-E con las siguientes comprobaciones:

- El porcentaje de aprobados más favorable alcanzado al término de la etapa se encuentra en los centros no Mus-E es del 97,49 % (en el segundo curso) y el mayor porcentaje de repetición se encuentra representado por el 4,85 % (en el tercer curso).
- El porcentaje de aprobados más elevado en centros Mus-E se corresponde con el 94,17 % (en el segundo curso), y el mayor porcentaje de repeticiones se corresponde con el 8,7 % (en el tercer curso).

Con respecto a los datos ofrecidos más arriba, llama poderosamente la atención que el segundo curso escolar estudiado (2014-2015) sea el que mejor resultados arroje, y que el tercer curso escolar (2015-2016) sea el que más repeticiones registre para ambos tipos de centro. Sin embargo, estos datos por sí solos, si bien tienen una utilidad informativa que ayuda a comprender la evolución de los datos en el tiempo, no presentan entre sí diferencias significativas que puedan ser en estos momentos objeto de una discusión más profunda.

Para condesar lo dicho hasta aquí, se confirma de manera taxativa que en los centros que implementan el Programa Mus-E se obtienen mejores resultados académicos en su alumnado que en el resto de los centros educativos en las áreas curriculares de Matemáticas y Lengua. Este hallazgo permite poner en valor el trabajo que desarrollan los centros Mus-E, que — pese a las características de especial vulnerabilidad que presenta su alumnado (diversidad cultural, étnica, religiosa, geográfica)— consiguen mejorar el rendimiento académico en dos de las materias con mayor peso curricular (Matemáticas y Lengua), así como en las tasas de promoción y de repetición a lo largo de los cursos estudiados, cuya información arroja porcentajes altos de éxito y bajos de fracaso. De esta manera, se ha podido comprobar que en los centros Mus-E existe un incrementado progresivo del rendimiento educativo en ambas materias, que es inversamente proporcional a la de los centros no Mus-E, siendo más representativos los datos si se analizan desde la perspectiva longitudinal, ya que permiten analizar la evolución a medida que transcurren los cursos escolares, en donde se coteja de los datos de rendimiento van siendo cada vez mejores, sobre todo si se comparan las diferencias existentes en sendas áreas instrumentales entre el primer y último curso escolar.

Por otro lado, aunque no se ha profundizado en este artículo sobre las características del Programa Mus-E más allá de su vinculación con el éxito educativo del alumnado, cabe señalar que ofrece múltiples bondades; en primera instancia se promueve el arte como herramienta de enseñanza-aprendizaje, como metodología activa e innovadora, así como estrategia para la mejora de la convivencia, postulando los principios de interculturalidad, integración escolar e inclusión educativa, y, en segunda, consecuencia de la anterior, el alcance de la metodología Mus-E se extiende más allá de esta tipología de centros, que sin estar implantando este programa ni pertenecer a la red de centros de difícil desempeño, ya han integrado el arte dentro el currículo ordinario de manera transversal en todas las áreas del currículo; en cuanto a su recorrido, cabe señalar que el Mus-E cuenta con una trayectoria de 30 años, habiendo llegado a más de 800 escuelas de 11 países de Europa, a los que hay que añadir Israel, según información proporcionada por la Fundación Yehudi Menuhin de España (FYME), entidad donde se origina el programa y desde la que se ha dado cobertura, desde sus inicios, a 2 millones de niños y niñas aproximadamente procedentes de alrededor de 800 escuelas.

Finalmente, pese a los favorables resultados obtenidos, esta investigación no se halla exenta de limitaciones, pues se toma en consideración variables de éxito educativo en



términos de datos sobre resultados académicos. Es por lo que, siendo conscientes de que el éxito educativo no solamente depende de un análisis del rendimiento escolar, en el presente artículo se ha dado a conocer la relación existente entre el programa Mus-E y el éxito educativo del alumnado educativamente vulnerable. Sin embargo, una de las principales conclusiones a las que se llega radica en el interés por abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con el uso de metodologías activas e inclusivas en el aula de índole artística y su vinculación con el éxito educativo, con el rendimiento académico del alumnado, el esfuerzo, la motivación o las expectativas del alumnado en el proceso de aprendizaje, desde todas las ópticas posibles.

## 6. Agradecimientos

Esta tesis está dirigida por Alicia Sianes Bautista y tutorizada por Prudencia Gutiérrez Esteban, dentro del Programa de Doctorado, Innovación en la formación del profesorado, asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en la educación (RO10) de la Universidad de Extremadura.

Agradecimientos a la Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura, concretamente al Servicio de Atención a la Diversidad de la Secretaría General de Educación, a la Fundación Yehudi Menuhin en España (FYME) y, finalmente, a todo el profesorado de educación primaria de los centros educativos Mus-E y no Mus-E estudiados, por su accesibilidad e implicación con este Proyecto.

## 7. Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66890>
- Vega-Gil, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- Bezelga, I., Cruz H., Aguilar, R. y Wengorovius, R. (2015). Princípios e práticas de teatro e comunidade em Atas do 2ª Congresso de Rede Iberoamericana de Educação Artística/ 26ª Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Tema: Artes, Comunidade e Educação. Saldana A. y Ornelas M. (org). Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 112-120. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62106/2/Artigo%20em%20LIVRO\\_Pr%C3%A1ticas%20art%C3%ADsticas%20-%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunidade.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62106/2/Artigo%20em%20LIVRO_Pr%C3%A1ticas%20art%C3%ADsticas%20-%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunidade.pdf)
- Bezelga I. (2016). O papel das artes na promoção do sucesso académico: iO prazer de fazer acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 67-78. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i1.120>
- Biniés-Lanceta, P. (2011). La inclusión educativa, un derecho. *Aula de innovación educativa*, 205, 60-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/87439>

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:1994361c-ea30-479d-bade-c88331797e16>
- Camacho-Camacho, G. y Aravena-Domich M. (2023). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(2), 1112-1133. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5386](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386)
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, R. y Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de educación* 388, 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Casanova M. A. y Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro-Bonilla J. (2006). La expresión plástica: un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760304>
- Cowen, R. (2023). Desarrollos recientes en educación comparada: mitos, enredos y maravillas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e120. <https://doi.org/10.24215/23468866e120>
- Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A.M. (2015). Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño. En J. Clares-López y W.I. Ángel Benavides (Coord.). *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 73-82). Universidad de Sevilla. [http://congreso.us.es/ciece/Publicacion\\_CIECE\\_2015.pdf](http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf)
- Cruz-Núñez, F., y Quiñones-Urquijo, A. (2022). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104. <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>
- Cubo, S., Martín-Marín, B. y Ramos-Sánchez, J.L. (2011). *Métodos de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Domínguez, A. (2008). El Programa MUS-E, la inclusión a través del arte. *Revista Eufonía: didáctica de la música*, 42, 17-31. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/195534>
- Escalante-Puma A. y Villafuerte-Álvarez C. A. (2022) La inclusión en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 25(6), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- García-Garrido, J. L. y García-Ruíz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J. L. García Garrido, M. J. García Ruíz y E. Gavari Starlie, *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 69-102). UNED.
- García-Martínez, S., Sánchez-Blanco, P., y Ferriz-Valero, A. (2022). Metodologías cooperativas versus competitivas: Efectos sobre la motivación en alumnado de EF. *Retos*, 39, 65-70. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.78279>
- Godoy-Acosta, D. C. (2018). *Aplicaciones del arte en la educación superior. Un enfoque terapéutico hacia el autoconocimiento y la autorregulación*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq963>
- González-Fernández, R., Medina-Domínguez, M. C. y Domínguez-Garrido M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: Perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza y Teaching*, 34(2), 131-148. <https://doi.org/10.14201/et2016342131148>
- González-Zamar M. D. (2023). *Educación en artes plásticas y visuales en la enseñanza primaria*. Universidad Almería.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- López-Ruiz, D. y Escarbajal-López, E. (2022). Arte contra la desigualdad: intervención socioeducativa a través de la fotografía en centros de educación primaria. *ArtsEduca* 34, 151-166. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6548>
- Muntaner-Guasp, J. J., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, 25(3), 355-366. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23083>
- Nistal-Anta, V., López-Aguado, M. M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Oviedo-Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 1(6), 1-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- Porrás-Vallejo, R. (2008). Barreras a la inclusión educativa. En J. Ipland-García. *La atención a la diversidad. Diferentes miradas*. (pp.77-99). Hergué. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65746>

- Quesada-López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>
- Riviere, A. (1989). El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa. *Revista de Educación, núm. extraordinario MEC*, 9-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81709>
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Villaroel-Raimilla C. F. y Muñoz-Moreno J.L. (2021, del 1 al 2 de julio). La atención a la diversidad mediante estrategias organizativas en la Escuela de Cultura y Difusión Artística [comunicación] *CIMIE-21. Evidencias educativas que mejoran el mundo*, Barcelona, España. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Villaroel-Raimillia.pdf>