

Los proyectos audiovisuales artístico-musicales como herramienta de inclusión

Artistic-musical audiovisual projects as a tool for inclusion

Sabina Cuenca Poveda*

Recibido: 10 de junio de 2022 Aceptado: 22 de junio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Cuenca Poveda, S. (2023). Los proyectos audiovisuales artístico-musicales como herramienta de inclusión.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 4(2), 31-52. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14914>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.14914>

RESUMEN

La mayoría de las investigaciones centradas en la educación inclusiva se ciñen a las políticas y prácticas educativas pero, en muchas ocasiones, se obvia el análisis de las actividades que se ponen en práctica en el aula, y si su diseño y aplicación favorecen o no la inclusión. Esta investigación recoge este reto planteándose como objetivo general investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria. La metodología empleada es un estudio de caso desde un enfoque cualitativo centrado en el alumnado de 5º y 6º de E. Primaria de un centro de primaria de la ciudad de Sagunto, en el que se hace especial hincapié en el diseño de las actividades y la percepción del alumnado de las mismas. Tras la investigación realizada se concluye que los proyectos audiovisuales artístico musicales basados en la realización de actividades creativas fomentan la inclusión educativa, en sus tres ejes básicos: la presencia, la participación y el aprendizaje.

Palabras clave: educación inclusiva; creación artística; música; medios audiovisuales; educación primaria

ABSTRACT

Most of the research focused on inclusive education is limited to educational policies and practices but, on many occasions, the analysis of the activities that are put into practice in the classroom is ignored, and whether or not their design and application favor education. inclusion. This research takes up this challenge, considering as a general objective to investigate whether creative artistic activities (musical, plastic and audiovisual) as a basis for the creation of audiovisual projects are a tool that favors educational inclusion in the area of Artistic Education in Primary Education. The methodology used is a case study from a qualitative approach, focused on the students of 5th and 6th grade of Primary Education of a primary school in the city of Sagunto, in which special emphasis is placed on the design of the activities and the students' perception of them. After the investigation carried out, it is concluded that musical artistic audiovisual projects based on the realization of creative activities promote educational inclusion, in its three basic axes: presence, participation and learning.

Keywords: inclusive educational; artistic creation; music; audiovisual media; primary education



*Sabina Cuenca Poveda [0000-0003-4948-6702](https://orcid.org/0000-0003-4948-6702)

Universitat Jaume I

al382423@uji.es



“Una educación no creativa es mala educación, y una creación no pedagógica es una mala creación”

Luis Camnitzer (En De Pascual y Lanau, 2018, p. 40)

1. INTRODUCCIÓN: TEMA DE ESTUDIO

El camino hacia la inclusión educativa trata de “ir construyendo una nueva realidad en los contextos educativos que reafirme mediante las prácticas educativas la accesibilidad, la participación, el logro y el desarrollo individual y colectivo” (Jurado, 2020, p. 52). Es, desde esta perspectiva de la práctica educativa que promueve la presencia, la participación, la accesibilidad y el aprendizaje que permite, poco a poco, construir esa nueva realidad en los contextos educativos, desde la que se presenta este artículo.

Es extensa la literatura sobre la inclusión educativa y las investigaciones sobre la misma, pero, como apunta Dovigo (2017), éstas se basan, sobre todo, en proporcionar recomendaciones sobre políticas y prácticas educativas pero, sin embargo, son insuficientes las investigaciones realizadas sobre las actividades en sí que se realizan en las aulas, y que conforman la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, diversos autores señalan la necesidad de desarrollar la creatividad y el pensamiento creativo desde las propias aulas (Alsina et al., 2009 y Varías, 2021) así como promover investigaciones desde esta perspectiva creativa (Varías y Callao, 2022).

Ante la importancia de las prácticas educativas en el avance para la consecución de una educación inclusiva (Jurado, 2020), la carencia señalada por Dovigo (2017) en la que señala la necesidad de ampliar las investigaciones en educación inclusiva centradas en las propias actividades llevadas a cabo por el alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la necesidad de desarrollar el pensamiento creativo en las aulas (Varías, 2021) y promover investigaciones desde esta perspectiva creativa (Varías y Callao, 2022) tiene cabida esta investigación. En ella, se recogen los planteamientos expuestos analizando si las actividades creativas (plásticas, musicales y audiovisuales) realizadas como base para la creación de Proyectos Audiovisuales Creativos Inclusivos desde una mirada artística multidisciplinar en Educación Artística, son realmente inclusivas o no, y si en ellas se fomentan los tres ejes básicos de la educación inclusiva: la presencia, la participación y el aprendizaje. Así pues, el objetivo de este artículo se centra en investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria, tanto desde el marco teórico, como en la práctica educativa, ofreciendo, a su vez, la percepción del alumnado al respecto.

2. MARCO TEÓRICO

Diversos son los aspectos a tener en cuenta en el marco teórico que define este artículo y que se tratarán a continuación.

2.1. La inclusión educativa y las prácticas educativas

Para empezar, cabe plantearse qué es la inclusión educativa, puesto que es desde este prisma desde el que se aborda esta investigación. Existe una extensa literatura que afronta el concepto

de educación inclusiva, observándose en ella una gran cantidad y variedad de definiciones. Puesto que no es el objetivo de este artículo realizar una revisión del concepto de inclusión educativa, señalaremos a continuación algunas características que la definen de forma general, en las que se exponen qué significa o a qué está ligada la inclusión educativa. Entre los postulados de la educación inclusiva se erige el entender, asumir y valorar la diversidad del alumnado como un hecho positivo y enriquecedor para todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Turri, 2019), así como también se defiende la equidad del alumnado, entendiendo ésta como la igualdad de oportunidades para todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Vélez, 2018) y la importancia de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos, buscando la eliminación o minimización de las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006, Ainscow, 2015, Ainscow, 2017 y Echeita, 2019). Es importante señalar que, la inclusión educativa no debe confundirse únicamente con la atención al alumnado con NEE o a la de los denominados grupos vulnerables, sino que, el fin último de la educación inclusiva es dar una respuesta educativa eficaz para todo el alumnado (Echeita, 2017), una respuesta educativa equitativa y de calidad, que busque la excelencia de todo el alumnado (López-Vélez, 2018).

Además, algunos autores señalan la importancia de las prácticas educativas innovadoras como un medio para favorecer la inclusión educativa, buscando la eliminación y/o minimización de las barreras que impidan la presencia, la participación y el aprendizaje (Ainscow et al., 2006). Según Castaño et al. (2019), las prácticas educativas son un “conjunto de concepciones, significados, sentidos, representaciones, acciones y saberes puestos en juego durante las relaciones e interacciones del proceso educativo” (Castaño et al., 2019, p. 8).

En la actualidad, la educación inclusiva se enfrenta a diversos retos con respecto a las prácticas educativas: En primer lugar, cabe señalar que existe una clara brecha entre los postulados de la educación inclusiva, expuestas por los organismos internacionales, como por ejemplo la UNESCO, que persiguen la consecución de la educación inclusiva y la realidad de las aulas (Calderón, 2018, Echeita, 2019 y Azorín y Sandoval, 2019). En segundo lugar, como señalan Moliner et al. (2020), también existe una brecha “entre el conocimiento que genera la investigación en educación inclusiva y el utilizado por el profesorado en su acción educativa” (Moliner et al., 2020, p. 173). Aunque dichas autoras señalan esta brecha en el ámbito universitario, ésta podría extrapolarse a los diversos niveles educativos inferiores.

Aún con la distancia que sigue existiendo entre los postulados de la educación inclusiva y la realidad de las aulas, entre la literatura encontramos quien ve en la utilización de las TIC, incluyendo la vertiente audiovisual, una de las herramientas que puede favorecer la inclusión educativa (Bernaschina, 2019). Siempre y cuando se haga un “uso inclusivo, en la manera en la que va a permitir transformar las prácticas docentes para dar una respuesta ajustada a las necesidades e intereses de todos y cada uno de nuestros alumnos” (Valle y Colmenero, 2020, p. 157), no se trata de tener “artefactos tecnológicos” (como ordenadores, proyectores, cámaras de vídeo...) sino de hacer un uso inclusivo de los mismos.

2.2. La Educación Artística y la inclusión

La Educación Artística en la actualidad tiene prácticamente un papel “residual” en el sistema educativo español, puesto que, aunque su currículum fomenta la inclusión educativa, la Educación

Artística no queda garantizada ya que el carácter de esta área no es obligatorio (Cabadas, 2018). Este hecho provoca una contradicción entre “las políticas” y las prácticas educativas. No parece coherente que si el objetivo de la educación es la búsqueda de una educación más inclusiva apenas se dedique tiempo al “arte” en las escuelas, considerando que el arte es inclusivo en sí mismo (García, 2012) y puede presentarse como una herramienta óptima para el fomento de la inclusión educativa. Una vez más, aparece esta brecha entre los postulados de la educación inclusiva, las políticas educativas y la realidad en las aulas, aunque, en este caso, se imponen las prácticas educativas sobre las políticas educativas, puesto que muchas de las prácticas docentes que buscan la inclusión educativa utilizan el arte como herramienta para el fomento de la inclusión educativa e incluso como fomento de la inclusión social (Mundet et al., 2017).

Sigue permaneciendo en el “imaginario” de la Educación Artística el concepto reduccionista de que la Educación Artística se centra única y exclusivamente en las artes plástico-visuales, de hecho, la mayoría de las referencias bibliográficas a la educación artística se reducen a aquellas que tienen que ver con lo plástico-visual. Dentro de este imaginario también está instaurada la idea de que la educación artística (entendida desde la educación plástica) se basa en la “confección” de manualidades y se reduce a aprender las diferentes técnicas plásticas, aunque se alcen voces como las de Acaso (2009) que se rebelan contra esta concepción y ponen de manifiesto que el arte puede y debe convertirse en una actividad metacognitiva que permita entender y construir una concepción propia de la realidad (Acaso, 2013), defendiendo incluso, que el pensamiento artístico debería ser una de las formas desde las que afrontar la educación actual (Acaso y Megías, 2017). Una educación que, no solo debería adecuarse a la sociedad actual, sino que también debería entenderse como una producción cultural (Acaso y Megías, 2017 y De Pascual y Lanau, 2018).

En España, y concretamente en la Comunidad Valencia, donde se desarrolla esta investigación, la Educación Artística se entiende normativamente como una única área de conocimiento que se divide en dos “subáreas”, la educación plástico-visual y la educación musical, donde el tratamiento que se le dedica a los medios audiovisuales (o el lenguaje audiovisual) queda relegado a un bloque de contenido dentro de la subárea de la educación plástico-visual (Decreto 108/2014) y en la que en la práctica educativa de ambos ámbitos suele trabajarse de forma completamente independiente.

Si bien es cierto que, cada vez más, desde el ámbito educativo artístico se tiende a realizar prácticas educativas artísticas interdisciplinares, poniendo en interacción diversos lenguajes artísticos desde la creatividad (Murillo 2015a, Murillo 2015b, Botella y Adell, 2018 y Tigrero, 2020), e incluso, algunas de estas prácticas educativas artísticas interdisciplinares se abordan ya desde el paradigma de la inclusión educativa (Alsina, Mallol y Alsina, 2020 y Cuenca, 2021).

2.3. Las actividades creativas inclusivas en los proyectos audiovisuales

En un contexto educativo el desarrollo de la creatividad se ve favorecido por la experimentación a través de las sensaciones y emociones, el fomento de la confianza en sí mismo y el conocimiento del entorno que le envuelve (Menchen, 1998), así como por la creación de un ambiente motivador que fomente la libre producción (Corbalán et al., 2003). Así pues, podemos decir que las actividades creativas son aquellas que dan la oportunidad al alumnado de experimentar a través de sus emociones la libre producción y que, a su vez, fomentan en él una mayor motivación y confianza en sí mismo, así como le permite conocer mejor el entorno que lo envuelve.

Tal y como señala Dovigo (2017) son pocas las investigaciones que se centran en el estudio de las actividades que el alumnado realiza, aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje del alumnado se produce a partir de las actividades que se realizan en el aula, por lo que parece evidente que, si se busca la consecución de una educación inclusiva se estudien y analicen las actividades que realiza el alumnado y el diseño de las mismas, para poder así observar si en realidad estas actividades son o no inclusivas. En caso de no reflexionar sobre dicho tema, podríamos encontrarnos con una práctica educativa supuestamente inclusiva pero, con unas actividades que no lo son. Respecto a las aportaciones específicas que se realizan en la literatura sobre la relación entre las actividades y la inclusión educativas encontramos, por ejemplo, las aportaciones Sanahuja et al. (2020) en la que señalan:

Las prácticas inclusivas tratan de asegurar que las actividades que se lleven a cabo en el aula o en el centro faciliten y promuevan la participación del alumnado, partiendo de sus saberes formales y no formales (Sanahuja et al., 2020, p. 126)

Así mismo, desde la Educación musical Regelski (2009) reivindica la necesidad de proporcionar al alumnado experiencias musicales significativas para favorecer el aprendizaje, de ello subyace, de forma implícita, la importancia del diseño de las actividades musicales, puesto que éstas deben ser significativas para el alumnado para que, a través de las mismas se produzca el aprendizaje. En esta misma línea, pero desde el ámbito de las TIC en la educación, Valle y Colmenero (2020) señalan que si el alumnado percibe que las actividades son relevantes y significativas mejorará su aprendizaje.

Por otra parte, no se debe olvidar que la escuela actual se enfrenta a grandes retos. Uno de ellos es la necesidad de desarrollar un pensamiento creativo desde las aulas, ya que éste permite generar ideas y conceptos, así como puede proporcionar herramientas para que el alumnado sea capaz de enfrentarse a diversos retos de formas diferentes, y así desarrollar las habilidades que permitan al alumnado enfrentarse a la sociedad actual con las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en ella (Varías, 2021 y Varías y Callao, 2022).

Aunque tradicionalmente se ha asociado a la Educación Artística el desarrollo de la creatividad, ésta debe tratarse desde las diversas áreas de conocimiento para poder desarrollar un pensamiento crítico y creativo real (Alsina et al., 2009, Varías y Callao, 2022). Aun así, dado que esta investigación se centra en el Área de Educación Artística será necesario apuntar algunos aspectos al respecto.

En primer lugar, cabe destacar que la creatividad se encuentra asociada a la parte emocional del alumnado, y que debe iniciarse al mismo a expresar estas emociones de forma más creativa a través de diversos lenguajes como, por ejemplo, el lenguaje plástico, la danza, la dramatización, la música... y no únicamente que lo haga a través del lenguaje oral o escrito (Botella et al, 2017). En este sentido, los proyectos audiovisuales son un contexto idóneo en el que el alumnado puede, de forma creativa, expresarse utilizando diversos lenguajes, tanto el lenguaje oral y escrito (utilizado para comunicarse en el aula y escribir y estructurar el proyecto audiovisual) como el plástico-visual, el musical y el audiovisual.

En segundo lugar, cabe reflexionar sobre el aprendizaje creativo musical, según Beineke (2017) la participación del alumnado en proyectos creativo-musicales ayuda a proporcionar experien-

cias musicales significativas, en las que el aprendizaje musical creativo supera el aprendizaje de habilidades y conceptos musicales trascendiendo en la forma de participación del alumnado en las realizaciones de composiciones en grupo, lo que provoca un alto sentido de pertenencia al grupo. Así pues, esta forma de participación en la composición musical en grupo, que promueve el sentido de pertenencia al grupo, es una potente herramienta para favorecer la inclusión educativa, desarrollando sobre todo el eje de la participación.

Según Castellary et al. (2020) una de las actividades musicales ideales para fomentar la inclusión educativa es “hacer música”, pero destaca que el objetivo de dicha actividad debe ser que cualquier alumno/a se sienta capaz de realizarla, haciendo hincapié en la necesidad de plantear claramente la accesibilidad de la actividad para todo el alumnado y así facilitar el aprendizaje. Es más, incluso señala que esta actividad debería diseñarse de manera que el alumnado sea y se sienta capaz de crear música simplemente siguiendo las indicaciones de la maestra o maestro.

En tercer lugar, y con respecto a la aportación de los medios audiovisuales como una estrategia para el desarrollo del pensamiento creativo, encontramos diversas aportaciones como las de Triviño y Vaquero (2020) y Núñez et al. (2020). Mientras que la investigación de Triviño y Vaquero (2020) se basa en una experiencia centrada en la utilización de los vídeos, presentando los medios audiovisuales como un contexto idóneo para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico puesto que sitúa al alumnado, de una forma nueva, motivadora y diversa a realizar análisis y evaluar ideas, la investigación de Núñez et al. (2020) destaca también que los medios audiovisuales mejoran la creatividad de los niños, pero, que lo hacen desde el arte. Entendiendo que los medios audiovisuales acercan a los niños al arte es por lo que pueden convertirse en una herramienta de enseñanza potente para mejorar la creatividad del alumnado y, con ello, la inclusión educativa.

3. METODOLOGÍA

Las preguntas de investigación que se plantean en este artículo se centran en: ¿Pueden las actividades creativas (musicales, plásticas y audiovisuales) favorecer la inclusión educativa en una Educación Artística multidisciplinar basada en la creación de Proyectos audiovisuales? y ¿Cómo pueden hacerlo? En consecuencia, los objetivos se fijan en:

- Investigar si las actividades creativas artísticas (musicales, plásticas y audiovisuales) como base de la creación de proyectos audiovisuales son una herramienta que favorece la inclusión educativa en el área de Educación Artística de Educación Primaria.
- Indagar, tanto desde el marco teórico, como en la práctica educativa, cómo estas actividades creativas en los proyectos audiovisuales artístico-musicales podrían favorecer dicha inclusión.
- Ofrecer la percepción del alumnado sobre la posibilidad de que las actividades creativas artísticas puedan favorecer la inclusión.

Este artículo se encuadraría dentro de una metodología de un estudio de caso, en el que los participantes del mismo son 98 de los 116 alumnos/as de los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria, agrupados en 6 grupos-clase (tres por nivel) matriculados en un centro de E. Infantil y E Primaria de la ciudad de Sagunto (Valencia) en el curso 2015/16. En dicho curso se aplicaron, en el Área de Educación Artística, dos Proyectos Audiovisuales Creativos Inclusivos desde una perspectiva

artística global (en el que se conjugan el lenguaje musical, el plástico y el audiovisual) utilizando en el aula metodologías pro-inclusivas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la creatividad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje basado en Proyectos Artísticos (ABPA). En el nivel de 5º se aplicó un proyecto audiovisual centrado en la creación de videocreaciones, mientras que en el nivel de 6º el proyecto audiovisual se centró en crear un cortometraje. En ambos casos los proyectos se implementaron desde el mes de octubre de 2015 al mes de junio de 2016, con una carga lectiva de dos sesiones semanales de 45 minutos cada una de ellas.

Aunque ambos proyectos se implementaron con todo el alumnado (116 alumnos), en este estudio nos centraremos en 98 participantes que cumplen con los siguientes requisitos:

- Alumnado matriculado durante todo el curso escolar 2015/16 en dicho centro educativo en el nivel de 5º o 6º de Educación Primaria.
- Alumnado del que se dispone de información académica.
- Alumnado que rellenó los cuestionarios. Los cuestionarios se pasaron en el mes de junio, una vez terminados los proyectos audiovisuales, en horario lectivo y a todo el alumnado que estaba en el centro educativo.

El centro educativo en el que se realizó esta investigación tiene aproximadamente 460 alumnos, en el que el nivel socioeconómico y cultural del alumnado y sus familias es medio-bajo, teniendo en cuenta que escolariza a prácticamente todo el alumnado de “Racó de l’Horta”, una barriada de Sagunto tutelada por el Instituto Valenciano de la Vivienda en la que viven familias con alto riesgo de exclusión social. Así mismo, escolariza un 42 % de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades, entre las que se destacan grupos especialmente vulnerables, como, por ejemplo, alumnado en riesgo de exclusión social, de minorías étnicas, en situación de desventaja social y/o económica... que conviven, a su vez, con alumnado con “otra” realidad económica, social y cultural, por lo que la diversidad del alumnado y de sus familias queda patente.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en este estudio son básicamente instrumentos centrados en la recogida de datos del alumnado, excepto el acta de las calificaciones del Área de Educación Artística del curso 2015/16, por lo que el enfoque que se presenta se basa en las “percepciones de prácticas educativas y climas de aula y no actitudes hacia la inclusión” (Azorín, 2017, p. 1056), puesto que éstas son las que son capaces de recoger los instrumentos de recogida de datos centrados en el alumnado (Azorín, 2017). Pero, aún con ello, el hecho de tomar en cuenta al alumnado como informantes, así como participantes en el proceso de toma de decisiones a lo largo de la realización de los proyectos ya indica el camino hacia la búsqueda de una educación inclusiva coherente tanto en su concepción teórica, como en su práctica docente y su investigación, en la que esta última debe encaminarse “hacia una investigación acorde con los postulados de la educación inclusiva” (Díez-Gutiérrez, 2020 p. 115) haciendo cada vez más partícipe al alumnado y, teniendo en cuenta sus aportaciones, no únicamente en el desarrollo de la práctica docente, sino también como parte de la investigación, con el objetivo de dar una visión más inclusiva en la investigación, puesto que deberían tenerse en cuenta todos los agentes que intervienen en el proceso educativo (Díez-Gutiérrez, 2020) y dar voz al alumnado para que ésta no quede silenciada (Escobedo et al., 2017). Tanto Escobedo et al. (2017) y Díez-Gutiérrez (2020) coinciden en la necesidad plantear investigaciones en las que el alumnado sea parte de la investigación y no únicamente “objeto” de ellas, acercándose, así, al postulado defendido por

Darretxe et al. (2020) que ponen en evidencia la necesidad de avanzar no solo hacia una educación inclusiva sino hacia una investigación inclusiva.

En este artículo se emplea un enfoque cualitativo, en el que se ha combinado la utilización de instrumentos de recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos para poder realizar la triangulación de datos y extraer las conclusiones. Esta aportación de instrumentos cuantitativos dentro de una investigación cualitativa responde a lo señalado por Maxwell (2010), que señala que, el hecho de aportar datos numéricos dentro de una investigación cualitativa, sobre todo si se trata de un estudio de caso en educación, en la que se establecen unas conclusiones a partir de un contexto concreto como es un estudio de caso en el que se establecen interacciones entre el maestro y el alumnado es apropiado, puesto que ayuda a clarificar las conclusiones y a que éstas no se vean comprometidas, además de permitir identificar la diversidad de percepciones.

Como instrumentos de recogida de datos cuantitativos utilizados para la realización de la triangulación de datos se utilizarán los cuestionarios, en papel, rellenos por el alumnado (98) y las calificaciones obtenidas por el alumnado en el Área de Educación Artística (de los 98 participantes en este estudio), que constan en el acta de la evaluación final del curso 2015/16.

Respecto a los datos cuantitativos que se aportan para la triangulación de datos cabe destacar que se han centrado en la extracción de porcentajes de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, así como de las calificaciones obtenidas por el alumnado, elaborando tablas y gráficas con los datos extraídos.

Con respecto a los instrumentos de recogida de datos cualitativos empleados han sido las entrevistas semiabiertas, así como otros datos de carácter cualitativo que se recogen en las preguntas de carácter abierto de los cuestionarios rellenos por el alumnado. Respecto al procedimiento de análisis de datos cualitativos señalaremos que, básicamente, se han investigado los datos cualitativos relacionados con los aspectos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y/o complementarios a los mismos, pudiendo observar así si los datos cualitativos van en consonancia con los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y los refuerzan o si, por el contrario, los contradicen. Reforzando de este modo la claridad de las conclusiones y favoreciendo que éstas no se vean comprometidas (Maxwell, 2010).

El análisis de los datos recogidos se ha realizado siguiendo un proceso de triangulación de datos como estrategia de investigación en educación, siguiendo las aportaciones de Aguilar y Barroso (2015) en las que se pone de manifiesto, a través de un estudio de caso, las ventajas de la utilización de dicha estrategia en el campo educativo. La triangulación realizada se centró en extraer los datos recopilados y convergentes en los diversos instrumentos de recogida de datos con respecto a la realización de las actividades creativas y la información arrojada por los mismos sobre si éstas favorecen o no la inclusión educativa. Así pues, la categorización realizada se centró en aquellos aspectos concretos sobre la presencia, la participación y el aprendizaje como motor de inclusión en las actividades creativas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se expondrán agrupados siguiendo los principios de inclusión de la presencia, la participación y el aprendizaje.

4.1. Principio de la presencia

En las prácticas educativas de los centros de Educación Primaria se encuentra instaurada la práctica y consideración de que aquellas asignaturas que no son instrumentales (en la Comunidad Valenciana: Lengua y Literatura Castellana, Lengua y literatura Valenciana y matemáticas) garanticen la presencia de todo el alumnado en el aula. De manera que, aunque exista alumnado que necesite atención del personal docente de apoyo a la inclusión o refuerzo ordinario, en el caso de realizarse fuera del aula, se realice únicamente en las áreas citadas anteriormente, las consideradas instrumentales. Así mismo, existe la concepción de que ciertas áreas como la Educación Artística son inclusivas per se, por lo que la presencia de todo el alumnado en el Área de Educación Artística (tanto en su vertiente plástica como en la musical) está completamente garantizada. Así pues, la presencia de todo el alumnado estuvo garantizada en la realización del proyecto audiovisual y sus actividades creativas.

Aún con lo expuesto anteriormente en las entrevistas que se realizó al alumnado la pregunta de la docente-investigadora de si creían que todo el mundo había tenido cabida en el proyecto audiovisual y sus actividades, todos los grupos a los que se les preguntó respondieron de forma afirmativa, incluso algunos alumnos fueron un poco más específicos en sus respuestas como, por ejemplo, la siguiente:

“Sí, se ha incluido a todo el mundo, sin dejarnos a nadie”.
(Entrevistas, p. 20, Al. C, 5B)

4.2. Principio de la participación

Tabla 1. Consideración del alumnado respecto a su participación en las actividades creativas del proyecto audiovisual artístico-musical y la influencia de la utilización de los Medios Audiovisuales en su participación. Fuente: elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que había participado en todas las actividades del proyecto.	92,85 %	6,13 %	1,02 %	0,00 %
Alumnado que consideró que su participación había sido activa.	94,90 %	4,08 %	0,00 %	1,02 %
Alumnado que consideró que sus compañeros habían participado activamente en las actividades del proyecto.	83,67 %	11,23 %	5,10 %	0,00 %
El alumnado creyó que la utilización de los medios audiovisuales ayudó a que el alumnado participara en el proyecto y en la realización de las actividades.	81,64 %	11,22 %	5,12 %	2,02 %

Nota: en la tabla se muestra la participación del alumnado en las actividades creativas, así como la influencia de los Medios Audiovisuales (en adelante MAV) en la realización de las mismas.

Según los datos expuestos en la “tabla 1” se observó cómo un 94,90 % del alumnado consideró que había participado activamente en las actividades creativas realizadas y, que, a su vez, el 83,67 % del alumnado consideró que sus compañeros también habían participado de forma activa en la realización de las actividades creativas. Mientras que un 81,64 % del alumnado

consideró que la utilización de los medios audiovisuales favoreció la participación del alumnado en la realización de las actividades creativas del proyecto.

Por el contrario, se observó cómo un 4,08 % consideró que no había participado de forma activa en la realización de las actividades creativas, así como un 11,23% del alumnado consideró que sus compañeros no habían participado activamente en las actividades creativas y el 11,22 % consideró que la utilización de los medios audiovisuales en la realización de las actividades creativas no ayudó a mejorar la participación del alumnado.

En los propios cuestionarios en los que se recogían datos cuantitativos también se incluían preguntas abiertas, desde las que el alumnado realiza sus aportaciones, ante la pregunta de si les había gustado hacer el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas y qué era lo que más les había gustado del mismo algunos alumnos destacaron que lo que más les había gustado era que habían participado todos, como, por ejemplo:

“Sí, porque hemos participado todos”.
(Entrevistas, p. 1, Al. J, 6A)

Tabla 2. Consideración del alumnado con respecto a su trabajo en las actividades creativas. **Fuente:** elaboración propia.

	Muchísimo	Mucho	Bastante	Poco	Nada	No contesta
El alumnado consideró que en las actividades de creación plástica trabajó...	50,00 %	24,50 %	20,40 %	5,10 %	0,00 %	0,00 %
El alumnado consideró que en las actividades de creatividad musical trabajó...	52,04 %	26,53 %	15,31 %	4,08 %	1,02 %	1,02 %
Alumnado que consideró que en las actividades de creatividad audiovisual trabajó...	46,94 %	26,53 %	16,33 %	9,18 %	1,02 %	0,00 %

Nota: la tabla muestra el grado de implicación en el trabajo del alumnado.

Según la “tabla 2” se observó cómo en las actividades creativas relacionadas con la creación plástico-visual el 94,9 % del alumnado consideró que trabajó entre bastante y muchísimo, respecto a las actividades creativas musicales la cantidad de alumnado que consideró haber trabajado entre bastante y muchísimo la cifra fue del 93,88 %, mientras que en las actividades creativas audiovisuales el 89,8 % consideró haber trabajado entre bastante y muchísimo.

Por el contrario, si se fija la atención en la opción en la que el alumnado ha trabajado en las actividades creativas muchísimo son las actividades creativas musicales (con un 52 %) las que se pusieron en cabeza, seguidas de las actividades creativas plásticas-visuales (con un 50 %) y, en último lugar, aparecieron las actividades creativas audiovisuales en las que el 46,94 % del alumnado consideró que trabajó muchísimo. Así mismo, si se centra la atención en la opción en la que el alumnado eligió que trabajó mucho las actividades creativas musicales y las audiovisuales se pusieron en cabeza con un 26,53 % cada una de ellas, mientras que en las actividades creativas plástico-visuales la cifra descendió, situándose en un 24,50 %. Así pues, agrupando las opciones elegidas por el alumnado que consideró que había trabajado mucho o muchísimo en las actividades

creativas, las actividades creativas musicales consiguieron un 78'57 %, seguida de las actividades creativas plásticas que alcanzaron el 74,5 % y, en último lugar, con un 73,47 %, consideraron que habían trabajado mucho o muchísimo en las actividades creativas audiovisuales.

Respecto a la pregunta abierta realizada en el cuestionario de si les había gustado realizar el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas y qué era lo que más les había gustado, algunos de los alumnos hicieron referencia al trabajo que habían realizado refiriéndose al mismo de la siguiente forma:

“Sí, porque hemos trabajado todos”.
(Cuestionario 6C p. 1, Al. S)

Respecto a qué habían aprendido gracias a la realización del proyecto audiovisual, basado en las actividades creativas el alumnado destacó:

“Tener creatividad para hacer las naves y todo...”.
(Entrevistas, p. 6, Al. R, 6A grupo 2)

“Que nos ha salido muy bien, que nos hemos puesto en grupo, que hemos colaborado todos”.
(Entrevistas, p. 12, Al. J, 6C)

4.3. Principio de aprendizaje

Tabla 3. Consideración del alumnado respecto la accesibilidad y la direccionalidad de las actividades creativas del proyecto audiovisual. **Fuente:** elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que fue capaz de realizar todas las actividades.	92,86 %	4,08 %	2,04 %	1,02 %
Alumnado que consideró que todos sus compañeros fueron capaces de realizar las actividades.	75,51 %	21,43 %	3,06 %	0,00 %
Alumnado que consideró que las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas.	95,92 %	3,06 %	1,02 %	0,00 %
Alumnado que consideró que la utilización de los medios audiovisuales facilitó la realización de las actividades.	95,92 %	2,04 %	2,04 %	0,00 %

Nota: la tabla muestra la percepción del alumnado respecto a la direccionalidad y accesibilidad de las actividades creativas.

En los datos recogidos en la “tabla 3” se observó que el 95,92 % del alumnado consideró que todas las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas, de hecho, un 92,86 % consideró que fue capaz de realizar todas las actividades. En cambio, se observó una bajada de porcentaje en cuanto a lo que se refiere a la percepción del alumnado respecto a sus compañeros, puesto que el 75, 51 % del alumnado consideró que todos sus compañeros fueron capaces de realizar las actividades.

Cabe señalar que, el 95,92 % del alumnado consideró que la utilización de los medios audiovisuales facilitó la realización de las actividades.

Respecto a la accesibilidad de las actividades, ante la pregunta de la docente-investigadora, en las entrevistas, relacionada con el diseño de las actividades ¿Creéis que las actividades las podían hacer todos los de la clase? Todos los grupos a los que se les realizó esta pregunta su respuesta fue afirmativa. Además, el alumnado expresó de forma más concreta algunas afirmaciones que refuerzan las posiciones expuestas anteriormente, como, por ejemplo:

“Es que era un proyecto de participar todos por igual, no quién sabía más era mejor” “Está muy bien, porque que uno haya estudiado música no tiene por qué saber más de hacer el proyecto, el trabajo...”
(Entrevistas, p. 3, Al. D, 6A grupo 1)

“Daba igual que supieras mucha música o no”
(Entrevistas, p. 4, Al. R, 6A grupo 2)

“Daba igual porque todos lo podían hacer”
(Entrevistas, p. 22, Al. Y, 5C)

“Sí, porque si no era pintar, era componer música, el audiovisual, todos teníamos que hacer algo, aunque seguramente a unos se les da mejor una cosa que otra, pero todos hemos participado”
(Entrevistas p. 10, Al. F, 6B)

Por otro lado, a la pregunta abierta de los cuestionarios de si se consideraba que los medios audiovisuales en el aula de música era positiva diversos alumnos destacaron que su utilización era positiva porque facilitaban el trabajo y, por tanto, el aprendizaje, realizando aportaciones como las siguientes:

“Porque hacían el trabajo más interesante”
(Cuestionarios, p. 14, Al. R, 6A)

“Porque nos ayudan a mejorar el proyecto”
(Cuestionarios, p. 15, Al. J, 6A)

“Porque el trabajo mejora”
(Cuestionarios, p. 15, Al. A, 6A)

“Porque ayuda a trabajar”
(Cuestionarios, p. 14, Al. D, 6B)

“Porque nos puede ayudar a componer música y otras cosas”
(Cuestionarios, p. 14, Al. A, 6B)

“Porque facilita algunas cosas”
(Cuestionarios, p. 14, Al. MA, 6B)

Así mismo, a la misma pregunta otro grupo de alumnado destacó que la utilización de los medios audiovisuales les ayudó a expresarse mejor y a aprender a crear:

“Sí, porque nos expresamos mejor”
(Cuestionarios, p. 13, Al. Y, 6C)

“Sí, porque hemos aprendido a crear”.
(Cuestionarios, p. 7, Al. F, 5A)

Así como, otros alumnos destacaron la accesibilidad de la utilización de los MAV:

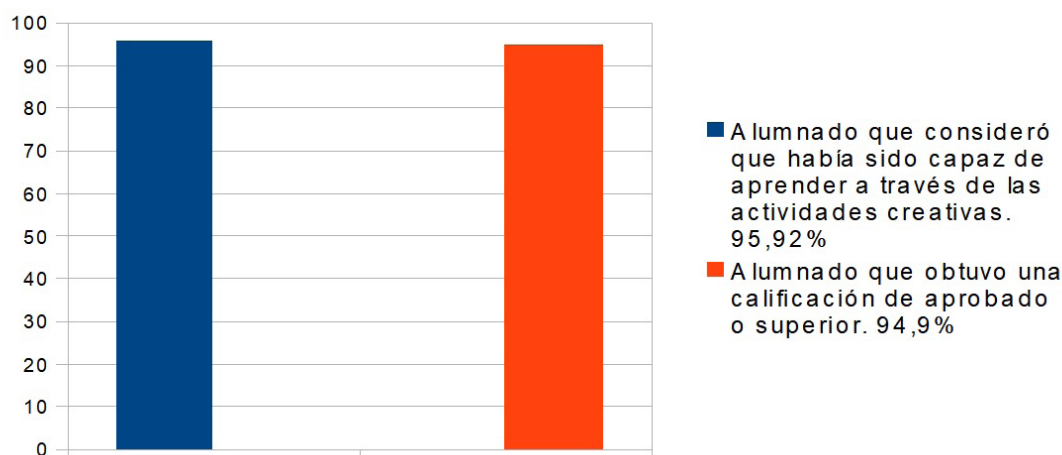
“Porque es más fácil”
(Cuestionarios, p. 15, Al. M, 6A)

Tabla 4. Consideración del alumnado respecto a su aprendizaje a través de las actividades creativas de carácter práctico. Fuente: elaboración propia.

	Sí	No	No sabe	No contesta
Alumnado que consideró que fue capaz de aprender a través de las actividades creativas prácticas.	95,92 %	1,02 %	0,00 %	2,04 %
Alumnado que consideró que las melodías que habían creado les permitieron adquirir aprendizajes nuevos.	79,60 %	16,32 %	4,08 %	0,00 %
Alumnado que consideró que al terminar el proyecto era capaz de reconocer las melodías trabajadas.	73,47 %	23,47 %	3,06 %	0,00 %
Alumnado que consideró que al terminar el proyecto era capaz de recordar e interpretar las melodías creadas.	64,29 %	18,37 %	8,16 %	9,18 %

Nota: esta tabla muestra la percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje.

Respecto a la consideración del alumnado sobre su aprendizaje a través de la realización de actividades creativas, como se muestra en la “tabla 4”, se observó cómo el 95,92 % del alumnado consideró que fue capaz de aprender gracias a dichas actividades. En cuanto al aprendizaje musical adquirido a través de estas actividades creativas el 79,60 % del alumnado consideró que gracias a las melodías que habían creado en las actividades creativas les habían permitido adquirir nuevos aprendizajes, en otro nivel de aprendizaje musical el 73,47 % consideró que al terminar el proyecto era capaz de reconocer las melodías y, por último, el 64,29 % consideró que no solo era capaz de reconocer las melodías, sino que era capaz de recordarlas e interpretarlas.



Gráfica 1. Comparativa entre el alumnado que consideró que había sido capaz de aprender a través de las actividades creativas y el alumnado que fue capaz de obtener una calificación, en el Área de Educación Artística, de aprobado y/o superior.

En la “gráfica 1”, al comparar el porcentaje del alumnado que consideró que había sido capaz de aprender a través de la realización de actividades creativas dentro de un proyecto audiovisual artístico-musical (un 95,92 %) y las calificaciones obtenidas por el mismo, con una calificación en el área de Educación Artística de aprobado o superior al mismo (94,9 %) se observó que las cifras eran prácticamente idénticas, con una diferencia de un 1,02 %.

En cuanto a la percepción de los discentes del aprendizaje a partir de la realización de actividades creativas (plásticas, musicales y audiovisuales) en los proyectos audiovisuales en las entrevistas se hicieron algunas aportaciones a destacar, cómo, por ejemplo:

“Yo creo que ha estado muy bien y muy chulo. Ha sido una idea muy buena, es cómo aprender a desarrollar la parte creativa nuestra”.

(Entrevistas p. 11, Al. F, 6B)

4.4. Percepción del alumnado del desarrollo de la creatividad y la Educación Artística

Respecto a la percepción del alumnado sobre la realización de actividades creativas en el área de Educación Artística y con respecto a otras áreas destacaron las siguientes aportaciones, de las que se realiza transcripción íntegra de diversos fragmentos de las entrevistas realizadas:

Fragmento 1

“Maestra: ¿En otras asignaturas trabajáis la creatividad?

Al I: No

Al R a I: Menos que en plástica”

(Entrevistas p. 6, 6A grupo 2)

Fragmento 2

“Maestra: ¿Pensáis que en otras asignaturas trabajáis también la parte creativa?

Al S: Es que antes la hacíamos en plástica, pero como ahora la plástica también la hacemos aquí...

en música (Al F y C asienten con la cabeza.

Maestra: ¿Creéis que la parte creativa se reduce al Área de Educación Artística? ¿Plástica y Música?

Al C, F, Sí.

Al C y F: Sí, porque... en matemáticas...

AL C: ¿Qué haces?

Al F: Sólo números, claro estás pensando todo el rato.

Maestra: ¿Y en lengua?

Al C: A lo mejor si hacemos alguna historia o algún poema.

Al F: “Lo mínimo, “aquí” hacemos muchas cosas de creatividad.

Al C: Hacemos la música, hacemos dibujos, nos expresamos...

Maestra: ¿aplicación os ha gustado el proyecto? ¿Porque es diferente de lo que soléis hacer?

Al C, S y F: Sí

Al F: Lo otro siempre es lo mismo, leer, hacer los ejercicios...

Al C: Y “aquí” nos podemos expresar mejor

Al F: Sí”

(Entrevistas, p.11, 6B)

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En cuanto al eje de participación. Los resultados obtenidos, con un 92,85 % de alumnado que consideró que había participado en todas las actividades y que su participación había sido activa (94,90 %), así como que únicamente el 5'10 % del alumnado en las actividades creativas plásticas consideró que había trabajado poco, en las actividades creativas musicales el 4'08 % consideraron que habían trabajado poco y un 1'02 % nada, mientras que en las actividades creativas audiovisuales el 9,18 % señaló que había trabajado poco y el 1,02 % nada, ponen de manifiesto que, las actividades creativas favorecen la participación del alumnado, aspecto esencial en las prácticas inclusivas (Sanahuja et al., 2020). Así mismo, esta investigación coincide con la investigación de Beineke (2017) en la que se considera que la creación musical en grupo mejora la participación del alumnado y el sentido de pertenencia al grupo. Además, esta participación desde la creación musical en grupo como herramienta para favorecer la inclusión educativa, se ve reforzada por la utilización de los medios audiovisuales, teniendo en cuenta lo apuntado por Montoya et al. (2010) que destacan que los medios audiovisuales son un contexto idóneo de interacción entre el alumnado, como muestra la consideración del mismo en este estudio, en la que el 81,64 % del alumnado consideró que la utilización de los medios audiovisuales había ayudado a mejorar la participación en las actividades creativas del proyecto.

Por otra parte, se observa cómo los resultados obtenidos desarrollarían los dos ámbitos señalados por Arnáiz (2003) que destaca la importancia del “ser” y el “pertenecer” dentro del eje de participación. Es decir, no se trata solo de participar en las actividades sino de reconocerse como un ser individual en ellas dentro de la pertenencia a un grupo. Esto se observa en los resultados de la investigación realizada teniendo en cuenta que el alumnado es capaz de valorar su participación en las actividades y cómo ha sido la misma de forma individual y, a su vez, reconocer ésta dentro de un grupo, así como también es capaz de valorar la participación del resto de alumnado perteneciente al “grupo”.

De hecho, los datos cualitativos recogidos en los resultados del eje de participación ponen de manifiesto la importancia que el alumnado le concede a la pertenencia al grupo y a la necesidad de pertenecer al mismo, puesto que diversos alumnos destacaron que lo que más les había gustado de realizar el proyecto audiovisual basado en las actividades creativas era “que habían trabajado todos” y “que habían trabajado juntos”, por otra parte otros alumnos, señalaron que gracias a la realización del proyecto audiovisual basado en las actividades creativas habían aprendido a “trabajar en equipo”, “a hacer música en grupo”, “que nos hemos puesto en grupo y que hemos colaborado todos”... Lo que pone de manifiesto que los datos cualitativos recogidos no únicamente refuerzan los datos cuantitativos, sino que resaltan la importancia que el alumnado le concede a la participación y a las dos dimensiones señaladas por Arnáiz (2003), ya que fue aquello que destacaron de todo el proyecto.

Respecto al eje del aprendizaje el primer aspecto a resaltar entre los hallazgos de este estudio se encuentra la accesibilidad de las actividades creativas musicales, plásticas y audiovisuales, puesto que el alumnado consideró que fue capaz de realizar las actividades en un 92,86 % y en el que se observa como las actividades creativas son capaces de “partir de los saberes formales y no formales”, condición sine qua non para que las actividades sean inclusivas (Sanahuja et al. 2020), como demuestran algunas de las aportaciones del alumnado señaladas en los resultados.

De las palabras del alumnado se desprende como las actividades creativas parten de aquellos conocimientos (tanto formales e informales) que cada uno de los discentes posee. De hecho, de forma inconsciente el propio alumnado, incorpora un aspecto interesante, y es que señalan que el hecho de que ciertos alumnos reciban una educación musical formal fuera del colegio (en la que reciben “instrucción musical” de lenguaje musical e instrumento) no supone que vayan a hacer el proyecto y sus actividades mejor que el resto del alumnado.

Si fijamos la atención ahora en la accesibilidad de las actividades creativas musicales, es reseñable destacar que, eran accesibles para todo el alumnado, como apuntan Castellary et al. (2020) el alumnado debe no solo “hacer música” sino sentirse capaz de hacerla. Actitud que queda claramente evidenciada en las respuestas del alumnado.

Además, este estudio vendría a reforzar, desde la práctica docente y, desde la percepción del alumnado, la hipótesis que defienden Chao-Fernández et al. (2020) que consideran que la utilización de las TIC en el aula de música puede mejorar el rendimiento académico y la creatividad, teniendo en cuenta que, en los datos recogidos el 95,92 % del alumnado considera que la utilización de los medios audiovisuales facilita la realización de las actividades creativas y, por tanto, su aprendizaje. Así mismo, el propio alumnado reconoció que la utilización de los medios audiovisuales era muy fácil, y por lo tanto accesible para ellos.

Respecto a la utilización de las TIC en la “composición musical” Giráldez (2010) señala que la utilización de las TIC hace accesible la tarea de componer, pudiendo desarrollar dicha actividad cualquier persona y, no únicamente aquellos considerados como “especialistas”, como demuestra la experiencia descrita por Murillo et al. (2019) el soundcloud, un sistema de creación sonora y visual que permiten la manipulación del sonido e imagen en tiempo real utilizando dispositivos móviles.

Por otra parte, en los resultados obtenidos en este estudio se pone de manifiesto que, en el origen del diseño de las actividades creativas se sitúa uno de los aspectos que, en muchas ocasiones pasa desapercibido, y que en una educación inclusiva es fundamental, nos referimos a lo que Acaso (2012) en la Educación Artística llama “direccionalidad de las actividades”. Ésta destaca que, habitualmente, los docentes diseñan las actividades situándose en el lugar del alumno, y ello conlleva que, en realidad, se pongan en el lugar de “un único tipo de alumno”, por lo que destaca la importancia de la direccionalidad del diseño de las actividades, destacando que los docentes deben plantearse realmente a quién van dirigidas las actividades que proponen. Desde el punto de vista inclusivo, este aspecto debe ser esencial a la hora de diseñar unas actividades realmente inclusivas, de manera que se diseñen actividades en las que todo el alumnado sea capaz de realizarlas. En los datos recogidos se observa cómo las actividades creativas son concebidas por el alumnado como unas actividades con una direccionalidad muy amplia, puesto que el 95,92 % del alumnado considera que las actividades estaban diseñadas para que todo el alumnado pudiera realizarlas y, de hecho, el 92,86 % considera que fue capaz de realizarlas.

Por otra parte, dentro del eje de aprendizaje este estudio hace evidente que el alumnado considera que los medios audiovisuales, a través de la realización de proyectos audiovisuales basados en actividades creativas, les permiten expresarse mejor. Por lo que, desde la perspectiva del alumnado se apunta lo que Botella et al. (2017) destacan, que el alumnado debe expresar sus emociones de la forma más creativa posible.

Respecto al aprendizaje musical se evidencia que, el hecho de realizar este tipo de actividades creativas dentro de proyectos audiovisuales permite al alumnado crear experiencias musicales significativas, en la línea de lo que apunta Regelski (2009), y, por lo tanto aprendizajes musicales. Como muestra la cantidad de alumnado que consideró que las melodías que habían creado les permitieron adquirir nuevos aprendizajes musicales (79,60 %), que después de terminar el proyecto eran capaces de reconocer las melodías (73,47 %), así como de recordar e interpretar las melodías creadas (64,29 %).

Para finalizar, respecto al éxito académico cabe destacar que, se observó cómo un 94,9 % del alumnado fue capaz de obtener una calificación final en el Área de Educación Artística de aprobado o superior, lo que permite plantear que el hecho de realizar proyectos audiovisuales basados en la realización de actividades creativas mejora el éxito escolar y, por tanto, el aprendizaje, en el área de Educación Artística. En este sentido, existen algunas investigaciones como la de Cuenca (2021) en la que queda patente que la realización de videoocreaciones desde una perspectiva inclusiva artística multidisciplinar (en la que interaccionan tres lenguajes artísticos, plástico-visual, musical y audiovisual) mejoran el éxito escolar y, con ello el aprendizaje en el área de Educación Artística.

El último aspecto que destacar se centra en la concepción del alumnado sobre el desarrollo de la creatividad, como se apunta en el marco teórico se tiende a desarrollar la creatividad básicamente desde el área de Educación Artística, de hecho, el alumnado es claro y contundente al respecto señalando que es básicamente en la única área en la que consideran que se desarrolla su creatividad e incluido señalan que “aquí nos podemos expresar mejor”. Con aquí se refieren al área de Educación Artística, únicamente un alumno apunta que, con mucho en el área de lengua es en la que, alguna vez, hacen alguna actividad más creativa como hacer un poema o una historia. Son unas percepciones aplastantes, en las que queda patente lo lejos que aún se está de desarrollar el aprendizaje creativo en las aulas desde todas las áreas, o, al menos, la percepción que de ello tiene el alumnado.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que, las actividades artístico-musicales creativas en los proyectos audiovisuales, entendiendo éstos como un punto de unión e interacción entre los diversos artísticos (plástico, musical y audiovisual) en la Educación Artística son una herramienta que favorece la inclusión educativa en sus tres ámbitos: la presencia, la participación y el aprendizaje.

Gracias a la utilización de las actividades creativas artístico-musicales en los proyectos audiovisuales la participación del alumnado mejora a través del ser y pertenecer. Es decir, a través de reconocerse de forma individual dentro de un grupo, con capacidad para interaccionar con el resto de miembros del mismo y desarrollando el sentimiento de pertenencia al grupo.

Las actividades creativas son capaces de incorporar los aprendizajes formales y no formales que cada alumno posee, de manera que son capaces de adaptarse a cada uno de los alumnos, situándose en el “sitio exacto” a partir del que crear nuevos aprendizajes en cada alumno/a, así como le permite, también, un mayor o menor recorrido en el mismo, dependiendo de las características de cada uno de los alumnos/as. Así mismo, son accesibles para todo el alumnado, por

lo que dan la posibilidad a todos de acceder a cada una de las actividades, así como presentan, en su diseño, una gran direccionalidad, de manera que son concebidas para todos los discentes del grupo y no, para un “único tipo de alumno”, sino para todos.

Así mismo, las actividades creativo-musicales en el área de Educación Artística dentro de los proyectos audiovisuales favorecen el éxito escolar, y, por tanto, el aprendizaje. Al igual que permiten incluir en su desarrollo metodologías pro-inclusivas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

Además, éstas ofrecen la posibilidad de expresarse en diversos lenguajes y, por tanto favorecen, también, el desarrollo del pensamiento creativo.

Si bien queda patente que aún queda un largo camino por recorrer para conseguir que la concepción del Área de Educación Artística deje de ocupar un espacio “residual” en el sistema educativo español, así como que desde todas las áreas se tienda a desarrollar un pensamiento más creativo.

En cuanto a las aplicaciones prácticas de nuestro estudio podemos destacar diversos aspectos. En primer lugar, los docentes y las escuelas, en general, deberían replantearse su práctica docente y analizar si las actividades que diseñan son o no realmente inclusivas, de manera que los postulados de la educación inclusiva vayan de la mano de las prácticas educativas de una forma más eficaz, gracias a la reflexión y análisis de las actividades diseñadas.

En segundo lugar, y también relacionado con las prácticas educativas inclusivas, este estudio aporta la visión y percepción del alumnado sobre el aprendizaje y el proceso del mismo. Consideramos que debería tenerse en cuenta en las investigaciones educativas, sobre todo en las orientadas hacia la inclusión educativa, la voz del alumnado, puesto que nos pueden proporcionar información que de otra forma no tendríamos, además de que éste debería ser partícipe en el proceso de toma de decisiones como herramienta para fomentar una educación inclusiva más activa y real en las prácticas educativas y los centros educativos.

En tercer lugar, este estudio permite que el planteamiento de realizar actividades creativas se extrapole a otras áreas de conocimiento para desarrollar el pensamiento creativo y que éste no se centre únicamente desde el área de Educación Artística.

En cuarto y último lugar, otra de las aplicaciones, aunque ésta sería más bien una reivindicación, se debería avanzar hacia un sistema educativo en el que se dignifique el arte, en todas sus manifestaciones artísticas. Que permita una mejor y mayor inclusión educativa a través del arte y que, a su vez, desarrolle el pensamiento creativo y que, gracias a éste, se pueda formar a alumnos con las habilidades necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual, formando a individuos libres, críticos y capaces de entender su propia realidad.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.

Acaso, M. (2013). *Reduvolution*. Paidós.

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de Investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. Recuperado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123522/Triangulaci%3bn%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2015). Struggling for equity in education: the legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). Peter Lang.
- Ainscow, M. (2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave El aprendizaje creativo*. Graó.
- Alsina, M., Mallol, C. y Alsina, A. (2020). El reto inclusivo desde la educación artística transformativa. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*. (pp. 114-125). Adaya Press.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/143966/51343-115934-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), núm 271, 7-27. <https://doi.org/10.10.14201/scero2019503727>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Bernaschina, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.03>.
- Botella, A. M., Fosati, A. y Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, 1. 2017: 70-86. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/67112>
- Cabadas, V. (2018). La Educación Artística como garantía de la inclusión educativa en Educación Primaria. Estudio comparado entre los currículums de Irlanda y España. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación comparada de Tenerife*, 31-38. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11365/1.3.pdf?sequence=1>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability and Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Castaño, A., López, J. C., Segura, J., Bianchá, H. F., Ávila, C. A., y Saenz, J. D. (2019). Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. *Eduteka*, No. 7-2019, (7), 1-38. <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Castellary, M. Muñoz, J. R. y Ortiz, L. (2020). La actividad musical como medio para la educación inclusiva En Ortiz, L y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 295- 315). Dykinson

- Chao-Fernández, A., Pérez Crego, M. C., y Chao-Fernández, R. (2020). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el alumnado. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 71-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.6520>
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Liminañana, R. M. (2003). C.R.E.A. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- Cuenca, S. (2021). Las videoocreaciones como medio de inclusión y mejora del éxito escolar en una educación artístico-musical. *International Journal of New Education*, (8), 151-172. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13810>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. DOGV Num 7311/07.07.2014 folio 16325-16694
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Los libros de la Catarata.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Dovigo, F. (2017). Linking Theory to Practice in Inclusive Education, In Dovigo, F. (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices*, pp. 33-62. Sense Publishers.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva El sueño de una noche de verano*. Octaedro Editorial.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como una estrategia para la inclusión ASRI- *Arte y Sociedad*. *Revista Investigación* N°1 Febrero 2012 recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ay/s/1/cgm.html>
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. <https://doi.org/10.35362/rie520579>
- Jurado, P. (2020). Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82). Dykinson.
- López -Velez, A.L (2018) *La educación inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Menchen, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Pirámide.

- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Montoya, J. C., Montoya, V. M., Hernández, E., Francés, J. M. y Azorín, J. M. (2010). Los recursos audiovisuales como compensadores de desigualdades en las aulas de educación musical. En Arnaiz, P., Hurtado, M., y Soto, F. (2010). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo*. Recuperado en http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33011376/jcmontoya.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487599587&Signature=A%2BMckwo9jOudlaHbb%2F1XB0trrzQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_recursos_audiovisuales_como_compensa.pdf
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N., y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 143-156. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901011>
- Murillo, A (2015a) “¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria”. En Giráldez, A (coord), (2015) *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Graó.
- Murillo, A. (2015b) La ciutat com a laboratori: noves cartografies de les pràctiques musicals creatives. *Revista Kult-ur*, 2(3), 185-196 Recuperado en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/1733>
- Murillo, A., Riaño, M. E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/14007>
- Núñez, P., Rodrigo, L., Rodrigo, I., y Mañas, L. (2020). Autoconfianza y expectativas de carrera profesional en los menores en función del género. El uso de la creatividad para determinar el modelo aspiracional. *Espacios*, 41(46). <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p05>
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Lines, D. K. (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Tigrero, M. G. (2020). La formación integral de los estudiantes de básica media a través de la innovación desde el arte y la inteligencia emocional. *PDR*, (18), 35-46. Recuperado a partir de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2286>
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63488>
- Turri, C (2019) Una evaluación pensada para la inclusión: la escuela, un lugar de oportunidades. En Pitluk, L. *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para recorrer* (pp. 87-99). Homosapiens
- Valle, R. E. y Colmenero, M. J. (2020). Aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación inclusiva: buenas prácticas desde la revisión de las investigaciones. En Ortiz, L y Carrión, J. J. (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 157-181). Dykinson.

Varías, I. y Callao, M. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo: pensamiento crítico y creativo en educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(3), 115-125. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.007>

Varías, I. (2021). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39-50. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.003>