

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA BATUCADA Y LA PERCUSIÓN
COMO HERRAMIENTAS PARA LA
INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO
SOCIOAFECTIVO EN LAS ESCUELAS**

Autoría: Abril Sidonie Antela Rizzo

-

Tutora del TFG: Olga María Alegre De La Rosa

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

-

Convocatoria de julio

Curso 2022-2023

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como objetivo principal analizar el impacto de la implementación de sesiones de batucada en el desarrollo socioafectivo y el grado de inclusión de estudiantes de 6° de Educación Primaria de un centro ordinario de atención educativa preferente de discapacidad auditiva. Para ello, se diseñó e implementó una secuencia de intervención basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el objetivo de aprender percusión brasileña y realizar una actuación final con los participantes. A través de la recopilación de datos pre y post intervención, se observaron mejoras significativas en la seguridad de los estudiantes, su autoconcepto, en la gestión de la frustración, en sus relaciones interpersonales, su autonomía y en la actitud hacia el aprendizaje. También fueron notables los avances en lo que respecta a la inclusión del alumnado con dificultades, llegando todos los estudiantes, independiente de su condición, a tener éxito en la actividad.

Estos resultados reflejan las posibilidades educativas de la percusión y la batucada como herramienta para el desarrollo socioafectivo del alumnado y como propuesta de educación universal e inclusiva.

Palabras clave: *educación inclusiva, educación musical, educación universal, aprendizaje socioemocional, desarrollo afectivo, competencias sociales.*

ABSTRACT

The present Bachelor's Thesis goals to analyze the impact of implementing batucada sessions on the socio-affective development and degree of inclusion of 6th-grade students from a regular school with preferential educational attention for hearing disabilities. To achieve this, an intervention sequence based on Universal Design for Learning (UDL) was designed and implemented, with the goal of learning Brazilian percussion and ending in a final performance with all participants. Through data collection before and after the intervention, significant improvements were observed in students' self-confidence, self-awareness, frustration management, interpersonal relationships, autonomy, and positive attitude towards learning. Notable advancements were also made regarding the inclusion of students with difficulties, as all students, regardless of their condition, achieved success in the activity.

These findings reflect the educational possibilities of percussion and batucada as tools for the socio-affective development of students and as an instrument for universal and inclusive education.

Keywords: *inclusive education, music education, universal education, social and emotional learning, emotional development, social skills.*

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	5
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	23
II. MÉTODO.....	25
1. CONTEXTO Y ENTORNO.....	25
2. PARTICIPANTES.....	27
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	31
4. PROPUESTA Y PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN.....	32
4.1. METODOLOGÍA.....	32
4.2. SESIONES.....	35
4.3. TEMPORALIZACIÓN.....	43
4.4. RECURSOS.....	43
III. RESULTADOS, DISCUSIÓN, ALCANCE Y LIMITACIONES.....	45
1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	45
DIMENSIÓN 1. SEGURIDAD EN SÍ MISMOS.....	45
DIMENSIÓN 2. GESTIÓN Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL.....	50
DIMENSIÓN 3. INTERACCIONES ENTRE IGUALES Y TRABAJO EN EQUIPO.....	54
DIMENSIÓN 4. RESPETO, APOYO E INCLUSIÓN ENTRE IGUALES.....	60
DIMENSIÓN 5. BIENESTAR PERSONAL Y VALORACIÓN DEL TRABAJO.....	66
2. ALCANCE Y LIMITACIONES.....	73
IV. CONCLUSIONES.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS.....	80

I. INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema elegido para este Trabajo de Fin de Grado, la percusión y la batucada como herramienta para la inclusión y el desarrollo socioafectivo en las escuelas, se debe, en primer lugar, a la creencia de que la percusión puede ayudar al desarrollo integral de las personas, independientemente de la edad y la condición. Esta convicción parte desde mi propia experiencia como docente en un proyecto social e intercultural, que hacía uso de la percusión brasileña como herramienta para desarrollar valores sociales y de convivencia, así como permitir a personas diversas a desarrollarse personal y emocionalmente. El bagaje personal dentro de este proyecto, lleno de experiencias dentro de la educación no formal en países como Costa Rica, Cabo Verde, Kenia y España, es el que me motiva a investigar sobre los beneficios que puede aportar la percusión en el ámbito de las instituciones escolares formales como son las escuelas públicas.

En segundo lugar, la elección de este tema como cuestión a investigar, parte de la necesidad actual de fomentar actividades y propuestas didácticas inclusivas que permitan la inclusión de todos los niños y niñas independientemente de su condición física, social, emocional, cultural, etc., así como de la necesidad de formar ciudadanos hábiles en competencias socioafectivas y capaces de mostrar respeto y atención por la diversidad de la sociedad actual. Con este estudio se busca evaluar de qué manera la percusión y la batucada pueden contribuir o ser una herramienta en los centros educativos para abordar estos temas en los niños y niñas.

Con el objetivo de visibilizar la importancia de la música y los beneficios que tiene para el alumnado en el ámbito educativo y demostrar las posibilidades inclusivas de la percusión en los contextos escolares, se plantea un estudio que pone en práctica una metodología basada en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), apostando así por la inclusión de todo el alumnado, incluido el alumnado con discapacidad auditiva, en actividades musicales.

Por otro lado, además de lo comentado, con el tema seleccionado para el desarrollo de este TFG, se pretenden trabajar las competencias recogidas en la guía docente de la asignatura: Trabajo de Fin de Grado, del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de La Laguna. Utilizando una de mis pasiones desde hace años, la percusión y su enseñanza, se busca adquirir habilidades para la investigación y la innovación en el ejercicio profesional docente, así como reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar actitudes para

la búsqueda de alternativas y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, con la realización de este trabajo académico se persigue desarrollar competencias en torno a la reflexión, el análisis y la síntesis de los procesos educativos experimentados, utilizando las técnicas y estrategias más adecuadas. También diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso sobre percusión, así como saber observar sistemáticamente el contexto y reflexionar sobre lo observado. Además, con la parte de redacción y elaboración de este documento, se busca trabajar la competencia de expresión escrita, la elaboración de textos y argumentos coherentes y razonados de temática educativa; así como la comunicación fundamentada de las actividades prácticas y el trabajo de campo. Todo esto con el fin también de comprender mejor la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y cómo desde los centros educativos juegan un papel fundamental en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

2. MARCO TEÓRICO

La diversidad en las escuelas: de la exclusión a la inclusión

En el mundo actual, el concepto de diversidad va ganando terreno en la cotidianidad de las personas y, cada día, va tomando más relevancia en ámbitos y contextos formales e informales. En este sentido, la sociedad se va mostrando más abierta a la diversidad presente en ella y busca atender a esta diversidad de la forma más inclusiva posible.

Como es de esperar, la escuela como institución no es ajena a esta realidad y también va avanzando en la atención a la diversidad. En la medida que la sociedad va adoptando una cultura que le da valor a la diversidad, las escuelas deben también apostar por darle a la atención y la importancia que tiene y lograr así superar las barreras a las que se enfrentan los individuos entendidos por “diferentes”. Evidentemente, en la actualidad todavía existen retos y cuestiones a resolver, pero si comparamos la situación actual con los inicios de la atención a la diversidad, la evolución hacia la inclusión es clara y avanza con determinación.

Como comenta Rodríguez Casado (2016), la diversidad es una cuestión que siempre ha formado parte de la realidad social, sin embargo, la interpretación y la forma de entender esa diversidad es lo que ha variado con el paso de los años. En este sentido, ha existido el paso de concepciones negativas, como la exclusión o la segregación, a concepciones más optimistas que le dan el valor a la diversidad que merece.

Siguiendo las afirmaciones de Sánchez Talavera y Sánchez Martín (2012), en la actualidad se entiende la diversidad como “[...] una realidad de las personas, una

idiosincrasia, unas características individuales” (p.2). Con esta definición se expone que la diversidad hace referencia a diferentes y numerosas posibilidades que parten del propio individuo, de su contexto familiar, social, etc., y de otras múltiples cuestiones, que hacen de cada uno de nosotros y nosotras un individuo diverso con necesidades propias.

En este sentido, la diversidad se manifiesta en las escuelas de diferentes formas: diversidad de centros, por ubicación, relación con la comunidad, cultura en la que se encuentra, etc.; diversidad de profesorado y profesionales, por diferencias en los niveles de formación, implicación, interés, etc; diversidad en las familias, por diferencias culturales, orientación sexual, etc; y diversidad en el alumnado, por las diferencias en las capacidades para aprender, en el ritmo de aprendizaje, el origen cultural, la experiencia escolar previa, los propios intereses y motivaciones, etc.

Bajo nuestra concepción actual, es lógico pensar que es necesario atender a esta diversidad en los centros educativos y reducir así las barreras existentes en el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Aun así, esta normalización de la diversidad no siempre ha estado presente. Como refleja Rodríguez Casado (2016) en su trabajo, en las primeras civilizaciones, cuestiones como la discapacidad eran entendidas como una lacra social, llegando a cometerse infanticidios a causa de la ignorancia, el desconocimiento y el desinterés. Años más tarde comenzaron a verse cambios en la percepción que la sociedad tenía por los discapacitados, gracias al afán del cristianismo por presentar ayuda a los más necesitados como un deber religioso. Con el paso del tiempo, esto dio lugar a que, sobre el siglo XVI, aparecieran los primeros indicios de Educación Especial en el ámbito educativo en instituciones religiosas, aunque sin establecer aún contacto con el alumnado convencional. En este sentido, en el siglo XVIII ya se registraban avances en la atención a las personas con discapacidad auditiva y visual, donde se buscaban alternativas para reemplazar los déficits sensoriales existentes, aunque la discapacidad intelectual se seguía viendo como un motivo para el aislamiento. Es a partir del siglo XIX cuando se empiezan a ver mejoras en el trato a las personas con discapacidad intelectual, ya que, aunque seguía siendo un tema controversial, muchos especialistas apostaron por tratamientos médico-pedagógicos para tratar la variedad de síndromes recién identificados y los diferentes trastornos mentales.

Según Rodríguez Casado (2016), Espada Chavarría (2016) ubica la creación de instituciones de Educación Especial en los inicios del siglo XX, donde se segregaba a las personas con discapacidad y se buscaba atenderlas de forma separada e independiente al sistema educativo ordinario, generando así un modelo de déficit que dio lugar a muchas

creencias erróneas y negativas sobre este colectivo en la población, además de una exclusión clara y evidente.

Desde este punto, los avances posteriores se vieron impulsados por los progresos en la psicología y la pedagogía, así como por las aportaciones de educadores famosos como María Montessori o Decroly. En este sentido, se empezó a sustituir la intervención médica por una intervención basada en la pedagogía terapéutica. Además, es en la segunda mitad del siglo XX cuando aparece el principio de normalización e integración escolar, motivado por la emergente consideración de los factores sociales y culturales (es decir, el entorno) como aspectos determinantes y enriquecedores en el desarrollo de las personas (Rodríguez Casado, 2016).

Este hito supone un cambio en la concepción y práctica educativa y da lugar a lo que se conoce como integración. La integración educativa nace así con la intención de integrar al alumnado con discapacidad y beneficiar, no solo al alumnado con necesidades educativas, sino al resto de alumnos y alumnas. En este sentido, se busca esta integración escolar con el fin de desarrollar una sociedad más abierta y tolerante, conformada por personas respetuosas y solidarias (Espada Chavarría, 2016; citado en Rodríguez Casado, 2016).

Durante el auge del movimiento de integración educativa, se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) en España, donde se recoge por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales. A partir de esta ley, las legislaciones educativas posteriores del país mantienen el concepto con ciertos cambios en su denominación, pero manteniendo los principios de normalización e integración como aspecto fundamental. (Rodríguez Casado, 2016).

Rodríguez Casado (2016), sin negar los avances que supuso el concepto de integración educativa durante el siglo XX, comenta que a principios del siglo XXI se reflejó la necesidad de superar los procesos de segregación que existían en las escuelas a causa de las adaptaciones curriculares necesarias para integrar a los individuos en la cultura dominante, que, en más de una ocasión, significaban una separación del alumnado con necesidades educativas especiales del resto de su grupo de referencia. Como consecuencia de esta crítica, se planea un nuevo modelo que persiste hasta la actualidad: el movimiento inclusivo. Este nuevo término va más allá de la integración y persigue que los individuos con necesidades educativas especiales no precisen de adaptaciones, sino que desde la propia escuela se programe teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y permitiendo que todas las personas, independientemente de su condición, puedan ser partícipes de las actividades y vida del centro educativo. En este sentido, la inclusión educativa apuesta por darle a todos los

individuos igualdad de oportunidades en el aprendizaje y lograr el éxito académico en todos los casos.

En la actualidad todavía hay personas que confunden los términos de integración e inclusión, pero la diferencia en la práctica escolar es significativa. A continuación se muestra una tabla con las principales diferencias entre el concepto de integración e inclusión educativa.

Tabla 1

Comparativa entre integración e inclusión educativa

Integración educativa	Inclusión educativa
Los cambios se hacen prioritariamente para aquellos alumnos con discapacidad.	Se proponen cambios colectivos de los que todos se benefician.
Son las personas con discapacidad las que deben adaptarse a los sistemas que ya existen.	La escuela se adapta para atender a las necesidades de personas con discapacidad.
Solo se incluyen en los programas ordinarios a las personas con menores dificultades de adaptación.	Todos, independientemente de su condición, pueden ingresar en los sistemas educativos ordinarios.
El alumno con NEE es segregado del grupo para realizar actividades adaptadas a sus capacidades.	Las actividades programadas son flexibles y permiten la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo.

Nota: Rodríguez Casado (2016: p.132)

Como se refleja en la tabla comparativa, el concepto de inclusión educativa va más allá de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, Sánchez Talavera y Sánchez Martín (2012) afirman que:

El concepto inclusión engloba la terminología anteriormente utilizada para referirse a la atención a la diversidad y los supera. Supera la integración porque ésta hace referencia al proceso social y educativo que se aplica al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en cambio la inclusión hace referencia a todo el alumnado. (p.4)

En la actualidad, el movimiento inclusivo es una forma de garantizar los derechos humanos de las personas. Tal es su relevancia que en toda la legislación educativa actual de España se hace mención a la atención a la diversidad de manera inclusiva. El ejemplo más evidente es el DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la

diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, que recoge en su preámbulo las siguientes afirmaciones:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades. Una educación de calidad es aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todo el alumnado, de acuerdo a sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial. (p.2)

La educación inclusiva consiste en mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y las alumnas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar. Significa trasladar el foco de atención del alumnado al contexto, en el sentido de que no son tan determinantes las condiciones y las características del alumnado como la capacidad que tenga el centro educativo para acoger, valorar y responder a la diversidad de necesidades que estos plantean. (p.2)

Con todo lo expuesto, resulta una obviedad que la escuela debe apostar por la inclusión educativa y abandonar los modelos caducos que generan exclusión, segregación y prejuicios sobre la diversidad. Como comentan Sánchez Talavera & Sánchez Martín (2012), para implementar una escuela inclusiva, será necesaria la conglomeración de diversas voluntades: pedagógicas, políticas, administrativas, sociales... En este sentido, resultará esencial la existencia de una red que combine la base normativa, legislativa y administrativa, con los recursos adecuados, la formación y sensibilidad necesaria por parte de los profesionales, así como la voluntad, la participación y el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje, una apuesta clara a la inclusión educativa

El principio de Diseño Universal (DU) nace en el campo de la arquitectura de la mano del arquitecto Ron Mace en 1997. Su base consiste en diseñar productos y entornos que permitan que todas las personas, en la medida de lo posible e independientemente de su condición, puedan hacer uso de ellos sin necesidad de una adaptación posterior. En este sentido, se propone diseñar teniendo en cuenta la diversidad con anticipación, de forma que los productos y los espacios sean flexibles y permitan variadas formas de uso. De esta forma y tomando este concepto como punto de partida, surge en el ámbito de la educación el término: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba Pastor, 2019).

Así como cuando se construye un edificio se diseñan de antemano rampas, escaleras y ascensores con el fin de garantizar la accesibilidad a los futuros usuarios, en el ámbito educativo, se plantea la necesidad de planificar la intervención docente pensando en todos los estudiantes y no solo en el alumno “medio”. Siguiendo la idea de Rose, Meyer y Hitchcock (2005), citada en Alba Pastor (2019), el Diseño Universal de Aprendizaje es un modelo variado y flexible, alternativo al diseño didáctico rígido y uniforme, desde el cual se pueden realizar propuestas curriculares que respondan a las necesidades de todo tipo de alumnos y alumnas, de forma que todos tengan cabida en las aulas. Como comenta Alba Pastor (2019):

El DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual –junto con herramientas– que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. (p.58)

El modelo de Diseño Universal de Aprendizaje es una apuesta a reformular la educación (objetivos, evaluación, metodologías, recursos...) para promover prácticas y enseñanzas inclusivas. El DUA se nutre de las aportaciones de autores como Vigotsky, Bruner, Bandura o Gardner, entre otros, uniendo diferentes teorías del aprendizaje con los avances en las investigaciones de neurociencia. En este sentido, desde el DUA se proponen unos principios y unas pautas a seguir, basadas en “[...] la especialización de las redes neuronales y la activación de ciertas zonas del cerebro a través de la realización de tareas que suponen demandas cognitivas [...]” (Alba Pastor, 2019, p.58), con el objetivo de que los estudiantes activen las diferentes redes cerebrales durante los aprendizajes.

A continuación se muestra una tabla que recoge los principios y pautas que guían el modelo de Diseño de Aprendizaje Universal, que, como afirma Alba Pastor (2019), además de sentar las bases para su desarrollo, sirven como puntos de verificación de las propuestas metodológicas a desarrollar por los docentes.

Tabla 2*Síntesis del modelo DUA: principios y pautas*

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
Pautas		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proponer opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Nota: Alba Pastor (2019: p.59)

Por su carácter inclusivo, en la actualidad, distintos países están apostando por adoptar este modelo como punto de referencia dentro del sistema educativo. Dentro del marco legislativo español, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) hace mención a la atención a la diversidad, tomando como punto de referencia a los principios expuestos en el DUA. De forma más específica, en el DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se recogen las siguientes afirmaciones, entre otras, sobre el Diseño Universal de Aprendizaje:

4. Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, de manera que se posibilite el acceso al currículo para todo el alumnado y que se responda a las fortalezas y necesidades de este en función de sus características individuales. Para ello, se contará con los recursos materiales y humanos necesarios y adecuados. (Artículo 3. Principios generales, p.6)

Las actividades y los recursos que se integren en las diferentes situaciones de aprendizaje deberán proporcionar múltiples formas de implicación del alumnado, de representación de la información y de acción y expresión, para que todo el alumnado

pueda mostrar los aprendizajes y competencias adquiridas, tal como promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (p. 46)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta interesante que los profesionales de la educación tomen como punto de partida concepciones como el DUA, que, al fin y al cabo, pretenden desarrollar una sociedad más inclusiva, donde la diferencia se ve como un aspecto cotidiano y no como una cuestión a señalar, apartar o destacar, en el sentido negativo de la palabra. Como comenta Alba Pastor (2019), el Diseño de Aprendizaje Universal es un marco teórico-práctico que permite la práctica docente desde una perspectiva inclusiva y que apuesta por “garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidad de aprendizaje para todos”, como indica el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4) de la Agenda 2030.

Música: una materia esencial para el desarrollo socioafectivo y la inclusión educativa, en la que todos y todas podemos y debemos participar

España históricamente se ha caracterizado por una legislación educativa cambiante, lo que ha dado lugar a un currículo poco estable con el pasar de los años. Actualmente se encuentra en vigor la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), publicada en diciembre de 2020. Esta ley, dentro de la organización curricular que plantea en el Artículo 18, recoge que una de las áreas de la etapa educativa de Educación Primaria es la Educación Artística, donde se incluye, entre otras, la Educación Musical.

Si nos enfocamos concretamente en lo que recoge el currículo autonómico con respecto a la enseñanza de la música, en el DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, es posible destacar lo siguiente:

Desde el área de Educación Artística, se realiza una propuesta curricular flexible, basada en los principios del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), que se ajusta a las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Desde este enfoque, la intervención educativa, bajo el parámetro de la inclusividad, gira en torno al centro y a la comunidad educativa, con un currículo común para todo el alumnado. (p. 95)

En este sentido, como se puede observar, el propio currículo hace referencia al Diseño Universal del Aprendizaje como marco de referencia para desarrollar, específicamente, el

área de educación artística y, por ende, la educación musical. Por este motivo, desde los centros educativos es necesario proponer formas de enseñanza-aprendizaje de la música, acordes al desarrollo de la escuela y sociedad inclusiva.

La realidad de un aula puede ser tan diversa como la sociedad en la que vivimos. En lo que respecta a la materia de música, adaptar las metodologías y propuestas pedagógicas a la diversidad puede sonar costoso o incluso imposible, si nos referimos a ciertas condiciones como, por ejemplo, la discapacidad auditiva. Como recogen Tamayo Buitrago, Moncada Vega y Gazon Osorio (2022), hay una creencia extendida que afirma que, las personas con discapacidad auditiva no son capaces de disfrutar de la música y que, por su condición, son individuos ajenos a la actividad musical, cuestión que obvia el hecho de que la música va más allá de la sensación acústica que se obtiene al escuchar un sonido. Esta creencia no puede resultar ser más errónea, pues, como demuestran Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), citando el trabajo de Carrasco (2019), el alumnado de Educación Primaria con sordera tiene posibilidades de disfrute, participación y éxito en las actividades de carácter musical, siempre y cuando se apueste por la mejora del proceso de inclusión a través de referentes como el DUA. En la misma línea, Lafuente (2019) llega a las mismas conclusiones que Carrasco en lo que a participación y disfrute de las actividades musicales por parte de este colectivo se refiere, tal y como exponen Tamayo Buitrago, Moncada Vega y Gazon Osorio (2022).

Rodríguez Casado (2016) menciona que en muchas ocasiones, ya sea por desconocimiento, falta de preparación o creencias limitantes; se discrimina al alumnado con discapacidad auditiva de las actividades musicales y “[...] no se les da la posibilidad de acceder a la música y a sus beneficios” (p.114). Según numerosos estudios y autores, la música cuenta con grandes beneficios para el desarrollo integral de los individuos, por lo que restringir este ámbito al alumnado con necesidades educativas especiales, significa quitarles una oportunidad para avanzar en su desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social. Como expresa Williems (2011), citado por Rodríguez Casado (2016): “una educación musical, completa, rítmica, melódica y armónica, con una práctica globalizada, puede armonizar los tres planos del ser humano, el físico, el afectivo y el mental” (p. 114).

Así como no son pocos los autores que destacan la importancia de la música en el desarrollo del ser humano, tampoco son pocos los que específicamente hablan de los beneficios de la música para el alumnado con necesidades educativas especiales y concretamente para el alumnado con discapacidad auditiva. Por ejemplo, Benedicto (2016), citado en Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), expone que la música aumenta las oportunidades de participación social de las personas sordas gracias a sus posibilidades en el

desarrollo físico, social y artístico. Del mismo modo, Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) deducen de las aportaciones de Rodríguez Casado (2018), que “[...] la música y el ritmo ayudan a la persona con pérdida auditiva en aspectos relacionados con su desempeño físico y social; así mismo, contribuyen a la articulación y acento de la palabra y estimulan la coordinación mente-cuerpo” (p.18-19).

Si nos enfocamos en el desarrollo socioafectivo de los individuos, Rodríguez Casado (2016) expone en su trabajo dos apartados muy interesantes a comparar. Por un lado, explica cómo es el desarrollo socioafectivo esperado en el alumnado oyente entre los 6 y los 12 años de edad, mientras que, por otro lado, presenta las dificultades y tendencias que tienen lugar en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas con discapacidad auditiva. A continuación se muestran dos tablas que resumen esta información de forma que sean apreciables las diferencias clave que existen entre el desarrollo socioafectivo del alumnado oyente y del alumnado sordo.

Tabla 3

Hitos en el desarrollo socioafectivo del alumnado oyente desde los 6 a los 12 años.

Desarrollo socioafectivo en el alumnado oyente (6-12 años)
Es un proceso tranquilo, ya que los cambios se producen de forma calmada y progresiva hasta la adolescencia, donde comienzan a existir cambios más destacables.
Se caracteriza por relaciones crecientes de amistad entre iguales, en su mayoría entre el mismo sexo. En la medida que van aumentando las experiencias con los iguales, se debilitan los lazos con los familiares, aunque siguen siendo figuras relevantes para el individuo porque en ellos seguirá buscando la mayor parte del afecto.
Se desarrolla una moral autónoma tras superar una etapa inicial más egocéntrica, centrada en el interés propio. Una vez superada esa etapa inicial, se comienza a desarrollar la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Esto da lugar a la conciencia de grupo y a la creación de vínculos de amistad más íntimos y duraderos.
La superación del egocentrismo, lleva al individuo a desarrollar una moral autónoma que da lugar a sentimientos de justicia, así como a actitudes de cooperación, tolerancia y respeto por los demás. Llegados al final de la etapa, las normas no se obedecen por imposición, sino por la comprensión de éstas. En este sentido, aparece el juicio moral ante el incumplimiento de normas.
Se comienza a desarrollar la curiosidad y el deseo de saber por la necesidad de darle una explicación a los sucesos de su alrededor y del mundo que le rodea.

Durante esta etapa se desarrolla el autoconcepto del individuo, es decir, el concepto que tiene de sí mismo; así como el autoestima, el valor y la imagen que se da a sí mismo. En esto juega un papel fundamental la interacción con los iguales y con los adultos, ya que cobran importancia las opiniones de los demás.

En esta etapa es normal que el individuo muestre un aumento en el control y manejo de las emociones, así como en la conciencia sobre éstas. En este sentido, cuentan con mayor capacidad de reflexión y con estrategias para redirigir los sentimientos negativos. Aun así, sigue siendo esencial la guía y apoyo de los adultos en el autocontrol emocional.

Nota: Creación propia con las aportaciones de Rodríguez Casado (2016)

Tabla 4

Posibles dificultades en el desarrollo socioafectivo del alumnado sordo o hipoacúsico desde los 6 a los 12 años.

Desarrollo socioafectivo en el alumnado sordo o hipoacúsico (6-12 años)
Durante esta etapa se pueden encontrar dificultades en la comunicación y el individuo puede llegar a aislarse del entorno, afectando esta cuestión a todos los ámbitos del desarrollo (incluido el desarrollo socioafectivo). Estas dificultades en el desarrollo socioafectivo serán mayores o menores en función del grado de comunicación de la persona, llegando a haber casos donde el comportamiento socio afectivo es tan normal como el de un oyente.
Existe una tendencia a que el individuo sordo sea más dependiente de otras personas o de determinadas condiciones en el ámbito comunicativo. Esto le afecta de forma directa en el relacionamiento con los demás y puede derivar en una baja autoestima. Por ejemplo, puede ser necesario que le hablen más despacio con una mejor vocalización, necesitar proximidad al emisor, buena visibilidad o incluso un intermediario, lo que puede dar lugar a frustración y sensación de dependencia o de insuficiencia.
Durante esta etapa también pueden tener lugar situaciones de aislamiento e introversión social a causa de las dificultades en la comunicación. En este sentido, las barreras en la comunicación con los demás dificultan al individuo el conocimiento del entorno y la relación con los iguales y los adultos. Esto puede llegar a traducirse en problemas a la hora de integrarse en un grupo-clase o en un grupo de oyentes. Por este motivo existe una tendencia a que las personas sordas establezcan relaciones entre ellas, más que con el resto del mundo.
La falta de información, el aislamiento y la sobreprotección que pueden llegar a aplicar los familiares sobre el individuo, puede derivar en dificultades para superar la etapa inicial de egocentrismo e inmadurez.

Las dificultades en la comunicación, el aislamiento, la inseguridad, la baja autoestima y la dependencia a la que el individuo se ve sometido, pueden llevar al individuo a desarrollar una acentuada afectividad y sensibilidad. Esto puede suponer que la persona sea más vulnerable emocionalmente ante determinadas situaciones y que, en consecuencia, muestre actitudes más impulsivas y faltas de control.

Es común que los niños y niñas con discapacidad auditiva reclamen y requieran mayor atención de los adultos oyentes con el fin de sentirse considerados, debido a las dificultades sociales a las que se enfrentan. En este sentido, existe una tendencia a un mayor apego y a tener mayores dificultades para ir tomando independencia emocional de los adultos.

La comunicación es un factor determinante en el desarrollo de la capacidad para entender los sentimientos, las situaciones, las normas y las consecuencias de los actos, así como para aprender a gestionar todos estos aspectos. Por la falta de comprensión, el individuo puede sufrir impedimentos a la hora de desarrollar su propia moral autónoma. Para superar las mayores limitaciones en la comprensión, es importante que los adultos no se acomoden en ofrecer explicaciones escuetas sobre estas cuestiones. Es imprescindible ir avanzando en la comunicación, logrando que ésta sea cada vez más elaborada y compleja.

Nota: Creación propia con las aportaciones de Rodríguez Casado (2016)

Tomando como punto de partida lo recién expuesto sobre el desarrollo socioafectivo entre los 6 y los 12 años, es posible entender cómo desde las instituciones educativas se deben promover situaciones de aprendizaje que superen las barreras naturales a la que se enfrentan tanto los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva como el resto de niños y niñas con otras necesidades educativas especiales.

Aunque hasta ahora se ha hecho hincapié en la discapacidad auditiva porque socialmente se entiende como incompatible con la práctica musical, no hay que perder de vista que la realidad de un aula, con total seguridad, va a contar con alumnado diverso más allá de esta condición. Al fin y al cabo, como se comenta al comienzo, el concepto de diversidad no solo hace referencia a las discapacidades, sino que también incluye otras cuestiones y factores de índole social, familiar y personal. En esta línea, existen estudios que reconocen los beneficios de la música en el desarrollo socioafectivo de otros colectivos. Por ejemplo, Ibarra García et al. (2023) publicaron un estudio con el fin de identificar la influencia de la música en el ámbito socioemocional en jóvenes con discapacidad intelectual. En dicha investigación, se concluye que distintas intervenciones musicales obtienen, en su mayoría, mejoras en las habilidades socioafectivas y en el lenguaje de los participantes, así como se reflejan mejoras en el trabajo en equipo y en la participación de los individuos.

En este sentido, resulta innegable que a través de la educación musical se pueden lograr grandes avances en todos los alumnos y alumnas en lo que a habilidades socioafectivas se refiere. El sentimiento de pertenencia, el pensamiento crítico, la autoexpresión, el autoestima, el trabajo en equipo y la integración de los alumnos y alumnas en el aula son solo algunas de las cuestiones que pueden verse beneficiadas si la práctica musical se plantea desde una perspectiva cooperativa, inclusiva y más práctica (Tamayo Buitrago y Moncada Vega, 2020). Tal y como afirman Bermell, Alonso y Bernabé (2016), citado en Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), este tipo de prácticas en el aula permiten que se desarrollen vínculos y una interdependencia entre los alumnos y alumnas, lo que sentará una base para el desarrollo de relaciones sociales y la creación de vínculos afectivos entre iguales, tanto en el contexto escolar como fuera de él.

En resumen, considerando todo lo expuesto hasta ahora, la música se posiciona como una asignatura curricular con un potencial inmenso, siempre y cuando se apueste por su desarrollo de manera inclusiva. A través de esta disciplina artística, es posible alcanzar avances significativos en el desarrollo integral de las personas, sin importar su edad o condiciones físicas, sensoriales, cognitivas, personales o sociales. La música trasciende el simple disfrute al escuchar una canción y se convierte en una poderosa herramienta educativa que debe ser aprovechada desde una perspectiva más amplia e inclusiva en los centros educativos. De esta manera, todos los individuos pueden experimentar de primera mano los beneficios que la música nos brinda, al tiempo que las escuelas contribuyen al valor de la diversidad y la inclusión, y forman individuos con habilidades socioafectivas sólidas.

La percusión: la música más accesible y, por ende, más inclusiva

El arte de la música abarca muchas prácticas dentro de ella. En el DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se refleja esta amplitud dentro de la práctica musical con la siguiente afirmación:

[...] el ámbito de la música y artes escénicas y performativas permite experimentar con el propio cuerpo y sus posibilidades sonoras y expresivas, a través del gesto y el movimiento, de la exploración del sonido y de la práctica instrumental y vocal, de manera individual y en grupo. [...] Resulta fundamental destacar que los saberes relacionados con los elementos técnicos y las características de las propuestas artísticas deberán abordarse desde la doble vertiente de la percepción y análisis y de la creación e interpretación. [...] (p.95)

En este sentido, como se puede ver en la cita anterior, la práctica musical incluye a su vez numerosas actividades, tanto de percepción como de creación o interpretación. Además, dicha práctica puede realizarse de forma individual o grupal, utilizando el propio cuerpo, la voz, instrumentación, objetos cotidianos o Tecnologías de la Información Comunicación (TICs), lo que le permite a los docentes tener una amplia gama de opciones para desarrollar el currículo musical vigente en la actualidad. A toda esta variedad de opciones hay que sumarle cuestiones como los diferentes instrumentos existentes, los géneros musicales y una infinidad de elementos más que aumentan considerablemente las posibilidades musicales en un aula. Frente a todas estas opciones, los profesionales de la educación deberán seleccionar y diseñar sus situaciones de aprendizaje en base a diferentes criterios, dentro de los cuales es necesario que esté la correcta atención a la diversidad y la persecución de una didáctica inclusiva en su aula.

Para muchos autores, la percusión es una opción más que óptima para la práctica musical inclusiva. Como afirma Aguilera Fernández (2019), no hay que perder de vista el hecho de que la música que se desarrolla en un colegio no es ni debe asemejarse a la práctica musical de un conservatorio. En este sentido, las actividades con instrumentos deben plantearse de forma lúdica y con los instrumentos adecuados para que el alumnado pueda expresarse y experimentar libremente sus sonidos y posibilidades. Aunque para el desarrollo melódico no son la mejor opción, para la selección rítmica los instrumentos de percusión son ideales por su sencillez y facilidad en su manipulación. Al fin y al cabo, los instrumentos de percusión son más intuitivos y no requieren de una amplia formación musical para su uso como es el caso del piano o el violín, entre otros.

La percusión es la música más intuitiva y con más recorrido en la historia de la humanidad. Además, es una expresión musical que, en su nivel más inicial, no precisa de una elevada técnica o de instrumentación específica, ya que la percusión surge al percutir el propio cuerpo, cualquier superficie u objeto, sea o no un instrumento musical como tal. Naturalmente existe una tendencia del cuerpo al ritmo, y, desde que somos pequeños, a golpear todo lo que está a nuestro alcance. Por este motivo, la percusión podría considerarse como la primera forma de expresión musical que alcanzamos como seres humanos y la más accesible (Aguilera Fernández, 2019).

En lo que respecta a la atención a la diversidad, además de las ventajas ya expuestas de la percusión, el alumnado con déficit auditivo, que es el que más dificultades puede encontrar en el aula de música, puede beneficiarse de la elevada vibración que emiten los

instrumentos percutivos. Autores como Acosta (2006), Correa y Osorio (2017) y Peter y Wills (citados en San Lorenzo Migueláñez, s.f.), coinciden en que las personas sordas experimentan la música a través de las vibraciones y el tacto, por lo que será fundamental contar con instrumentos con grandes cajas de resonancia y que emitan sonidos muy graves o muy agudos, con el fin de que los individuos con discapacidad auditiva puedan experimentar la mayor sensación de vibración posible. En este sentido, los instrumentos que más se adaptan a estas características son los de la familia de la percusión, concretamente los instrumentos membranófonos y los idiófonos.

Tabla 5

Subtipos de instrumentos de percusión con mayor vibración: Idiófonos y membranófonos.

Instrumentos de percusión idiófonos	Instrumentos de percusión membranófonos
Son aquellos instrumentos de percusión que utilizan la vibración de su propio cuerpo para producir sonido. Pueden ser de distintos materiales como madera, metal o plástico.	Son aquellos instrumentos de percusión que poseen una o dos membranas de piel o material sintético, que, al percutir, vibran y producen el sonido.
Pueden ser de sonido indeterminado (caja china, castañuelas, claves, triángulo, cascabeles, maracas, sonajas, crótalos, güiro...) o de sonido determinado (carrillón, xilófono...)	Suelen ser de sonido indeterminado (bombo, tambor, timbales, bongos, panderetas, panderos...)

Nota: Creación propia con las aportaciones de Aguilera Fernández (2019) y San Lorenzo Migueláñez (s.f.)

Las personas sordas no pueden recibir información melódica de la música a través del oído, pero sí pueden percibir los elementos rítmicos a través de la vibración. Este hecho deja una puerta abierta a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en las clases de música. Para que esa puerta lleve a un lugar exitoso, será necesario tener en cuenta los instrumentos a utilizar (que emitan la mayor vibración posible) y las pautas metodológicas a seguir. A continuación se enuncian las consideraciones más relevantes a la hora de desarrollar actividades de percusión de carácter inclusivo en las escuelas u otros contextos educativos:

Uso de apoyos visuales y gestos

Las personas con discapacidad auditiva cuentan con dificultades por su deficiencia auditiva, por lo que será necesario compensar dichas dificultades con el uso de otros sentidos como la vista para apoyar los aprendizajes. En este sentido, Ramos (2014), citado en San Lorenzo Migueláñez (s.f.) destaca cuestiones a considerar como la ubicación del interlocutor por la luminosidad y la distancia, así como la eliminación de obstáculos que impidan el contacto visual con éste.

Peter y Wills (2000), citado por Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), mencionan la importancia de reforzar el aprendizaje musical con estímulos visuales como códigos de colores, de forma que los alumnos y alumnas sordos hagan asociaciones entre los colores y el timbre de los instrumentos o las voces. Otros autores como Montoya (2014), citado en San Lorenzo Migueláñez (s.f.), proponen actividades musicales para personas sordas utilizando las TICs y vídeos, que muestren de forma visual las notas o ejercicios a ejecutar. También existen herramientas como musicogramas, que, como explican Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), son gráficos o dibujos que representan los diferentes elementos de una obra musical y que pueden servir de apoyo visual, no solo al alumnado con necesidades educativas especiales, sino para todo el grupo-clase.

Además de estas cuestiones, el uso de los gestos y de los signos resulta fundamental ya que permiten establecer un canal de comunicación entre el alumnado sordo y el entorno social. Esto sienta las bases para el aprendizaje musical y permite que el individuo con discapacidad auditiva comprenda lo que se está haciendo en todo momento (Tamayo Buitrago y Moncada Vega, 2020). Este sistema de comunicación puede ser la propia lengua de signos, natural entre las personas con discapacidad auditiva, o puede ser un propio código de gestos y señas, donde se indiquen acciones musicales.

→ Fomento de las actividades grupales y colaborativas

Si el objetivo es desarrollar todas las potencialidades de la música, para fomentar el desarrollo socioafectivo de los y las participantes, será clave impulsar actividades grupales donde se busque la interacción y colaboración entre el alumnado.

Como recoge Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), el aprendizaje colaborativo, según las teorías constructivistas de Vygotsky (1989): “[...] tiene importantes repercusiones tanto en las relaciones interpersonales como en el aprendizaje de contenidos” (p.35). Esto supone para el alumnado con discapacidad auditiva una oportunidad para superar las barreras

en el desarrollo socioafectivo y en el aprendizaje en general. A través de actividades musicales rítmicas grupales, donde los iguales se acompañan en el proceso de aprendizaje, se consigue una mayor integración y socialización, así como se construyen habilidades y valores para la vida en sociedad de forma inclusiva (Tamayo Buitrago y Moncada Vega, 2020). En este sentido, el trabajo colaborativo resulta un beneficio para todas las partes.

→ Uso de la imitación como apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales

En cualquier actividad educativa, el modelo que aporta el docente resulta de gran ayuda para todo el alumnado. En las actividades de percusión ocurre lo mismo. Al tratarse de música que no requiere una especial formación para el manejo de los instrumentos, la imitación es una herramienta exitosa que permite a los alumnos y alumnas tomar referencia de un modelo. Del mismo modo, los alumnos con déficit auditivo u otro tipo de dificultades pueden imitar el comportamiento del modelo aportado por el docente y por los propios compañeros y compañeras.

Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) exponen en su trabajo que la imitación se puede desarrollar inicialmente a través de actividades de repetición, donde los alumnos y alumnas recrean los movimientos rítmicos dados previamente. A medida que los individuos van ganando destreza musical, se puede ir aumentando la complejidad de las tareas e ir retirando el modelo inicial dado por el profesorado.

→ Facilitar la construcción del aprendizaje a partir de experiencias significativas

Siguiendo las aportaciones de Ausubel (1976), Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) destacan la relevancia de aportar al alumnado un aprendizaje significativo, de forma que los individuos sean capaces de relacionar la nueva información y los nuevos aprendizajes con las experiencias y conocimientos previos que cada uno tiene.

Como docentes, es importante ofrecer al alumnado aprendizajes a través de la propia experimentación, que resulten novedosos y que estimulen a los y las participantes. Para esto, también cobra importancia el diseño de actividades de carácter lúdico, donde los alumnos y alumnas disfruten del proceso de aprendizaje, no sientan excesiva frustración y recuerden la satisfacción del proceso.

En síntesis, la percusión, por su facilidad, su inmediatez y sus características físicas en cuanto a los niveles de vibración resulta ser una de las grandes candidatas de la música para trabajar con alumnado diverso. Si se combinan la formación de los profesionales, los recursos

necesarios y las metodologías adecuadas, tomando como marco de referencia lo expuesto en el DUA y las recomendaciones expuestas en este marco teórico, la percusión tiene el potencial para terminar siendo una herramienta que, como comenta Aguilera Fernández (2019), funciona exitosamente con numerosos colectivos.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Esta investigación pretende contestar a la siguiente pregunta:

¿Influye la participación del alumnado en actividades de percusión grupales en el desarrollo socioafectivo del alumnado en general y en los niveles de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades?

Al tratarse de una investigación que sigue el diseño ABA, un método cuasi-experimental, la formulación de hipótesis es necesaria. A continuación se muestra la relación existente entre los objetivos generales de la investigación, los objetivos específicos y las hipótesis pertinentes para cada uno de ellos.

OBJETIVO GENERAL #1:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS VINCULADOS:
OG1. Visibilizar la importancia de la música y los beneficios que tiene para el alumnado en el ámbito educativo.	OE1. Identificar posibles mejoras en el desarrollo socioafectivo del alumnado tras la aplicación de una propuesta metodológica musical e inclusiva.
HIPÓTESIS VINCULADAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Hipótesis conceptual: La participación del alumnado en actividades de percusión grupales influye en el desarrollo socioafectivo del alumnado. ● Hipótesis empírica: Si el alumnado participa de actividades de percusión grupales, aumentan sus habilidades socioafectivas. ● Hipótesis nula: No hay relación entre la participación del alumnado en actividades de percusión grupales y el desarrollo socioafectivo de los participantes. ● Hipótesis alternativa: Sí hay relación entre la participación del alumnado en actividades de percusión grupales y el desarrollo socioafectivo de los participantes. 	

OBJETIVO GENERAL #2:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS VINCULADOS:
<p>OG2. Demostrar las posibilidades inclusivas de la percusión en los contextos escolares.</p>	<p>OE2. Intervenir en un grupo-clase con una propuesta metodológica inclusiva y exitosa para todo el alumnado a través de la percusión.</p>
	<p>OE3. Estudiar el uso de la percusión como una herramienta metodológica para la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva y otras NEAE en los centros escolares.</p>
HIPÓTESIS VINCULADAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Hipótesis conceptual: La participación del alumnado en actividades de percusión grupales influye en el nivel de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades. ● Hipótesis empírica: Si el alumnado participa de actividades de percusión grupales, aumenta el grado de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades. ● Hipótesis nula: No hay relación entre la participación del alumnado en actividades de percusión grupales y el grado de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades. ● Hipótesis alternativa: Sí hay relación entre la participación del alumnado en actividades de percusión grupales y el grado de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades. 	

II. MÉTODO

1. CONTEXTO Y ENTORNO

El presente TFG se contextualiza en el CEIP Ernesto Castro Fariñas, un centro ordinario de atención educativa preferente (COAEP) para alumnado con discapacidad auditiva. Este centro educativo se encuentra ubicado en Los Naranjeros (Tacoronte, Tenerife), en la Carretera General del Norte. En esta zona se han producido y se siguen produciendo cambios en los últimos años, pasando de ser una zona con pocas viviendas y una actividad agrícola sumamente importante, a ser cada vez más un entorno de crecimiento de población con incremento de la actividad terciaria. Esto hace que el nivel social, económico y cultural del alumnado sea variado, aunque aproximadamente el 80% pertenezca a un nivel medio-bajo. Un reflejo de esto es el gran número de alumnos y alumnas que reciben algún tipo de ayuda (económica, social o ambas). Además, en los últimos años, ha aumentado considerablemente el número de familias en situación de riesgo, sin domicilio familiar estable, con descuido de sus hijos, gran número de conflictos externos, o en otras situaciones, que afectan al rendimiento académico.

Al tratarse de un centro ordinario de atención educativa preferente de discapacidad auditiva, es posible encontrar en el grupo del alumnado bastante heterogeneidad. En el día a día del centro conviven alumnos y alumnas sin ninguna necesidad especial aparente con alumnado que sí cuenta con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) por diferentes condiciones. En este sentido, a este centro acude el alumnado con discapacidad auditiva de la comarca, pero también, debido al trabajo que se realiza en el ámbito de la inclusión, el colegio recibe mucho alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), discapacidad intelectual, cromosomopatías y otras patologías, así como alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma castellano, que hacen del alumnado del centro un grupo con gran diversidad.

El alumnado, independientemente de su condición, se encuentra integrado en las aulas ordinarias, a excepción de los seis alumnos y alumnas del Aula Enclave (estrenada en este curso 2022-2023), que acuden sólo a ciertas sesiones con su grupo de iguales para trabajar de forma inclusiva. En el resto de los casos, para atender a las necesidades del alumnado que sí está integrado en las aulas ordinarias durante todo el horario lectivo, el centro cuenta con una red de recursos materiales y humanos que facilitan la inclusión de calidad y que todo el alumnado tenga posibilidades de éxito. Algunos éstos son:

- **Acondicionamiento acústico de aulas y espacios comunes:**
El colegio cuenta con varias aulas insonorizadas (en aquellas donde hay alumnado con dificultades auditivas) para combatir la reverberación y facilitar el acceso a la información. También hay espacios comunes como el comedor y el aula de música que están insonorizados. Estas adaptaciones en la infraestructura generan beneficios no solo para el alumnado con audífonos o implante coclear, sino también para los alumnos y alumnas con hipersensibilidad auditiva y el resto del alumnado.
- **Formación bilingüe en Lengua de Signos Española (LSE) para el alumnado, profesorado y personal del centro:**
A través del Proyecto de Enseñanza Bilingüe en LSE y Comunicación Integral con el alumnado TEA, se imparte una hora semanal de LSE española en cada grupo-clase, a excepción de las clases donde hay algún alumno o alumna con discapacidad auditiva, donde se realizan más horas para cubrir las necesidades comunicativas del grupo.
- **Materiales y recursos visuales como indicadores luminosos para el cambio de hora, Pantallas Interactivas Multitáctiles (PIM) en las aulas, pantallas en los espacios comunes para compartir información en LSE (creada por el propio alumnado), etc.**
En este sentido, destacan los Sistemas Inalámbricos Personales de Transmisión de la Señal (SIPT) que se utilizan en las aulas donde hay un alumno o alumna con discapacidad auditiva. Este aparato recoge el sonido a través de micrófonos y lo envía directamente al implante o audífono del alumno o alumna, ajustando el nivel de decibelios a sus necesidades auditivas. Este aparato permite la audición perfecta de hasta máximo 25 individuos, siempre y cuando se tomen medidas contra la reverberación del espacio (insonorizando las aulas, por ejemplo).
También destaca el uso de sistemas de comunicación aumentativos como pictogramas, agendas visuales, etc., en las aulas y en los espacios comunes del centro, con criterios unificados para todos los profesionales que intervienen en el colegio y para las familias del alumnado TEA.
- **Amplia plantilla de profesionales que intervienen con el alumnado:**
Además del propio profesorado, el centro educativo cuenta con especialistas de audición y lenguaje, una profesional de Pedagogía Terapéutica (PT), una maestra de apoyo a las NEAE, una técnico en Educación Infantil, una orientadora, dos docentes especialistas en LSE, etc. En este sentido, existen varios profesionales que dedican la totalidad de su horario laboral a atender a las necesidades del alumnado que más lo

necesita y a buscar la manera de trabajar con ellos y ellas de la forma más inclusiva posible.

Utilizando todos los recursos e infraestructuras, se consiguen superar las barreras de acceso a la información y muchos alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje consiguen alcanzar el nivel de su grupo-clase de forma inclusiva. En este tipo de logros también juegan un papel fundamental los espacios terapéuticos que promueve el centro, más allá de las propias aulas: el huerto escolar y el proyecto de batucada; ya que en ellos se promueve la inclusión y se trabaja con alumnado con dificultades como Trastornos Graves de Conducta (TGC) para mejorar su relación con el resto de compañeros y compañeras y otras cuestiones personales como la autoestima, la capacidad de comunicación, concentración, etc.

2. PARTICIPANTES

Los participantes de la intervención y sobre los que se realiza la investigación de este TFG son los alumnos y alumnas del grupo de 6º A de Educación Primaria del CEIP Ernesto Castro Fariñas. Este grupo está compuesto por 22 alumnos y alumnas y es un claro reflejo de un aula heterogénea, donde conviven diversos perfiles.

A finales del segundo trimestre, la evaluación recogió que el grupo, de forma general, ha mostrado avances en la adquisición de habilidades y rutinas de trabajo, aunque es un aspecto que todavía está en desarrollo. En este sentido, el alumnado se muestra más motivado y trabajador. Es participativo y se involucra en las actividades que se proponen en el aula.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre los propios alumnos y alumnas, se comenta que siguen siendo complicadas, sobre todo en el tiempo del comedor donde se agudizan los conflictos. Esto supone que en múltiples ocasiones el clima del aula sea muy complicado. Este ambiente dificulta la labor de los maestros/as que entran a dar la clase, ya que hay problemas de atención, de concentración y a la hora obedecer las instrucciones que se les dan. Todo esto repercute negativamente en la adquisición de contenidos por parte del alumnado. En este sentido, destacan especialmente dos alumnos por mantener conductas disruptivas de forma continuada.

En el grupo clase hay varios alumnos y alumnas que presentan NEAE por diferentes motivos. A continuación se describe de forma breve la información más relevante sobre cada uno de ellos y ellas:

Alumno (#1) con altas capacidades intelectuales (ALCAIN)

Hay un alumno que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de sus Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN). Este alumno cuenta con una sobredotación intelectual, destacando su competencia lógica y verbal. Es un alumno que muestra un aprendizaje ajustado al nivel en el que se encuentra, presentando un desarrollo muy adecuado en todas las competencias, un estilo de trabajo organizado y buena motivación.

Aunque su comportamiento es adecuado, no presenta un nivel apropiado de integración con el grupo clase. Demuestra gran necesidad de reconocimiento por los demás, lo que no se da en su grupo de iguales. Esto influye en su estado emocional y hace que con cierta frecuencia se sienta agobiado y frustrado. En este sentido, se observa la existencia de disincronías en el desarrollo personal del niño. Las dificultades de adaptación al grupo y la deseabilidad social que presenta, repercuten en el desarrollo de su autoestima, lo que permite concluir que la dimensión afectiva está menos desarrollada que la intelectual y psicomotriz.

Alumna (#2) con discapacidad auditiva (Síndrome de Alport)

Hay una alumna que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de su discapacidad auditiva. Esta alumna es afectada del Síndrome de Alport, un trastorno poco común de carácter hereditario, que afecta al funcionamiento renal y puede dar lugar a la pérdida de audición y a problemas oculares. Por este motivo, la alumna es usuaria de un audífono en la actualidad.

Esta alumna muestra necesidades educativas en lo que a comunicación y lenguaje se refiere. Aunque no presenta alteraciones graves en los elementos del habla, se aprecia una merma en su capacidad de discriminación oral en ambientes desfavorable, así como un retardo o enlentecimiento en el desarrollo de su vocabulario auditivo-receptivo y su capacidad lectoescritora.

En lo que respecta a las interacciones sociales, la alumna es aceptada en el grupo, se relaciona con la mayoría y muestra interés por relacionarse con los compañeros y compañeras. Además presenta aceptación por las aportaciones de los demás y cumple las normas.

El referente curricular de esta alumna se encuentra en el curso que está escolarizada, excepto en el área de Lengua Extranjera (inglés), donde tiene una adaptación curricular ubicada en el nivel de 4º de Educación Primaria.

Debido a su reciente adquisición del audífono, esta alumna cuenta con el apoyo por parte de la maestra de Audición y Lenguaje en ciertas sesiones semanales.

Alumno (#3) con discapacidad auditiva

Hay un alumno que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de su discapacidad auditiva. Este alumno es un niño sordo con implante coclear bilateral, con diferentes implicaciones en el desarrollo del habla y del lenguaje oral.

El alumno en cuestión muestra deterioro en la adquisición del habla y un retraso en el lenguaje oral. Esto hace que requiera de una adaptación curricular ubicada en el nivel de 4º de Educación Primaria en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (inglés), Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Además, por el mismo motivo, cuenta con el apoyo por parte de la maestra de Audición y Lenguaje en ciertas sesiones semanales.

En lo que a la competencia socio afectiva se refiere, el alumno demuestra madurez ya que es aceptado por el grupo y suele jugar con los compañeros y compañeras de su edad. Además, busca relacionamiento con el profesorado frecuentemente, comprende y acepta las normas del aula, muestra actitudes colaborativas con los iguales, respeta y valora el trabajo y los materiales, respeta las opiniones y los derechos de los demás, entre otros. A nivel más personal acepta las correcciones, muestra compromiso con las responsabilidades propias y es consciente de sus dificultades.

Alumna (#4) con discapacidad auditiva

Hay una alumna que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de su discapacidad auditiva. Esta alumna es una niña sorda con implante coclear bilateral, con diferentes implicaciones en el desarrollo del habla y del lenguaje oral.

La alumna en cuestión presenta retardo o enlentecimiento en la adquisición del habla y un trastorno en la adquisición del lenguaje oral de origen audiógeno, lo que hace que en la actualidad todavía muestre un desarrollo por debajo de su edad cronológica en cada uno de los componentes de la lengua oral castellana. Por ello, esta alumna cuenta con una adaptación curricular ubicada en el nivel de 4º de Educación Primaria en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (inglés), Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, así como también cuenta con una exención parcial en lenguas extranjeras y música. También cuenta con el apoyo por parte de la maestra de Audición y Lenguaje en ciertas sesiones semanales.

En el ámbito social, muestra madurez en cuanto que la interacción con el profesorado es frecuente, colabora con el resto de los iguales, acata las normas, atiende y escucha, respeta el trabajo y los materiales y respeta el turno de palabra, entre otros. Como aspectos a mejorar está la constante búsqueda de la atención del adulto (aunque espera su turno para conseguirla) y la participación en el aula sólo cuando se le pregunta.

Alumno (#5) con discapacidad intelectual, discapacidad motora y retraso grave en el lenguaje

Hay un alumno que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de su discapacidad intelectual, de las limitaciones funcionales en su brazo derecho y de su retraso grave en el lenguaje.

Por un lado, en lo que respecta al desarrollo intelectual y el desarrollo madurativo global, corresponde al de un niño que se encuentra en el rango de edad dos años inferior a su edad cronológica. En este sentido, tiene puntuaciones inferiores en más de dos de las destrezas adaptativas conceptuales, prácticas o sociales. Por otro lado, en lo que a la discapacidad motora se refiere, el alumno presenta una parálisis braquial derecha congénita y fractura de clavícula derecha, con imposibilidad de movimiento fino de mano derecha, así como la pronosupinación. También tiene miopía magna (11 dioptrías). En el aspecto de la comunicación y el lenguaje, manifiesta retraso del lenguaje que afecta a todas las dimensiones del mismo y en sus vertientes receptiva y expresiva.

Además de las dificultades señaladas, este alumno presenta desajuste en sus aprendizajes y una conducta muy poco adecuada para poder realizar con éxito las actividades que se le proponen. Aunque ha mejorado su conducta y su actitud en el aula, continúa mostrando dificultad para atender a las normas, es impulsivo e irritable, sobre todo en los espacios de ocio o en el comedor, donde tiene un comportamiento rebelde con un vocabulario inadecuado para su edad y muestra dificultades para solucionar los conflictos de forma adecuada. También, aunque ha mejorado su autonomía a la hora de trabajar, continúa siendo necesario en las diferentes actividades que realiza la frecuente supervisión y estimulación del profesorado. Para este niño, la motivación es un factor que depende de si las actividades propuestas son de su agrado o no. Es un niño que presenta muchas dificultades en la generalización y aplicación de los aprendizajes y que aprende mejor de forma mecánica, imitando modelos.

Por todas estas cuestiones, el alumno en cuestión tiene una adaptación curricular ubicada en el nivel de 4º de Educación Primaria en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (inglés), Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Además, recibe atención por parte de la profesora de apoyo a las NEAE, procurando que este apoyo se realice dentro del aula a modo de apoyo inclusivo.

En relación a la intervención, es conveniente resaltar el hecho de que los alumnos y alumnas de este grupo han podido realizar algunas actividades de percusión durante el segundo trimestre de este curso 2022-2023, es decir, que ya cuentan con un bagaje previo muy breve en lo que a batucada se refiere. Aun así, aunque el alumnado no parta de cero, a través de esta investigación se busca implementar actividades de forma más consistente, planificada y prolongada en el tiempo, de forma que se puedan reflejar o no los resultados esperados en el grupo de alumnos y alumnas.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para esta investigación se propone un diseño ABA, un diseño cuasi-experimental, en el que se aplican las tres siguientes fases:

- Fase A: Se realiza una preevaluación de base, en ausencia de la intervención, para establecer la línea base o el punto de partida de la muestra en los criterios a evaluar.
- Fase B: Se aplica una intervención organizada y previamente planificada con el grupo evaluado. Esta intervención es la explicada en el siguiente punto (*II. MÉTODO - 4. Propuesta y procedimiento de intervención*).
- Fase A: Se lleva a cabo la postevaluación pertinente para así analizar los cambios ocurridos, atribuyéndose, en su caso, al tratamiento efectuado (fase B).

En el marco de esta investigación, la fase de preevaluación y postevaluación (Fase A) se efectúa a través de una hoja de evaluación de creación propia (*ver Anexo I.*) que recoge cinco dimensiones relacionadas con el desarrollo socioafectivo y la inclusión educativa del alumnado participante:

- Dimensión 1. *Seguridad en sí mismos*; con tres ítems a observar.
- Dimensión 2. *Gestión y autorregulación emocional*; con tres ítems a observar.
- Dimensión 3. *Interacciones entre iguales y trabajo en equipo*; con cuatro ítems a observar.
- Dimensión 4. *Respeto, apoyo e inclusión entre iguales*; con cuatro ítems a observar.
- Dimensión 5. *Bienestar personal y valoración del trabajo*; con cinco ítems a observar.

De esta forma, tanto previa como posteriormente a la intervención, se realiza un periodo de observación guiada donde las categorías a observar ya están previamente establecidas y el observador debe recoger con qué frecuencia se muestran las conductas descritas en la hoja de evaluación. Así, en la hoja de evaluación se debe indicar si las conductas enunciadas ocurren:

Nunca / Pocas veces / Algunas veces / Muchas veces / Siempre

Además, en esta hoja de observación se reserva también un apartado de observaciones pertinentes al final de cada dimensión para anotar ejemplos de conductas observadas que resulten relevantes para la investigación, así como otras cuestiones que se consideren de interés. De esta manera, los datos recogidos durante la fase A inicial y la fase A final son de carácter cualitativo.

Para complementar la información obtenida a través de las observaciones y recabar resultados más fiables, en la fase A de post evaluación se realiza también una entrevista semiestructurada a los docentes colaboradores en la intervención (*ver Anexo II.*). Estos profesionales son maestros que tienen contacto con los participantes tanto dentro como fuera de la propuesta de intervención, por lo que son observadores naturales de las conductas del alumnado en el aula y otros contextos escolares, durante todas las fases del proceso de investigación (Fase A, B y A). Esta entrevista recoge información sobre las cinco dimensiones en relación al desarrollo socioafectivo y la inclusión educativa del alumnado participante al igual que la hoja descrita con anterioridad. Las preguntas de cada dimensión se plantean de forma que se obtenga siempre la perspectiva de los profesionales sobre las diferentes cuestiones, tanto durante como una vez finalizadas las sesiones de intervención.

4. PROPUESTA Y PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

4.1. METODOLOGÍA

La secuencia de intervención que se propone para este TFG pretende ser una propuesta metodológica inclusiva, que utiliza la percusión y la batucada como herramienta para la inclusión educativa y para el desarrollo socioafectivo del alumnado. En este sentido, se proponen una serie de sesiones para trabajar con los y las participantes descritos anteriormente, de forma que se pueda evaluar posteriormente los resultados (cambios en el alumnado) obtenidos de dicha intervención y así concluir o no la aportación de la percusión como herramienta en los contextos escolares.

La base metodológica a seguir parte del modelo DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje, de forma que se promuevan sus principios durante toda la intervención. A continuación se muestran tres tablas, una por principio del DUA, con las pautas vinculadas a cada principio y las propuestas metodológicas de la intervención que se relacionan con cada una de ellas.

Tabla 6

Propuestas metodológicas para la intervención vinculadas al Principio 1 del DUA.

PRINCIPIO 1	Proporcionar múltiples formas de implicación		
PAUTAS	Proporcionar opciones para captar el interés	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar opciones para la autorregulación
Propuesta para las sesiones	Minimizar la sensación de inseguridad que pueda surgirle al alumnado a través del refuerzo positivo y la reflexión sobre los logros alcanzados.	Plantear retos diarios a cumplir en cada sesión, sin perder de vista el objetivo final: una actuación. Es importante por ello, tener presente continuamente las metas y objetivos a alcanzar.	Fomentar el sentido crítico y la reflexión del alumnado, de forma que el alumnado pueda pensar sobre sus propios actos.
	Plantear una metodología lúdica, basada en la experimentación directa y el juego, en la que los errores son oportunidades para aprender.	Destinar un periodo de tiempo para la reflexión y retrospección de los avances como grupo y de los logros alcanzados.	Facilitar estrategias para afrontar las dificultades individuales (imitar al compañero, parar y volver a comenzar, etc.)
	Permitir al alumnado la libre elección del instrumento, de forma que cada individuo pueda desarrollarse donde se sienta más cómodo. Para ello, resulta esencial el periodo de experimentación donde el grupo va rotando por los diferentes instrumentos, experimentando por su cuenta las diferencias entre unos y otros.	Ajustar gradualmente el nivel de exigencia (musical, coreográfico, etc.) en función de los avances del grupo y de los objetivos que se pretenden lograr. En esto juega un papel fundamental la colaboración entre iguales y la ayuda mutua.	Proponer estrategias para romper con los pensamientos negativos y frustraciones que puedan surgir en el alumnado, como son las paradas de pensamiento.

Nota: Creación propia

Tabla 7

Propuestas metodológicas para la intervención vinculadas al Principio 2 del DUA.

PRINCIPIO 2	Proporcionar múltiples formas de representación		
PAUTAS	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	Proporcionar opciones para la comprensión
Propuesta para las sesiones	Ofrecer la información en diferentes formatos para atender a la diversidad del alumnado (información oral, tocando los patrones rítmicos en el hombro del alumnado con discapacidad auditiva, utilizar el movimiento para marcar los silencios y los golpes de percusión de forma visual, indicar los patrones rítmicos con números, etc.)	Eliminar las señales sonoras (con silbato) que se suelen utilizar de forma tradicional en los grupos de batucadas para indicar los cambios musicales, para sustituirlas por señales visuales con las manos, procurando que sean lo más similares posibles a la Lengua de Signos Española.	Graduar la dificultad de las sesiones y enlazar los aprendizajes a lo largo de éstas, de forma que lo aprendido en una sesión, sirva de soporte para las siguientes.
	Proponer una metodología basada en la experimentación, de forma que exista poco tiempo dedicado a la exposición teórica y más tiempo dedicado al aprender haciendo.		Utilizar la repetición como recurso de aprendizaje básico de los elementos musicales (rítmicas).
	Cuidar la ubicación del alumnado con discapacidad auditiva para mantener mejor contacto visual con la dirección y con los compañeros, que serán los guías de estos alumnos y alumnas.		

Nota: Creación propia

Tabla 8

Propuestas metodológicas para la intervención vinculadas al Principio 3 del DUA.

PRINCIPIO 3	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión		
PAUTAS	Proporcionar opciones para la interacción física	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
Propuesta para las sesiones	Ofrecerle al alumnado con discapacidad auditiva aquellos tambores que generan mayor vibración (con un sonido más grave) y al alumnado con discapacidad motora uno que se pueda percutir con una sola mano, para así ser inclusivos durante la intervención.	Todos los participantes, incluido el profesorado, aprenden los signos en LSE y conceptos musicales básicos como “seguir”, “parar”, etc. de forma práctica, por lo que se desarrolla un lenguaje único en el momento de tocar percusión, común a todos y todas.	Trabajar la fluidez mental, la anticipación, la organización y la memoria de trabajo a través del aprendizaje de ritmos y recursos musicales que pueden utilizarse en cualquier orden y en cualquier momento según indique la dirección.

Nota: Creación propia

4.2. SESIONES

El número de sesiones previstas en el marco de esta intervención es de seis sesiones, siendo la última de ellas una actuación para visibilizar los aprendizajes musicales y de otro tipo adquiridos durante los días de ensayo y preparación previos. De esta forma, la última sesión consiste en una actuación durante la orla de los dos grupos de 6º de Educación Primaria, donde el alumnado participante demostrará a sus familiares y profesorado lo que han aprendido durante las anteriores sesiones.

Durante estas sesiones de preparación, se trabajan contenidos musicales a través del juego y de la experimentación directa. En este sentido, desde la sesión 1 se pretende que el alumnado toque los instrumentos y vaya aprendiendo en el hacer y en el experimentar. De esta forma, a medida que el alumnado vaya avanzando en las diferentes sesiones, se les va exigiendo más destreza a la hora de desenvolverse con el instrumento y en los aspectos organizativos acordes a la actividad como es el traslado de instrumentos, la preparación del material, etc.

En relación al DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, la intervención dentro de este Trabajo de Fin de Grado aporta al cumplimiento y al trabajo de la siguiente competencia, criterios de evaluación y saberes básicos del Área de Educación Artística del tercer ciclo de la etapa:

Competencia específica: (p.113)	Criterios de evaluación: (p.113)
<p>4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.</p>	<p>4.1. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad, para desarrollar la creatividad y el sentido emprendedor.</p>
	<p>4.2. Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, con actitud abierta y respetuosa, utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas, con el fin de desarrollar la aceptación y comprensión del trabajo cooperativo.</p>
	<p>4.3. Compartir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y ajenas, como estrategia para el desarrollo de la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.</p>
Saberes básicos: (p.114-116)	
<p>I. Creación e interpretación.</p> <p>1-. Aproximación a las fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación.</p> <p>3-. Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.</p>	

IV. Música y artes escénicas y performativas.

3-. Experimentación y reconocimiento del carácter, el tempo, el compás, la textura, la armonía, la forma y el género musical.

6-. Aplicación de conceptos fundamentales de lenguajes musicales en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. Valoración del silencio como elemento indispensable en la música.

8-. Experimentación y exploración del cuerpo y sus posibilidades motrices, dramáticas y creativas en ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medios de expresión, diversión e interacción social. Fomento de la autoestima y la conciencia corporal positiva.

Tomando como referencia todo lo anterior, la programación de las sesiones es la que se recoge a continuación:

SESIÓN 1 - A golpe de tambor		
Fecha: Viernes 26 de mayo	Lugar: Patio del centro	Duración: 55 minutos
Objetivos específicos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">● Conocer los distintos instrumentos de percusión y la función de cada uno a nivel musical en la batucada.● Comprender las señales básicas para la comunicación durante la práctica musical.● Experimentar de forma directa el uso de los distintos instrumentos disponibles.● Comprender las normas básicas para el cuidado del material y el correcto desarrollo de la actividad, así como la importancia de su cumplimiento.● Conocer una de las dos rítmicas tradicionales de Samba Reggae seleccionadas para la intervención.		
Descripción: <p>Para la primera sesión de la intervención se propone acercar al alumnado al mundo de la batucada, para conocer así, a través de la propia experimentación, los diferentes instrumentos y su función dentro del grupo. Para ello, al comenzar la sesión se presentan de forma breve los distintos instrumentos con su nombre y cómo deben utilizarse. Tras esto, se le pide al alumnado que elija uno de los distintos instrumentos disponibles y se coloque con el material adecuado, tal y como se indicó con anterioridad. En este momento, es fundamental el apoyo de los docentes y la ayuda mutua entre iguales.</p>		

Una vez todos y todas están preparadas, se procede a comenzar a tocar una de las dos rítmicas tradicionales de Samba Reggae que se van a trabajar siguiendo las indicaciones de la directora de batucada. Para comenzar, la directora irá indicando qué deben ir tocando los niños y niñas en función del instrumento que estén percutiendo, de forma que se empiece por los más sencillos (lo que mantienen la base musical) y poco a poco se vayan añadiendo las claves del resto de instrumentos.

Para ayudar a memorizar las claves percusivas, la docente actúa como modelo, tocando las claves de cada instrumento en su propio tambor o indicando frases o palabras que puedan ayudar al alumnado a memorizar la cantidad de golpes que deben efectuar en su instrumento (ej. “chocolate chocolate sol” para indicar que hay que golpear el tambor nueve veces seguidas y luego viene un silencio). También se procura, especialmente para el alumnado con discapacidad auditiva e intelectual, tocar la clave en la espalda o en un lugar donde puedan sentir a través del tacto los golpes, así como se busca implementar algún gesto o movimiento cuando existe un silencio para indicarlo de una forma visual.

Durante el desarrollo de la rítmica, probablemente sea necesario realizar paradas y volver a comenzar en numerosas ocasiones, por lo que se aprovecha esos momentos para introducir las primeras señales visuales que permiten la comunicación entre la directora de la batucada y el resto del grupo, para así saber qué es lo que va a suceder a continuación a nivel musical. Las señales a trabajar durante la primera sesión son las que permiten parar de tocar, comenzar a tocar, pedirle a ciertos instrumentos que continúen lo que están haciendo mientras otros reciben otro tipo de indicación y tocar libremente para generar ruido. Al ser estas señales bastante intuitivas, se van presentando a medida que la directora lo va estimando o lo va necesitando. Se hace especial hincapié en la importancia de esperar a que la directora cuente hasta cuatro tras indicar la señal para comenzar o parar todos y todas a la vez, como un equipo que actúa de forma coordinada.

Mientras se lleva a cabo la rítmica, se le pide a los alumnos y alumnas que se organicen libremente para intercambiarse los instrumentos tras probarlos un periodo de tiempo prudente. Por la duración de la sesión probablemente no todos los alumnos y alumnas puedan experimentar todos los instrumentos, pero sí algunos de ellos. En el caso de no ver movimiento e iniciativa por parte del alumnado, los docentes recordarán que es necesario experimentar libremente durante las primeras sesiones, ya que después será mucho más complicado por la necesidad de asentarse en un instrumento y continuar desarrollándose en él.

Observaciones:

En este tipo de actividades es frecuente encontrar personas que tienden a actuar de forma individual, tocando libremente cuando no procede o haciendo ruido en las pausas. Es importante que los docentes dejen claro al alumnado la importancia del trabajo en equipo como elemento fundamental para que los resultados musicales sean positivos y para evitar faltas de respeto hacia los demás.

SESIÓN 2 - ¡Atención! Tenemos mucho con lo que jugar...

Fecha: Viernes 02 de junio

Lugar: Patio del centro

Duración: 55 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Recordar y afianzar el uso de las normas y señales básicas de la sesión anterior.
- Identificar y desarrollar la rítmica trabajada en la sesión 1.
- Experimentar de forma directa el uso de los distintos instrumentos disponibles.
- Demostrar actitudes de atención, trabajo en equipo y colaboración.
- Conocer la segunda de las dos rítmicas tradicionales de Samba Reggae seleccionadas para la intervención.
- Reconocer el error propio y del prójimo como una oportunidad para aprender.

Descripción:

En la segunda sesión se pretende repasar los contenidos musicales introducidos en la sesión anterior: la primera rítmica y las señales básicas. Además, se busca introducir la segunda rítmica y otras señales que requieran un poco más de atención por parte del alumnado, siguiendo una metodología similar a la de la sesión 1.

En primer lugar, al igual que en la sesión anterior, el alumnado se coloca la instrumentación cumpliendo con las normas de cuidado del material. Del mismo modo, se plantea la posibilidad de rotar en el uso de instrumentos, recordando que es la última sesión donde podrán rotar, ya que a partir de la siguiente se comenzarán a desarrollar otras cuestiones como la coreografía. Una vez el alumnado está listo para comenzar, la directora de la batucada pone en práctica los conocimientos previos (ritmo y señales). Tras repasar por un periodo de tiempo prudente y comprobar que los alumnos y alumnas, en general, son capaces de resolver las cuestiones musicales que se les pide, la docente procede a introducir los contenidos nuevos: una rítmica tradicional de samba reggae que mantiene la misma base, pero tiene claves un poco más complejas para ciertos instrumentos. Al igual que en la sesión anterior, la rítmica se va presentando en el hacer y la directora del grupo ofrece los mismos recursos metodológicos para facilitar su aprendizaje. Como señales nuevas se agrega una señal para indicar el uso de semicorcheas al unísono, como un recurso musical más que podemos utilizar.

De esta forma, el alumnado cuenta ya con una serie de recursos musicales que, gracias a las indicaciones de la dirección, se pueden aplicar en cualquier orden y momento. Por este motivo, es importante que el alumnado se mantenga atento a las señales que marca la directora de la batucada con el fin de responder con cambios cuando es necesario. Al tratarse de la segunda sesión, se prevén errores a la hora de hacer cambios de forma rápida, pero por ello se propone al final de la sesión dos juegos de atención para que el alumnado se acostumbre a prestar atención a lo que sucede alrededor y abandone manías como mirar constantemente a su tambor (algo bastante común). Para ello, primero, la docente a cargo va aumentando la velocidad a la que solicita los diferentes recursos y los cambios, para así mantener al alumnado conectado con lo que se está haciendo. En este sentido, la dinámica sigue siendo un poco similar a la anterior, con la diferencia de la frecuencia, la velocidad y la atención que se le solicita a los alumnos y alumnas, así como el ambiente lúdico que se pretende transmitir, especialmente ante los errores. Tras este pequeño juego, se propone otra actividad donde el alumnado debe dar un golpe al tambor al unísono, cada vez que la directora de la batucada o la persona que se indique salta o pisa el sueño tras levantar alguno de los pies. Este juego pretende, al igual que el anterior, promover la atención de los alumnos y alumnas y fomentar un ambiente lúdico donde los errores están permitidos y son una oportunidad para aprender.

SESIÓN 3 - ¡Vamos a movernos!

Fecha: Martes 06 de junio

Lugar: Patio del centro

Duración: 55 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Mostrar iniciativa y confianza a la hora de llevar a cabo movimientos coreográficos.
- Recordar y afianzar los recursos musicales (rítmica, señales...) previamente aprendidos.
- Reconocer el error propio y del prójimo como una oportunidad para aprender.
- Ser creativos y compartir propuestas coreográficas más allá de las indicadas por los docentes.

Descripción:

El enfoque de la tercera sesión se centra en el desarrollo del movimiento y los aspectos coreográficos, mientras se continúan reforzando los contenidos musicales previamente presentados y trabajados. La secuencia a seguir durante esta sesión consta de diferentes pasos.

En primer lugar, antes de comenzar el alumnado a tocar, los docentes referentes a nivel musical hacen una pequeña demostración de cómo es posible tocar el tambor, moverse por el espacio y bailar al mismo tiempo. La idea de esta demostración es motivar a los alumnos y alumnas a mostrar una actitud abierta a las diferentes posibilidades que nos permite la percusión y no enfocarse solo en el “no puedo hacer eso” o “es muy cansado”.

Tras la pequeña demostración, el propio alumnado se coloca la instrumentación y comienza a tocar utilizando las rítmicas aprendidas y los diferentes recursos que conocen. Cuando se haya repasado lo más básico, se procede a comenzar con la siguiente parte: moverse por el espacio. Como en la actuación final existe la posibilidad de que el alumnado tenga que moverse por el teatro, los niños y niñas deben prepararse para poder tocar percusión mientras caminan. Para comenzar a desplazarse por el espacio, es importante primero introducir una forma de marcar el tempo al pisar, por lo que la docente propone dos formas de marchar:

- Una en la que todos los participantes deben pisar primero hacia la derecha, unir el pie izquierdo con el derecho y repetir lo mismo hacia la izquierda después, así de forma repetitiva.
- Otra en la que los participantes deben pisar derecha e izquierda de forma alterna dando pequeños saltos de un lado al otro.

De esta forma, primero se practican las dos formas de moverse sin desplazarse por el espacio, y una vez estén interiorizadas, se procede a moverse por el patio mientras se mantiene una de las dos rítmicas como base.

Una vez hecho esto, se vuelve al espacio inicial y, manteniendo esta base de movimientos, se agregan nuevos con los brazos y el torso, especialmente cuando no se está tocando (en los silencios) para así rellenar los silencios de cada instrumento con recursos visuales y coreográficos. Se pretende que estos elementos de coreografía sean sencillos, por lo que la docente lleva previamente preparados algunos ejemplos para cada uno de los instrumentos. Aun así, una parte importante de esta sesión es la libertad que se le da al alumnado para que sean los propios niños y niñas los que se muestren participativos para proponer distintas opciones de coreografía con las que se sientan más cómodos y cómodas.

Observaciones:

Durante esta sesión, los alumnos y alumnas ya empiezan a ensayar con el instrumento al cual han sido asignados, siguiendo sus preferencias y sus destrezas iniciales evaluadas por los docentes presentes. Además, otro factor determinante para la selección de instrumento es la atención a la diversidad, de forma que, por ejemplo, el alumno con discapacidad motora pueda acceder a un instrumento que se pueda percutir con una única mano solamente.

SESIÓN 4 - Maestros y maestras de percusión**Fecha:** Viernes 09 de junio**Lugar:** Patio de Educación Infantil**Duración:** 55 minutos**Objetivos específicos de la sesión:**

- Transmitir conocimientos musicales básicos al alumnado de Educación Infantil.
- Mostrar confianza e iniciativa a la hora de ayudar a los alumnos y alumnas.
- Mostrar actitudes de trabajo en equipo, colaboración y organización con los iguales.

Descripción:

En la sesión 4, los alumnos y alumnas participantes se convierten en maestros y maestras de percusión para enseñarle algunos de los recursos musicales de los que han aprendido al alumnado de Educación Infantil (5 años). Para ello, el tiempo de la sesión se divide en dos partes bien diferenciadas: preparación y organización + taller de percusión.

En la primera parte destinada a preparación y organización, la docente a cargo del grupo le explica al alumnado participante que se va a llevar a cabo un taller con los alumnos y alumnas de 5 años y que es necesario que cada uno de ellos y ellas adopte una responsabilidad en su desarrollo. Para que este taller sea un éxito, es importante el trabajo en equipo y la organización, por lo que, a través de un coloquio se decide quiénes van a estar a cargo de transportar los instrumentos al patio de infantil y preparar el material, quiénes van a encargarse de ayudar a los niños y niñas durante los talleres, y quiénes estarán tocando los instrumentos más difíciles como base para los más pequeños puedan aprender jugando sin preocuparse por la dificultad de los instrumentos más complejos. Al haber dos cursos de 5 años de Educación Infantil, los roles pueden cambiar de un taller a otro. En este sentido, se busca que sea el propio alumnado el que gestione estos cambios de forma natural, amable y asertiva.

Con todo esto decidido, se procede a llevar a cabo los talleres de percusión. Para facilitar su realización, la directora de batucada lleva preparadas unas adaptaciones de los recursos trabajados en las sesiones anteriores con el alumnado más mayor, de forma que los niños y niñas de infantil puedan seguir la actividad fácilmente y el alumnado de 6º este familiarizado con lo que se está enseñando y así ser de ayuda. Al tratarse de alumnado de corta edad, la duración de cada taller es breve (20 minutos aprox.) y durante ese tiempo se propone una metodología lúdica donde todos los alumnos y alumnas, independientemente de la edad, puedan disfrutar del aprendizaje musical.

Al final de la sesión, se dedican 5 minutos a compartir impresiones sobre la experiencia y reflexionar sobre las cuestiones positivas y negativas de los talleres y del trabajo realizado.

Observaciones:

SESIÓN 5 - ¡A ensayar!

Fecha: Martes 13 de junio

Lugar: Patio del centro

Duración: 55 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Identificar las fortalezas y debilidades en el ámbito musical.
- Identificar las fortalezas y debilidades como grupo en cuanto a organización, trabajo en equipo y responsabilidad.
- Organizar colaborativamente la actuación final.

Descripción:

La quinta sesión es la sesión previa a la actuación final. Por este motivo, lo que se busca durante ésta es definir qué recursos de todos los aprendidos (coreográficos y musicales) se van a llevar a cabo en el evento de la orla y ensayarlos para sorprender a los espectadores con la actuación.

Para comenzar la sesión, la docente propone una actividad de reflexión utilizando una rutina de pensamiento, donde el alumnado debe expresar sus fortalezas y debilidades. Primero se realiza la reflexión sobre las destrezas musicales (lo que se me da bien con el tambor y lo que tengo que mejorar) y después sobre la propia dinámica del grupo en lo que a cuidado y preparación del material, organización y trabajo en equipo se refiere. A la hora de cumplimentar esta rutina de pensamiento, cada alumno y alumna es libre de expresarse, respetando el turno de palabra y las opiniones de los demás. Como ocurre en otros ámbitos, probablemente cada persona identifique distintas fortalezas y debilidades, lo que termina siendo un reflejo de la diversidad del grupo. El papel de la docente durante la rutina de pensamiento es el de guiar al alumnado para que vaya contestando las distintas preguntas, buscando siempre que los niños y niñas contesten tras reflexionar sobre su propia evaluación, esfuerzo y logros. Todas las respuestas que aporte el alumnado se anotan en un papel craft para mostrarle de una forma visual a los alumnos y alumnas lo que han logrado hasta ahora.

Utilizando como punto de partida las fortalezas comentadas por el alumnado en lo que a destrezas musicales se refiere, una vez se haya reflexionado sobre los aspectos comentados, se realiza un pequeño coloquio con los alumnos y alumnas para que, entre todos y todas, decidan qué recursos musicales y coreográficos, de todos los aprendidos, vamos a utilizar en la actuación de la orla. Con la orientación de la docente, se decide el esquema de la actuación, se anota en el mismo papel craft y se procede a ensayarlos durante el tiempo restante de la sesión, buscando siempre que el alumnado se comprometa en la tarea que se está haciendo (prestando atención, participando activamente, teniendo iniciativa en el movimiento, etc.)

Observaciones:

SESIÓN 6 - Actuación final: Así suena nuestra graduación		
Fecha: Lunes 19 de junio	Lugar: Auditorio de Tacoronte	Duración: 15 minutos
Objetivos específicos de la sesión:		
<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar los aprendizajes adquiridos a través de una actuación musical. 		
Descripción:		
<p>En la sesión final, el alumnado participante demuestra los aprendizajes adquiridos en el ámbito de la percusión a través de una breve actuación en la orla de graduación. El desarrollo de esta sesión consta de una fase de preparación previa al acto, donde los alumnos y alumnas deben preparar el material necesario y ubicarlo en el espacio indicado. Después, en el momento indicado de la ceremonia, los y las participantes utilizarán los instrumentos asignados previamente y, con la guía de la directora de batucada y el apoyo de los docentes, llevarán a cabo la actuación planificada.</p>		
Observaciones:		

4.3. TEMPORALIZACIÓN

Las sesiones descritas en el apartado anterior se distribuyen según la siguiente manera en el calendario académico:

SESIÓN 1 - A golpe de tambor	26/05/23
SESIÓN 2 - ¡Atención! Tenemos mucho con lo que jugar...	02/06/23
SESIÓN 3 - ¡Vamos a movernos!	06/06/23
SESIÓN 4 - Maestros y maestras de la percusión	09/06/23
SESIÓN 5 - ¡A ensayar!	13/06/23
SESIÓN 6 - Actuación final: Así suena nuestra graduación	19/06/23

4.4. RECURSOS

En lo que respecta a recursos, para la implementación de las sesiones previamente descritas son necesarios una serie de elementos materiales y humanos.

Por un lado, en lo que al factor humano se refiere, para el desarrollo de las sesiones es necesario el apoyo de un docente (como mínimo, aunque idealmente dos) aparte del docente a cargo de la actividad, ya que la presencia de un profesional en la batucada ayuda a mantener una base musical para que el otro pueda dedicarse a ayudar al alumnado a llevar a cabo las

tareas musicales. En este sentido, el papel de este docente de apoyo es fundamental para la puesta en marcha de la intervención.

Por otro lado, en lo que respecta a elementos materiales, para la intervención planteada se hace uso de instrumentos de percusión brasileña membranófonos, que son los que se usan comúnmente en las agrupaciones de batucada. A los instrumentos hay que sumarle el material necesario para tocarlos como son las baquetas, las mazas y los cintos.

En el Anexo III. se encuentra una lista de los instrumentos que posee el centro en la actualidad y que se han utilizado en el marco de este trabajo de fin de grado.

III. RESULTADOS, DISCUSIÓN, ALCANCE Y LIMITACIONES

1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se recoge en el apartado *I. INTRODUCCIÓN - 2. Objetivos de la investigación e hipótesis*; con la realización de este TFG se pretende averiguar si la participación del alumnado en actividades de percusión grupales afecta o influye al desarrollo socioafectivo del alumnado en general y a los niveles de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades.

Por este motivo, en este apartado, se exponen, se comparan y se discuten los resultados obtenidos a través de la observación, tanto en la FASE A inicial de preevaluación, como en la FASE A final de postevaluación tras haber realizado las sesiones de percusión que conforman la FASE B; todo ello con el fin de dar respuesta a la pregunta que guía la investigación. A modo complementario, se agregan algunas de las afirmaciones de los dos profesionales participantes y entrevistados, como método de verificación de las conductas y hechos observados. Con las aportaciones de ambos profesionales (*ver Anexo IV. y Anexo V.*) se pretende que los resultados sean más fiables y se compensen limitaciones que puedan existir en la propia observación.

➤ DIMENSIÓN 1. SEGURIDAD EN SÍ MISMOS:

La primera dimensión a evaluar es la seguridad del alumnado participante. Dentro de este ámbito se recogen concretamente tres ítems a evaluar:

El grupo muestra confianza en sus habilidades y capacidades al participar en actividades	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

En la preevaluación del grupo, se observa cómo los alumnos y alumnas muestran confianza en sus habilidades y capacidades *algunas veces*, mientras que en la postevaluación se identifican mejoras en este sentido, viéndose la confianza del alumnado en sí mismos más frecuentemente (*muchas veces*).

Previo a la intervención de percusión, se observa cómo algunos alumnos y alumnas, dependiendo de la tarea a realizar, no se sienten confiados e incluso llegan a expresar frases

como “no lo sé hacer”, “no me sale bien”... Se observaron casos donde el alumnado solicitó ayuda a la tutora, incluso antes de intentar resolver la tarea por su cuenta. También se registran conductas de ciertos niños y niñas, que mantienen silencio o no participan cuando la docente pide algún voluntario para explicar la tarea que se está haciendo u otras cuestiones similares.

En contraposición, tras las sesiones de percusión, se observa en el aula un grupo de alumnos y alumnas más participativo y predispuesto a desarrollar tareas, lo que puede ser un reflejo de mejoras en la confianza sobre sí mismos. Se percibe menor miedo al fracaso, mayor confianza en las habilidades propias y más intentos por su cuenta antes de pedir ayuda a los iguales o a los docentes.

En esta línea, uno de los profesionales entrevistados (*E2*¹) afirma que durante la intervención de la FASE B, “[...] hemos pasado de niños y de niñas que se escondían y que decían cosas como “yo no, yo no”, a niños y niñas que dicen “yo quiero, yo quiero” y están en la actividad.” De la misma manera, la otra persona entrevistada (*E1*²) expone que “[...] los alumnos empiezan sin tener ni idea de percusión, van ganando confianza con respecto a las posibilidades de trabajo que tienen”. En este sentido, se refleja de forma clara que durante las actividades de percusión, los participantes comienzan con una falta de confianza notable en sus propias habilidades y capacidades, y que este aspecto va mejorando gradualmente hasta alcanzar el éxito. Según su punto de vista: “[...] una vez van teniendo éxito, van generando confianza [...]. Todos [los alumnos] están en igualdad de condiciones, con lo que estás haciendo una actividad perfecta en lo que respecta a la confianza del alumnado y la mejora.” (*E1*)

Tomando todo esto como referencia, se puede concluir que las sesiones de percusión grupales propuestas, generan una mejora en la confianza que tiene el alumnado sobre sus propias habilidades y capacidades, lo que repercute positivamente en su forma de enfrentar nuevas situaciones y tareas en el aula. A través de la experiencia en la percusión, los niños y niñas ganan confianza y sienten que pueden enfrentar algunas tareas porque están capacitados para ello.

¹ Entrevistada 2: María del Carmen Cruz Hernández. Transcripción Entrevista de Postevaluación 2.

² Entrevistado 1: Jose Juan Cruz Alayón. Transcripción Entrevista de Postevaluación 1.

Los alumnos muestran seguridad al expresar sus ideas y opiniones, sin temor al juicio de los demás	
Resultado preevaluación: <i>Algunas veces</i>	Resultado postevaluación: <i>Muchas veces</i>

La preevaluación manifiesta que *algunas veces*, los alumnos y alumnas del grupo muestran seguridad al expresar sus ideas y opiniones, especialmente cuando es la maestra o el maestro el que pregunta explícitamente por ellas. También se observa como en el grupo hay niños y niñas más abiertos a expresar sus puntos de vista con sus iguales, mientras que otros se muestran más reacios a hacerlo. En este sentido, hay ciertos alumnos y alumnas que se mantienen callados en las intervenciones grupales o más informales del grupo.

En comparación a lo expuesto, en la postevaluación se aprecia cómo es más común que los alumnos y alumnas se muestren seguros y seguras a la hora de expresarse ante sus iguales (*muchas veces*). Aunque todavía persistan ciertos perfiles más reservados, en general se observa como muchos de los niños y niñas se animan cada vez más a expresar su punto de vista o su opinión sin necesidad de que la docente lo solicite de forma explícita. Aun así, en ocasiones y dependiendo de la temática, sigue siendo importante que la tutora o el docente a cargo los motive a hablar y a expresarse.

Los docentes entrevistados reconocen, en relación a este ámbito, avances importantes, tanto en las propias sesiones de percusión como a posterior en el trabajo de aula.

Por un lado, uno de ellos (*E2*) afirma que al comenzar la intervención, los alumnos “[...] iban allí a estar y a ver qué pasaba.”; pero a medida que se fue avanzando en las sesiones, muestran un papel más activo a la hora de expresar ideas y opiniones. Según sus palabras: “[...] [Los alumnos] van y dicen: “¿qué te parece si hacemos esto?”, “¿qué te parece aquello?”, “¿qué te parece si podemos tocar de esta manera?”, “¿y si hacemos esto?”, “¿y si nos movemos?”, “¿y si, a lo mejor, nosotros hacemos un baile detrás?” [...]” (*E2*). Para esta docente, la percusión le ha dado al alumnado la oportunidad de pasar de una pasividad clara a “[...] esa implicación y a opinar y manifestar su punto de vista. [Los alumnos] Han empezado a proponer cosas y, por supuesto, esto luego se puede ver en el aula.” (*E2*)

Por otro lado y en la misma línea de pensamiento, el otro maestro (*E1*) reconoce mejoras en la seguridad del alumnado a la hora de expresarse con el profesorado y destaca como factor determinante de dicha mejora la comodidad y la confianza de los alumnos y alumnas en las sesiones de percusión. En sus propias palabras: “Los alumnos se han sentido

cómodos. Cuando un alumno de estas características, de los chiquitos a los más grandes, al menos en este colegio, quieren expresar algo a algún profe, tiene que primero tener confianza y seguridad” (E1). Él considera que durante la intervención se les ha transmitido confianza y seguridad para consultar y hacer preguntas libremente, así como se ha generado un ambiente de respeto y confianza entre los alumnos y alumnas y los docentes.

Siguiendo todo lo comentado, se demuestra que la participación en actividades de percusión grupales puede aportar al alumnado, no solo mejoras en la confianza sobre sus habilidades y capacidades, sino que también puede aportarles confianza y seguridad para expresar opiniones, puntos de vista e ideas en el aula y en otros contextos.

Los alumnos muestran una actitud positiva hacia sí mismos	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

En lo que respecta a la actitud del alumnado consigo mismo, se recoge, tanto en la preevaluación como en la postevaluación, que los niños y niñas muestran *algunas veces* actitudes positivas hacia sí mismos. En este sentido, tras la intervención de la FASE B no se observan cambios significativos en este ítem. En ambos momentos se contemplan conductas negativas hacia sí mismos, especialmente cuando los alumnos y alumnas se enfrentan a situaciones frustrantes, donde no se sienten capaces de resolver ciertas tareas o donde no se cumplen las expectativas iniciales. Durante la FASE A de preevaluación se recogieron frases como: “soy un inútil para esto” o “este trabajo es una mierda”. En la FASE A de postevaluación algunas de las afirmaciones enunciadas por los niños y niñas fueron: “esto no se me da bien”, “hazlo tú mejor, que va a quedar mejor”... Las actitudes positivas hacia sí mismos se vieron, en ambos momentos, reducidas a momentos puntuales.

Aunque a través de la observación directa no se aprecian cambios significativos en la actitud del alumnado consigo mismo, al entrevistar a los profesionales participantes y preguntarles sobre cómo creen que ha influido la percusión en el autoconcepto de los estudiantes, se recogen las siguientes declaraciones:

“Hombre, el empoderamiento de determinados alumnos es importantísimo. Ten en cuenta que hay alumnos en ese grupo que no tienen posibilidad de éxito en

nada. Hay varios casos concretos. Sé que [Alumna (#4)³] con discapacidad auditiva es una niña que la autoestima la tiene muy baja, [Participante 1 (P1)⁴] con problemas de socialización muy importantes, [Participante 2 (P2)] que acaba de llegar y no sabía interactuar con el resto de compañeros. Y hay un caso que me llama mucho la atención que es [Alumno (#5)⁵]. Es un chico que tiene problemas intelectuales y físicos. Él no es bueno en rendimiento, no atrae a las chicas, no es bueno con sus amigos... y ha encontrado dentro del ámbito de la percusión un espacio porque se siente seguro, igual que los demás. Eso después se traslada a que se siente igual que el resto de la clase y se ha sentido importante a través de la actividad de percusión. Pero hay además un montón de casos donde hemos dado un liderazgo, (el caso de [Alumna (#4)], el caso de [P1], el caso de [P2], el caso de [Alumno (#5)]), que han hecho que los niños vayan creciendo. Algunos han tenido, por primera vez en la vida, posibilidad de éxito.” (E1)

Como podemos ver, este docente (E1) identifica en casos concretos de alumnos y alumnas diversos, avances en el autoconcepto y empoderamiento personal. Menciona como aspecto importante que la experiencia de la percusión supone para muchos niños y niñas con dificultades una de las primeras posibilidades de éxito, por lo que termina siendo una actividad empoderadora que ayuda al alumnado a generar un autoconcepto más positivo.

En este mismo sentido, la otra profesional entrevistada (E2) comenta que, a través de la experiencia de percusión, “[...] coincides con los mismos niños y niñas que veías como antes estaban todo el tiempo mirando para mí o estaban mirando todo el tiempo mirando para los otros. Ahora ya están concentrados en lo suyo y siguen el ritmo, se sienten capaces. Es como “controlo” y “sé hacerlo”.” Desde esta óptica, la docente destaca avances en el alumnado y también señala que ella misma ha sufrido un proceso de empoderamiento con la percusión. Según sus propias palabras: “[...] Yo pase por ese proceso como adulta de esconderme detrás de la cámara justificándome con un “yo grabo” o “yo saco la foto” para que no me dijeran nada y tener una justificación. Yo tenía la justificación y nadie me decía nada, pero en realidad era porque yo no me atrevía. Si me pasó a mí como adulta, imagínate a algunos niños.” (E2)

³ Alumna (#4) con discapacidad auditiva, descrita previamente en el apartado de participantes.

⁴ Los denominados como Participantes (P) son alumnos y alumnas que han participado en los talleres de percusión pero no han sido descritos en detalle y de forma individualizada en el apartado de participantes.

⁵ Alumno (#5) con discapacidad intelectual, discapacidad motora y retraso grave en el lenguaje; descrito previamente en el apartado de participantes.

A pesar de que en la observación directa hecha durante los días indicados no se observaron cambios importantes en la conducta, tomando en cuenta las afirmaciones de ambos maestros se podría considerar que las sesiones de percusión han ayudado al alumnado a desarrollar un autoconcepto más saludable y más positivo, además de empoderarlos como personas, no solo durante la batucada, sino en otros contextos educativos y no educativos.

Con todo lo expuesto, en esta dimensión se han obtenido resultados positivos en los tres ítems comentados. La experiencia con la percusión ha supuesto para los participantes avances positivos en su autoconcepto y en la seguridad y confianza sobre sí mismos, tanto a la hora de comunicarse como a la hora de valorar sus propias habilidades y capacidades. Esto coincide con uno de los tantos beneficios que encuentran Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) en la práctica musical. Estos autores reconocen que la práctica musical puede aportar mejoras en la autoexpresión y el autoestima cuando se desarrolla con valores cooperativos e inclusivos. Tomando en cuenta esto, los hallazgos de este estudio coinciden con la creencia de que la música puede aportar beneficios en cuestiones como la seguridad del alumnado, su autoconcepto y su autoestima, tal y como señalan los autores.

➤ **DIMENSIÓN 2. GESTIÓN Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL:**

La segunda dimensión a evaluar es la gestión y autorregulación emocional del alumnado participante. Dentro de este ámbito se recogen concretamente tres ítems a evaluar:

Los alumnos manejan de manera adecuada situaciones de frustración o estrés	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

La frustración y el estrés fue un aspecto que el alumnado del grupo manejo positivamente *pocas veces* durante la preevaluación. En dicho proceso se observó una tendencia del grupo a rendirse cuando la tarea que se estaba realizando no resultaba según la expectativa inicial que se tenía sobre ella. Cuando algunos niños y niñas no obtenían los resultados esperados, comenzaban a emitir muchas quejas verbales y a mostrar un lenguaje corporal que denota dificultades en el manejo de ciertas emociones y situaciones.

En contraposición, durante la postevaluación se observó cómo, aunque el alumnado continúa expresando verbalmente quejas ante situaciones frustrantes, éste se muestra más abierto a seguir intentando resolver tareas que no resultan bien a la primera. En esta línea, se

refleja un manejo adecuado de la frustración y el estrés *algunas veces*. Además, resulta llamativo cómo algunos docentes y el propio alumnado hacen referencias a la experiencia de la batucada como un ejemplo donde fueron capaces, por su cuenta, de superar situaciones frustrantes gracias a la práctica y el esfuerzo. En este sentido, la experiencia con la percusión pareciera haber sentado un precedente en los niños y niñas para enfrentar la frustración.

Los entrevistados coinciden en este hecho, afirmando que las sesiones de percusión han supuesto cambios positivos en el manejo de la frustración por parte de los alumnos y alumnas participantes.

Por un lado, uno de los profesionales (E1) declara que los niños y niñas han pasado “[...] de no saber nada, a todo el mundo querer tocar.”, de la misma manera que algunos profesores que han tocado percusión pasaron del “[...] “yo no quiero, yo no quiero”, de frustrarse cuando no le salía, a ahora estar liderando un instrumento.” Concretamente, este docente comenta dos ejemplos donde los alumnos han logrado superar situaciones de frustración durante los talleres de percusión y han podido extrapolar estos avances a otras situaciones cotidianas en el aula: “[...] [Alumna (#4)], que creía que no podía hacer nada y se frustraba, pasó a poder tocar. Incluso [Participante 3 (P3)], que es incapaz de no estar sentado y ya tolera que le digamos que se ponga de pie. Osea, ahí se ha trabajado muchísimo y es una actividad que yo creo que es generalizable a todas las asignaturas.” (E1)

Por otro lado, en la otra entrevista, la docente (E2) reconoce un aspecto clave en los avances que ha tenido el alumnado en el manejo de la frustración y el estrés: la eliminación del miedo a la equivocación. Según sus propias palabras: “Los talleres de percusión se han hecho de una manera, que no importa que nos equivoquemos. Qué puede ser hasta divertido equivocarse. Que puede ser que cuando se vaya a hacer el silencio final y yo toco porque no estaba atento, puede ser hasta divertido y hasta hacerme pensar o decir: “tengo que estar aquí ahora para controlar eso”. Entonces se ha trabajado la frustración a través de eso. No, no pasa nada si me equivoco, llevado a la práctica, no solo como una frase que le decimos a los niños.” (E2)

Con todo esto, es posible concluir que la metodología aplicada en las sesiones de percusión ha facilitado la superación de la frustración en los participantes, trasladándose al aula y a las actividades que tienen lugar en ella, parte de estos avances.

Los alumnos demuestran aceptación ante los errores y las críticas constructivas	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

El grupo muestra disposición para aprender de los errores y mejorar en base a las sugerencias recibidas	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

Estos dos ítems bastante relacionados entre sí, fueron valorados en la preevaluación como conductas que el alumnado cumplía *algunas veces* y en la postevaluación con mayor frecuencia (*muchas veces*).

Por un lado, durante la preevaluación, se percibe que los alumnos y alumnas aceptan los errores y las críticas constructivas en mayor o en menor medida en función de la persona que emita el juicio. Con ciertos profesores, el alumnado, de forma general, se muestra más abierto a recibir críticas. El grupo suele tomar en cuenta la opinión y las críticas de la tutora como referencias para mejorar su actitud y su trabajo, especialmente cuando dichas críticas se emiten en un ámbito más privado y de forma justificada. Por el contrario, cuando el juicio parte de los iguales, estas críticas no son tan bien aceptadas. En la mayoría de los casos existe una respuesta verbal al comentario inicial a modo de defensa.

Por otro lado, en la fase de observación de la postevaluación, se percibe que el grado de aceptación de los errores y las críticas constructivas sigue dependiendo de la persona que emita el juicio. El alumnado se sigue mostrando, generalmente, abierto a recibir críticas constructivas del profesorado. En contraposición, aunque las críticas y los juicios de los iguales sigan valorándose inferiormente (normalmente le preguntan a los docentes para respaldar su opinión y darles más valor), la aceptación de éstos es mucho mayor. En lugar de contestar, como ocurría antes en la mayoría de los casos, ahora esperan a ver qué opinan otros compañeros además del emisor del juicio o qué opinan los adultos de alrededor para aceptar o no dicha crítica. Si la crítica cuenta con respaldo, es aceptada en la mayoría de los casos. En este sentido, el grupo no solo toma las críticas de la tutora como punto de partida para continuar mejorando, sino que cada vez más comienzan a tener en cuenta la opinión y las críticas de los iguales. Se percibe una actitud más abierta a considerar la perspectiva de los

demás y a tomarla como algo que les permite mejorar. Además, comienzan a expresar explícitamente errores que han cometido sin reparo.

En relación a la aceptación de los errores y las críticas constructivas, en las entrevistas se recogen diferentes argumentos que coinciden en que la percusión y, concretamente la metodología aplicada durante las sesiones, ha logrado mejoras en la forma que tiene el alumnado de entender los errores y aceptar las críticas constructivas.

Uno de los profesionales entrevistados (*E1*) destaca como factor esencial para obtener estos logros las habilidades docentes. Tal como lo manifestó: “[...] Ellos aceptan una crítica de determinadas personas, no de todo el mundo, y eso depende mucho de las formas, de cómo se lo dices y cómo lo haces, y sobre todo para qué lo llevas y la explicación que les des... en definitiva, la forma. Entonces yo creo que el formato de cómo se trabaja con los chicos ha sido muy importante a la hora de recibir la información, sentir que los corriges y que lo sientan, no como una humillación, sino como una corrección. [...] La forma de llegar al alumnado yo creo que es importante y en este taller me parece que es importantísimo. Gracias a eso hemos conseguido lo que hemos conseguido.” En esta misma línea, el docente aprovecha para criticar que, en muchas casos: “El profesorado adolece de esto, de tener las mejores maneras de acercarte al alumnado y poder decirle muchas cosas”, lo que dificulta que los alumnos y alumnas se muestren abiertos a las críticas y a mejorar a partir de ellas.

La otra persona entrevistada (*E2*) reconoce avances en la aceptación de las críticas entre iguales, atribuyendo estas mejoras a la motivación del alumnado por la actividad de percusión y su necesidad de querer formar parte de ello y hacerlo bien. En este sentido, pone de ejemplo cuestiones que ella ha observado durante los talleres. Concretamente comenta lo siguiente:

“[...] [Los alumnos] se han equivocado, sobre todo, porque no han escuchado o porque, a lo mejor, estaban hablando con el otro. Entonces, ves como ellos mismos se mandan a callar unos a otros. “Cállate que hay que escuchar porque si no escuchamos no podemos...”. Y aunque equivocarse se ha convertido en algo divertido, ¡ojo!, que no me quiero equivocar. Si no escucho, no sé lo que están diciendo y voy a meter la pata. Si meto la pata no voy a poder tocar. Entonces, si todo eso se uno, yo no voy a poder hacer algo que tanto me gusta.” (*E2*)

Con respecto a estos ítems y tras lo expuesto, se puede concluir que, ya sea por carácter motivador de la percusión o por las habilidades docentes a la hora de desarrollar los talleres, las actividades de batucada que tuvieron lugar en el centro han logrado mejorar la

forma en la que los alumnos y alumna enfrentan las críticas y las utilizan como punto de referencia para continuar aprendiendo y mejorando.

Si nos referimos a la dimensión en su totalidad, los resultados obtenidos con respecto a la gestión y autorregulación emocional del alumnado han sido positivos. Los hallazgos en los tres ítems evaluados, reflejan mejoras en la forma que tienen los alumnos y alumnas de enfrentar las situaciones frustrantes y estresantes, así como avances positivos en la forma de aceptar las críticas y los errores y tomarlos como puntos de referencia para seguir aprendiendo y mejorando. Gracias a las entrevistas realizadas se destaca la importancia de la metodología, la motivación y las habilidades docentes como factores determinantes en el logro de estas mejoras. En este sentido, rescato la idea de Aguilera Fernández (2019), que declara que la práctica musical escolar no debe intentar ser o proceder como en un conservatorio, sino que debe procurar ser lúdica, intuitiva y experimental, de forma que los niños y niñas puedan experimentar sin necesidad de una amplia formación musical.

Teniendo esto en cuenta y siguiendo las afirmaciones de los docentes entrevistados, el papel de los maestros y maestras a la hora de aplicar una metodología e interactuar con el alumnado, es determinante para desarrollar actividades como la realizada dentro del marco de este TFG y alcanzar beneficios como los expuestos en esta dimensión en torno a la gestión y autorregulación emocional. Un claro ejemplo de esto es este estudio, en el cual resulta sumamente importante la metodología a seguir debido al gran número de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva y otras dificultades que participan en los talleres de percusión. En este sentido, la metodología a seguir durante las sesiones de batucada ha sido una parte clave para la obtención de avances positivos en la gestión de la frustración y la aceptación de las críticas. Por ejemplo, el uso de apoyos visuales y gestos ha permitido, tal y como reconocen Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) en su artículo, establecer un canal de comunicación entre el alumnado sordo y el entorno de la actividad, de forma que en todo momento estaban conectados con la tarea que se estaba realizando y se vieron reducidos los niveles de frustración y de discriminación.

➤ **DIMENSIÓN 3. INTERACCIONES ENTRE IGUALES Y TRABAJO EN EQUIPO:**

La tercera dimensión a considerar es la interacción entre iguales y el trabajo en equipo de los estudiantes participantes. Dentro de este bloque, se identifican concretamente cuatro ítems a evaluar:

Los alumnos interactúan de manera positiva y constructiva entre iguales	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

Los alumnos demuestran habilidades de comunicación efectiva, mostrando respeto y escucha hacia las ideas y opiniones de los demás	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

En lo que respecta a la interacción entre iguales como tal, se obtiene que en la FASE A de preevaluación y en la FASE A de postevaluación, los alumnos y alumnas interactúan de manera positiva y constructiva entre ellos y ellas frecuentemente (*muchas veces*). En este sentido no se aprecian cambios significativos tras la intervención de la FASE B.

Durante la preevaluación se aprecia cómo, de forma general, el alumnado del grupo interactúa de forma positiva entre sí. Existen ciertas tensiones cuando se realizan críticas los unos a los otros, pero, independientemente de eso, el ambiente general del aula es positivo. Cuando la maestra les deja tiempo para trabajar de forma individual, tienden a agruparse y cambiarse de sitio para interactuar durante el trabajo. En esos momentos, son muy pocos los alumnos y alumnas que no interactúan con los demás.

Sin diferencias significativas, en la postevaluación se llegó a observar cómo algunos de los alumnos y alumnas que estaban más excluidos del grupo, han logrado integrarse más en los momentos de trabajo y agrupación libre. Aun así, siguen habiendo algunos casos donde todavía hay que motivar que esto suceda de forma natural.

Vinculado a todo esto, las entrevistas reflejan que la percusión, planteada como actividad escolar, puede servir para generar un espacio donde todos los alumnos y alumnas participen y convivan, logrando así con el tiempo mejoras significativas en las relaciones interpersonales de los niños y niñas. Uno de los profesionales entrevistados (E1) afirma que: “[...] Hay niños que se pelean, que se llevan mal y están tocando juntos. Hay niños de otras clases que están tocando juntos. Hay niños que tienen diferentes capacidades y están tocando juntos. [...]”. Aunque después su respuesta se centra en la inclusión del alumnado con dificultades (otro ítem a evaluar dentro de otra dimensión), en dicha afirmación se plasma claramente como el espacio de la batucada permite que el alumnado comparta y conviva en

un entorno más distendido, lo que puede ser el principio o la base para construir relaciones más estables y saludables entre ellos y ellas.

Aunque no se obtengan conclusiones obvias ni cambios especialmente destacables en la interacción positiva y constructiva del alumnado, existe un ítem muy relacionado que es la frecuencia con la que los alumnos y alumnas demuestran habilidades de comunicación efectiva, mostrando respeto y escucha hacia las ideas y opiniones de los demás. Al comparar los resultados obtenidos sobre esta cuestión al inicio y al final de la intervención, sí se pueden apreciar cambios significativos.

Por un lado, en la preevaluación, se reconoce como son pocas las veces (*pocas veces*) que el alumnado demuestra conductas relacionadas a una buena comunicación y escucha entre iguales. Se observan casos donde ciertos niños y niñas expresan una opinión y el resto responde mofándose por no estar de acuerdo o considerar dicha idea no válida. El uso de expresiones como “¿Qué dices?” o “Sí, claro...” de forma irónica, con el fin de desacreditar la opinión del compañero o compañera, es bastante frecuente. También se recogen casos donde algunos alumnos y alumnas no escuchan con atención la intervención de sus iguales. En este sentido, existen perfiles que reciben más atención y otros que encuentran dificultades para darse a oír dentro del grupo.

Por otro lado, según los resultados obtenidos en la postevaluación, tras las sesiones de percusión se identifican algunas mejoras en este ámbito, viéndose con más frecuencia conductas de comunicación efectiva y escucha activa entre iguales (*algunas veces*). Aunque en numerosas ocasiones el alumnado sigue sin escuchar activamente a los compañeros y compañeras, y esto continúa generando malos entendidos, se puede observar una actitud más positiva hacia las opiniones e ideas de los demás. En este sentido, no se ven tan frecuentemente respuestas negativas o comentarios para desacreditar lo expresado por el compañero o compañera. Aunque siguen existiendo contestaciones en contraposición cuando las opiniones son dispares, éstas se realizan de una forma más amable en comparación a cómo se hacían al inicio.

Si se toma en cuenta las declaraciones de los profesionales entrevistados, la maestra participante (E2) destaca que, a medida que los alumnos y alumnas van ganando confianza en las sesiones de percusión: “[...] ya ayudan al de al lado. Ya saben y empiezan a: “esperate, para que no lo estás haciendo bien”; y el del al lado no se enfada porque yo le diga que no lo estás haciendo bien. Si tu llevas eso a cualquier otra actividad, lo más probable es que se enfaden cuando un compañero les corrige, pero aquí no porque el otro quiere ir al mismo ritmo y quiere hacerlo bien, entonces no se enfada si le corrigen. [...]”. En este sentido, ella

reconoce que el alumnado se va mostrando cada vez más abierto a escuchar las opiniones de los demás y a aceptar las críticas, si las hubiera, de una forma positiva; todo con el fin de mantenerse en la actividad, compartiendo y aprendiendo percusión junto al resto de compañeros y compañeras. Desde su punto de vista, “[...] esto tiene un potencial enorme porque se puede trasladar a la convivencia del centro. Ese es el secreto, que al final se ha hecho algo donde los chicos quieren estar y donde ellos saben que hay unas condiciones para estar y las cumplen sin problema.” (E2). Para ella, a través de la percusión se pueden lograr cambios en la forma que tiene el alumnado de relacionarse (incluyendo la comunicación y la escucha), ya que se consigue que los niños y niñas convivan en un ambiente donde es necesario cumplir con ciertas condiciones y normas de respeto y convivencia.

Al juntar todo lo expuesto anteriormente, considero que en su sentido más inmediato la actividades de percusión no pueden cambiar significativamente la forma que tiene el alumnado de relacionarse entre sí, y menos cuando estas dinámicas de comunicación negativas llevan implementadas desde tiempo atrás. Aun así, ambos docentes reconocen en la percusión una herramienta que potencialmente puede mejorar la convivencia y las habilidades sociales de los niños y niñas, no solo en la propia actividad sino también en las aulas.

Los alumnos colaboran y trabajan de manera constructiva y efectiva en equipo para resolver las tareas conjuntas y lograr los objetivos comunes	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

Al analizar el grado en el que los alumnos y alumnas del grupo colaboran y trabajan de manera constructiva y efectiva en equipo para resolver tareas conjuntas y/o lograr objetivos comunes en la preevaluación, se obtiene que *algunas veces* cumplen con estas conductas. Durante esa fase de evaluación, se valora que el alumnado se muestra más o menos colaborativo en función de la actividad que estén realizando o que deban realizar. Se aprecian situaciones donde rápidamente se organizan para resolver la tarea en cuestión, mientras que también se pueden observar otras situaciones donde cada uno está pendiente de resolver su parte del trabajo o haciendo cualquier otra cosa, sin prestar atención a los compañeros y compañeras, que precisan de sus avances para poder continuar con el suyo.

En contraposición, en la postevaluación del mismo ítem se recoge que el alumnado aumenta la frecuencia (*muchas veces*) con la que ejecuta conductas de colaboración y trabajo en equipo de forma efectiva. De la misma manera que en la preevaluación, el grado de colaboración entre iguales depende de la actividad. Aunque existe todavía la tendencia de que cada uno se enfoca en su tarea, hay una mayor comunicación organizativa que da lugar, en ocasiones, a un mejor reparto de tareas y a una mejor organización para lograr los objetivos.

En relación a esto, uno de los entrevistados (*E2*) afirma que al empezar con las sesiones de percusión: “[...] Como mucho [los alumnos] miraban al de al lado para poder seguir, pero cada uno estaba con lo suyo. Luego ellos se van dando cuenta de que van controlando cada vez más, porque los avances se hacen de manera tan gradual que desde el que es más torpe, como yo, hasta el que más sabe... todos podemos hacer algo. Entonces, ahora, que ellos van controlando, ya ayudan al de al lado. [...] Lo que era más individual porque yo tenía que tocar lo mío porque no lo controlaba, se ha transformado en en que yo toco lo mío, ya lo controlo y ayudo al de al lado.” Con esta declaración, la profesional deja entrever cómo la colaboración entre los alumnos y alumnas ha ido creciendo a medida que éstos han ido ganando confianza. De esta forma, han ido ayudándose mutuamente y trabajando juntos para lograr el objetivo final: tocar bien en la actuación. En la misma línea, el otro docente (*E1*) expone que: “[...] También lo hemos visto con otros niños que tienen alguna dificultad, como por ejemplo, con [*Alumna (#4)*], que es una persona sorda y que le tenías que guiar...[...].”

Por los resultados obtenidos en la observación evaluativa y por lo declarado en las entrevistas realizadas, se puede llegar a la conclusión de que las actividades de percusión grupales pueden ayudar a pasar de un alumnado más individualista a un alumnado que sabe colaborar y trabajar en equipo con los demás para conseguir objetivos comunes.

El grupo demuestra autonomía y organización a la hora de resolver tareas en grupo	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

Un adecuado grado de autonomía y organización a la hora de resolver tareas en grupo fue un aspecto que el alumnado demostró *pocas veces* durante la preevaluación. El grupo se caracteriza en un inicio por tener poca autonomía y realizar preguntas de forma frecuente sobre lo que deben hacer, cómo deben hacerlo, etc. Se evidenció la necesidad de los y las

docentes de darle a los niños y niñas numerosas indicaciones a lo largo de las sesiones para que el alumnado pudiera cumplir con las distintas tareas y actividades encomendadas. El grupo sí mostró ser más autónomo en el desarrollo de tareas más cotidianas, con las que ya están familiarizados.

A diferencia de esto, durante la postevaluación, el alumnado demostró *algunas veces* un grado adecuado de autonomía y organización a la hora de resolver tareas en grupo. Aunque sigue siendo frecuente que los alumnos y alumnas dependan de las indicaciones docentes, se aprecia una mejora en la autonomía a la hora de resolver tareas no tan rutinarias o con las que no están tan familiarizados. Un ejemplo de ello es que los niños y niñas se muestran en algunas ocasiones, de forma más frecuente que antes, voluntarios y voluntarias para resolver algunas de estas tareas o actividades novedosas. Esto igualmente, no elimina el hecho de que estén constantemente preguntando para corroborar si lo que están haciendo es correcto.

En esta línea, uno de los profesionales entrevistados (*E1*) explica el proceso de empoderamiento que ha vivido el alumnado en lo que a autonomía se refiere, tanto a la hora de tocar el tambor como con otros aspectos organizativos de los talleres de percusión. Según sus afirmaciones: “Ellos han sido jefes de cuerda, es decir, ellos son los que han marcado los tambores amarillos, los tambores rojos, los contratiempos y tamborim. Y ellos se han ido organizando. De hecho, son los que cargan, son los que recogen... Ayer estaban montando también algún parche, algún niño. Son actividades que les gustan tanto, que son capaces de coordinarse para poder autogestionarse. De hecho, yo estoy convencido que a estos niños los sueltas en... osea, los invitas a que hagan un taller independiente aquí y pueden montarse un grupo de percusión perfectamente. Ósea se han visto mejoras en todos los ámbitos...[...]” Desde esta óptica, el docente reconoce cómo el grupo participante ha sabido organizarse con las tareas a realizar y cómo han sido autónomos a la hora de preparar el material, aprender las rítmicas, etc. En ese sentido si se tiene en cuenta esta declaración y los resultados obtenidos en las observaciones del aula, se puede concluir que la participación en actividades de percusión mejora la capacidad autónoma y organizativa de los participantes a la hora de resolver tareas en grupo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, los resultados de esta dimensión permiten concluir que la participación en actividades de percusión grupales puede influir positivamente en las interacciones entre iguales y el trabajo en equipo de los individuos. La superación del individualismo en pos de valores más colaborativos o mejoras en la autonomía y la

organización grupal son algunos de los beneficios claros obtenidos en este estudio. Además, el reconocimiento de la percusión como una herramienta con un potencial importante para mejorar la convivencia en los centros educativos, las habilidades sociales de los estudiantes y las relaciones interpersonales es otro de los hallazgos relevantes de esta investigación. En este sentido, los resultados obtenidos dentro de esta dimensión coinciden con la idea expuesta por Bermell, Alonso y Bernabé (2016), citada por Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), de que la educación musical le da a los niños y niñas la oportunidad de desarrollar vínculos entre iguales y generar una interdependencia entre ellos, de forma que se sienten bases para el desarrollo de relaciones sociales y la creación de vínculos afectivos, tanto en el contexto escolar como fuera de él. En concordancia con lo enunciado por los autores, a través de los resultados de este estudio se demuestra que la percusión, planteada como actividad escolar, genera un espacio de convivencia donde todos los alumnos y alumnas interactúan y participan y, por ende, se relacionan y generan con el tiempo vínculos interpersonales trasladables a otros contextos.

➤ **DIMENSIÓN 4. RESPETO, APOYO E INCLUSIÓN ENTRE IGUALES:**

La cuarta dimensión a valorar es el respeto, el apoyo y la inclusión entre los estudiantes participantes. Dentro de este bloque, se identifican concretamente cuatro ítems a evaluar:

El grupo incluye a todos los miembros en las actividades y juegos, independientemente de su condición	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

El grupo muestra actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

Durante la FASE A de preevaluación, se recoge que el grupo de alumnos y alumnas incluye a todos los miembros en las actividades y juegos, independientemente de su condición *algunas veces*. Concretamente, lo que se observa en este sentido es que, aunque en todo el alumnado con dificultades participe de las actividades que se proponen en el aula,

existe una tendencia a dejar a ciertos niños y niñas como última opción a la hora de conformar parejas o grupos de trabajo, en contextos concretos como, por ejemplo, Educación Física.

Aun así, a pesar de lo comentado, se valora en la misma fase de evaluación que el alumnado muestra actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad frecuentemente (*muchas veces*). De forma general, el grupo está concienciado sobre la diversidad presente en su clase y en el centro educativo. Como se comenta en los apartados *II. MÉTODO - 1. Contexto y entorno* y *2. Participantes* de este TFG, los niños y niñas objeto de estudio se encuentran en un COAEP de discapacidad auditiva donde conviven gran diversidad de alumnos y alumnas. También en el propio aula hay alumnado diverso con diferentes necesidades educativas y distintos bagajes personales. Esto se hace presente en las dinámicas de clase, donde es fácilmente observable cómo los niños y niñas están familiarizados con la diversidad, la aceptan y, en la mayoría de los casos, la respetan. Únicamente se llegaron a observar algunas actitudes de rechazo, expresadas a modo de broma o risas, en contextos muy concretos como, por ejemplo, en Educación Física, cuando el alumno con discapacidad motora tuvo dificultades para llevar a cabo la actividad que se solicitaba. Aun así, son excepciones puntuales.

Tras la intervención de percusión de la FASE B, los resultados que se obtuvieron en la FASE A de postevaluación para ambos ítems fue: *muchas veces*.

Por un lado, en lo que respecta a la inclusión de todos los miembros del grupo en las actividades y juegos, se pueden evidenciar cómo algunos alumnos y alumnas, que todavía no terminaban de integrarse en su totalidad, ya forman parte del grupo de forma más natural. Aun así, todavía hay algún niño con dificultades a la hora de integrarse en un grupo de trabajo o que es más excluido en momentos de interacción libre.

Por otro lado, el nivel de aceptación y respeto hacia la diversidad ya era bastante alto, por lo que no se aprecian cambios significativos en las conductas del grupo en este sentido. Igual que en la preevaluación, se observan numerosos ejemplos que demuestran el respeto y la aceptación a la diversidad que tienen los alumnos y alumnas. Pocas son las situaciones donde los niños y niñas muestran actitudes negativas hacia la diversidad de los compañeros y compañeras.

Con respecto a estos dos ítems, resultan sumamente interesantes las aportaciones de los dos profesionales entrevistados. Ambos docentes coinciden en que la percusión trabajada bajo la metodología propuesta, cumple totalmente con los principios que promueve el modelo

del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y, por ende, se cumple con una inclusión total del alumnado participante. Concretamente, comentan lo siguiente:

“[...] es una actividad global. ¿Cuántas actividades hay en el cole donde pueden participar todos? Estamos participando todos en igualdad de condiciones. [...] Es una actividad diseñada por el DUA. Es un ejemplo que, evidentemente, desde que se pueda se debería publicar como diseño DUA. Y es una actividad de integración y de inclusión perfecta. No hay más que ver en la orla de 6º, la cantidad de alumnos que hay, del orden de ocho-nueve alumnos NEAE, que a simple vista no puedes distinguir si tienen dificultades porque todos están tocando en igualdad de condiciones.” (E1)

“La inclusión es real. Osea, al final hemos eliminado la barrera para que haya una inclusión real [...] No partimos de que se haga un grupo de percusión y luego, si viene algún niño con una discapacidad auditiva o si viene algún niño con algún tipo de dificultad, nos adaptamos. No, ya está adaptado desde antes. Ya llegamos a ser el Diseño Universal del Aprendizaje antes. Venga quien venga va a tener su sitio... pero estamos hablando desde el que no tiene oído y es nulo, hasta el que es oyente pero no tiene oído musical o el que tiene una discapacidad auditiva, una dificultad motora...” (E2)

Durante las entrevistas ambos apoyan estas afirmaciones en casos y ejemplos de alumnos y alumnas concretos, defendiendo que la actividad de percusión es tan inclusiva que, a simple vista no se pueden apreciar quiénes son los individuos con algún tipo de discapacidad o algún tipo de dificultad. En este sentido, los dos maestros reconocen que es una de las pocas actividades que es totalmente inclusiva para todos los niños y niñas. Según sus palabras:

“[Los alumnos con dificultades] No sabes quiénes son, no te enteras. [Alumna #4] está en el grupo, con el pelo largo, que es sorda; [P1] con problemas de autoestima del carajo con la ropa y demás... [P2] te das cuenta por el color... [Alumno (#5)] con discapacidad intelectual, con TGC además de [P3]. Tienes a otro alumno con discapacidad auditiva, tienes a un alta capacidad, a un asperger... Tienes de todo y no te enteras porque están todos tocando en las mismas condiciones y con las mismas posibilidades de éxito todos. Es muy, muy difícil hacer una actividad donde todo el alumnado va a tener posibilidad de éxito. Una maratón no la podría correr con todos los que están ahí, pero una batucada evidentemente lo podemos hacer.” (E1)

“Si nos ves tocar, ahí no hay diferencia. La diferencia está porque ninguno es igual a nadie, y yo defiende eso. Yo no soy igual a nadie, pero no hay diferencia cuando tocas. [...] Ahí puedes tener dificultad auditiva; dificultad motora, porque hay un niño con una parálisis

en un brazo; dificultad intelectual; TDAH, TEA... cualquiera tiene un espacio allí, pero cualquiera ya tiene un espacio antes de que llegue, que es lo importante. [...] Se ha preparado para que, venga quien venga, tenga su sitio. Da lo mismo. Y al final es lo que hace que cuando tú ves al grupo, no veas ninguna dificultad. Si viene alguien, tú no dices: “¿y ahora cómo lo integro yo?”. No, ya está, es automático... Es tan bonito.” (E2)

Teniendo en cuenta todo lo que comentan los docentes, es innegable los aportes de la percusión a la inclusión del alumnado con mayores dificultades. Aun así, los avances de la inclusión en el aula no son tan obvios o no son fácilmente observables en el periodo de tiempo que se ha dedicado a la postevaluación. Lo que sí queda plasmado con claridad es la oportunidad que brinda la percusión y la batucada para trabajar la inclusión de los niños y niñas y desarrollar los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. De esta forma, la percusión termina siendo una herramienta que permite que el alumnado comparta su propia diversidad y se muestre más abierto a aceptarla y respetarla.

Los alumnos brindan apoyo y ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan	
<u>Resultado preevaluación:</u>	<u>Resultado postevaluación:</u>
<i>Muchas veces</i>	<i>Muchas veces</i>

Los alumnos muestran sensibilidad, interés y preocupación por el bienestar de los demás	
<u>Resultado preevaluación:</u>	<u>Resultado postevaluación:</u>
<i>Algunas veces</i>	<i>Algunas veces</i>

Estos dos ítems se relacionan de forma directa con otros ya comentados ubicados en la *DIMENSIÓN 3. INTERACCIONES ENTRE IGUALES Y TRABAJO EN EQUIPO*. Ambos no sufren grandes cambios si se comparan los resultados obtenidos previa y posteriormente a la intervención. A continuación se comentan los aspectos observados:

Al evaluar con qué frecuencia los alumnos brindan apoyo y ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan, la observación de la preevaluación y la postevaluación reflejan que esto ocurre *muchas veces*. En los momentos de trabajo autónomo se aprecia cómo los alumnos y alumnas se agrupan libremente y brindan apoyo y ayuda a los compañeros y compañeras que lo necesitan. Estas conductas son visibles al desarrollar diferentes tareas, especialmente

cuando la persona que ayuda ya tiene finalizado o avanzado su propio trabajo. Cuando no es así, se reduce la ayuda al prójimo, ya que el alumnado está muy enfocado en resolver tareas individuales.

En lo que respecta a la sensibilidad, el interés y la preocupación por el bienestar de los demás, el grupo muestra conductas en esa línea *algunas veces*, tanto antes como después de la intervención de percusión. En momentos y contextos puntuales es cuando se aprecia explícitamente la preocupación del alumnado por el bienestar de sus compañeros y compañeras, especialmente ante incidentes concretos o si perciben excesiva frustración por su parte. También se observa interés por el estado de los compañeros y compañeras ante hechos concretos como cualquier pequeño accidente que pueda darse en el aula o cuando algún niño o niña se encuentra mal anímica o físicamente. En el contexto ordinario de trabajo existe una tendencia todavía importante hacia el individualismo, por lo que las situaciones que den lugar a una preocupación o interés más explícito, tienen que ser bastante obvias y llamativas para que se vean conductas por parte de los estudiantes.

Aun así, aunque los avances observados no hayan sido lo suficientemente significativos, en las entrevistas se reflejan opiniones que defienden que las sesiones de percusión sí han supuesto mejoras en estos dos ítems. Concretamente, uno de los profesionales (E1) comparte una experiencia externa a este TFG, donde, en una actividad de percusión, varios alumnos del grupo demostraron sensibilidad, preocupación e interés por el bienestar del prójimo y actuaron en consecuencia ayudando en lo necesario. Lo que comenta es lo siguiente:

“[...] Cuando los alumnos les enseñaron a las personas sordas del centro ocupacional a tocar. Cuando había un niño que se acercó a un profe, a una persona sordo ciega, y le fue ayudando como era el toque que tenía que hacer. [...] Ellos mismos son los que han ido reconduciendo, pero específicamente, sobre todo la Sardina de la Inclusión⁶, el trabajo que hicimos para poder salir, donde tuvieron que enseñar a personas sordas a tocar y en ocasiones a personas sordociegas o personas sordas como otro tipo de discapacidad.[...]” (E1)

También comparte el caso de una niña con discapacidad auditiva que ha recibido, sin necesidad de pedirlo, apoyo por parte de algunos compañeros y compañeras, logrando gracias a eso poder integrarse en la actividad de forma completa. En este sentido, rescato una de las afirmaciones de la otra maestra entrevistada (E2), que al contestar otra pregunta declara que:

⁶ La Sardina de La Inclusión es un evento que se realiza en Tenerife desde el curso 2006-2007, donde centros ocupacionales, centros educativos y otros colectivos participan de una versión inclusiva del tradicional entierro de la sardina.

“[...] lo que era más individual porque yo tenía que tocar lo mío porque no lo controlaba, se ha transformado en en que yo toco lo mío, ya lo controlo y ayudo al de al lado.”

Personalmente, tras haber sido tanto como observadora en el aula como participante en las sesiones de percusión, considero que no se han percibido grandes avances en estos dos ítems porque el punto de partida ya era bastante alto, especialmente en lo que a brindar ayuda se refiere. Desde antes de comenzar con la intervención de percusión, ya se podía apreciar cómo el alumnado buscaba ayudar a los compañeros y compañeras que más lo necesitaban en la medida que les era posible. Para mí esto es el resultado de haber crecido en un centro el cual su característica más destacable es la normalización y la buena atención a la diversidad.

En lo que se refiere a la dimensión en su totalidad, los resultados obtenidos en relación al respeto, apoyo e inclusión entre iguales han sido positivos.

Por un lado, se reflejan avances en la inclusión del alumnado con mayores dificultades durante los talleres de percusión y en como el resto de compañeros y compañeras aceptan y muestran respeto hacia la diversidad presente. Un resultado evidente es que las actividades de percusión, en este caso vinculadas a los principios del DUA, permiten que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su condición, tengan la oportunidad para participar e interactuar en igualdad de condiciones y con las mismas posibilidades de éxito. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Carrasco (2019) en su estudio (citado en Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020)), donde reconoce que el alumnado de Educación Primaria con sordera tiene posibilidades de disfrute, participación y éxito en las actividades de carácter musical que busquen intrínsecamente lograr la inclusión educativa a través de referentes como el DUA. También concuerda con lo que exponen autores como Rodríguez Casado (2018) y Benedicto (2016) en torno a la oportunidad que brindan las actividades musicales a las personas con discapacidad auditiva en lo que a participación y desempeño social se refiere; o lo que recogen autores como Ibarra García et al. (2023) al identificar mejoras en la participación de jóvenes con discapacidad intelectual tras distintas intervenciones musicales. En este sentido, las conclusiones obtenidas en esta investigación y, concretamente, en esta dimensión, son un aporte más a la idea de la educación musical como herramienta para la inclusión educativa.

Por otro lado, gracias a las entrevistas realizadas, se identificaron avances positivos en la ayuda y apoyo mutuo, la sensibilidad, la preocupación y el interés entre iguales. Desde antes de comenzar con la intervención de percusión, ya se podía apreciar cómo el alumnado buscaba ayudar a los compañeros y compañeras que más lo necesitaban en la medida que les

era posible y se mostraba preocupado e interesado por el bienestar del prójimo. Aun así, gracias a las experiencias compartidas por los docentes participantes en esta investigación, se reconocen mejoras en este sentido y se logra concluir que la participación en actividades de percusión de carácter grupal e inclusivo aporta a que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales vinculadas a la atención a la diversidad. Estos resultados se relacionan con las teorías constructivistas de Vygotsky (1989) que recogen Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020) en su trabajo, las cuales hacen referencia al aprendizaje colaborativo como una manera de mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Trasladado al ámbito de la batucada, al desarrollarse la actividad de forma grupal y colaborativa, se ven fomentadas las relaciones interpersonales y se genera la oportunidad de desarrollar una mayor empatía hacia la diversidad y su atención, logrando así a su vez generar en los estudiantes valores para la vida en la sociedad actual.

➤ **DIMENSIÓN 5. BIENESTAR PERSONAL Y VALORACIÓN DEL TRABAJO:**

La última dimensión a evaluar es el bienestar personal y la valoración del trabajo, que está compuesta por cinco ítems a valorar:

El grupo tiene una actitud responsable y muestra compromiso con las responsabilidades compartidas	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

En lo que respecta a la actitud responsable y el compromiso con las responsabilidades compartidas, el alumnado demuestra grandes avances tras la intervención de percusión de la FASE B.

En la evaluación previa a las sesiones de percusión, se valora que *pocas veces* muestran conductas de responsabilidad y compromiso hacia las tareas compartidas. Se observa un ejemplo donde la mayoría del grupo no cumple una tarea individual que acordaron previamente traer resuelta. A causa de esto, se retrasa el trabajo grupal planificado y se destina tiempo de la sesión a finalizar el trabajo individual que debiera estar terminado antes de llegar al aula. Ante los comentarios de la tutora con respecto a la falta de responsabilidad, no existe casi reacción por parte del alumnado y simplemente se procede a trabajar en las tareas pendientes en el aula.

En contraposición, tras acabar la intervención, se aprecian cambios significativos en el compromiso del alumnado con respecto al grupo (*muchas veces*). Aunque pueden intervenir otros factores como la motivación hacia la tarea, etc., pareciera, según lo observado, que los alumnos y alumnas son más conscientes de su papel en el grupo y de la importancia de cumplir con su parte del trabajo para lograr los objetivos comunes. En este sentido y en general, se percibe mayor compromiso en el desempeño individual para conseguir cumplir con las tareas y objetivos grupales.

Los docentes entrevistados, por su parte, coinciden en que, a través de la experiencia con la percusión, los alumnos y alumnas han desarrollado el sentido de la responsabilidad y el compromiso. Uno de ellos (*E1*), afirma que, al darle un objetivo claro al alumnado, estos se comprometen naturalmente con su logro: “Es que si no se comprometen, no suena. Es que el problema es que, o lo hacemos todos, o no suena. [...] Es como la enseñanza del inglés. Cuando tienes necesidad de hablar inglés, no te queda más remedio que hablar inglés. [...] Es el concepto de tarea según una situación de aprendizaje. Es un producto final donde otras personas se van a beneficiar o van a escuchar lo que tú vas a hacer. Entonces hay que esforzarse para hacerlo bien, porque vas a tener un público que te va a valorar en mejor o peor medida. Por esto, el esfuerzo individual hace que al final tengamos un producto final funcional.”

La otra maestra (*E2*), por su lado, reconoce que el compromiso del alumnado con las sesiones de percusión ha sido muy positivo y que no es comparable a actividades desarrolladas en el centro con anterioridad. Concretamente comenta: “Ellos pasaron de que tenía que ser todo guiado a que ahora ellos saben donde se cogen los tambores, donde hay que devolverlos... Nosotros ya, en ningún momento, hay que decir “vamos a recoger”. Ellos saben que lo que tenemos es esto. Eso hace que lo pasemos en grande, pero hay que cuidarlo. Se ve claro el respeto al tambor, el cuidado a los materiales del colegio... Con ninguna otra cosa hemos visto que haya sido tan positivo como con esto.” (*E2*)

En este sentido, tanto la observación como las entrevistas permiten concluir que la participación de los alumnos y alumnas en actividades grupales de percusión da lugar a mejoras en la responsabilidad y grado de compromiso que tienen hacia las actividades y tareas compartidas.

Los alumnos valoran y reconocen el esfuerzo propio y el trabajo bien hecho	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

Los alumnos valoran y reconocen el esfuerzo y el trabajo bien hecho de los compañeros	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Muchas veces</i>

La valoración del trabajo y el esfuerzo, tanto propio como ajeno, son dos de los ítems que se evalúan dentro de esta dimensión. Con respecto a ambos no se observan cambios significativos si se comparan los resultados obtenidos en la preevaluación y en la postevaluación, por lo que se mantienen con la misma valoración (*algunas veces* y *muchas veces*, respectivamente).

Si hablamos de cómo el alumnado percibe el propio esfuerzo y trabajo, es importante destacar cómo, de forma general, los niños y niñas tienden a buscar la valoración y aprobación constante de los docentes. En este sentido, se preocupan por la opinión de la tutora sobre su trabajo y cuestionan el valor de su propio esfuerzo y tarea en función de los comentarios que reciben. Se observa en la preevaluación, por ejemplo, el caso de una alumna que valoraba positivamente su trabajo y esfuerzo, y tras escuchar una pequeña crítica constructiva de la docente, cambia su percepción sobre el valor de su tarea. Aun así, también se observan casos en los que ciertos alumnos y alumnas valoran positivamente el resultado obtenido de su esfuerzo, mostrando con orgullo su trabajo a sus iguales y a los docentes. Cuando los comentarios recibidos son positivos, se percibe claramente lo orgullosos que están de sus resultados. Durante la postevaluación se siguen percibiendo estas cuestiones con la misma frecuencia y con conductas similares.

En lo que respecta a percepción del alumnado del trabajo y el esfuerzo de los iguales, se observa, en ambas fases de evaluación, que existe una tendencia a comentar positivamente los trabajos de los compañeros y compañeras. En general, el grupo se muestra abierto a comentar positivamente y halagar el trabajo ajeno cuando consideran que es bueno, buscando a su vez transmitir seguridad a los compañeros y compañeras que muestran inseguridad por su propio trabajo o resultados.

Al relacionar estos dos ítems con las sesiones de percusión, uno de los entrevistados (E2) destaca que el alumnado valora positivamente el trabajo y el esfuerzo que se realiza bajo ese marco porque saben lo importante que es para lograr los objetivos que persiguen. Siguiendo sus palabras: “[...] Los niños se comprometen con la percusión porque quieren participar, quieren formar parte de eso... y saben que para estar necesitan trabajar, necesitan hacerse responsables del material, necesitan prestar atención. Ellos mismos se mandan a callar unos a otros porque saben que hay que esforzarse para que eso suene bien. Los chicos valoran el trabajo por eso mismo, porque saben, por propia experiencia, que hace falta para que salga bien. Además, como van a actuar en la orla, hay una cuestión ahí que les motiva a darlo todo...”

Aun así, con los resultados obtenidos en su conjunto, resulta difícil considerar que la participación en las actividades de percusión es determinante en el nivel de valoración del esfuerzo y el trabajo propio y ajeno. Teniendo en cuenta los aspectos observados y lo comentado por los profesionales maestros en las entrevistas, se podría considerar la percusión como una actividad más donde, sí se consigue que el alumnado se comprometa, pueden aprender el valor del esfuerzo y del trabajo bien hecho.

Los alumnos muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje y las tareas escolares	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

El grupo expresa emociones positivas y disfrute por las actividades realizadas	
<u>Resultado preevaluación:</u> <i>Pocas veces</i>	<u>Resultado postevaluación:</u> <i>Algunas veces</i>

Los dos últimos ítems a valorar se relacionan entre sí por girar en torno a la actitud que mantiene el alumnado hacia las actividades, las tareas escolares y el aprendizaje como tal. Mientras el primero se enfoca en observar con qué frecuencia los alumnos y alumnas mantienen actitudes positivas hacia el aprendizaje, el segundo se centra en la frecuencia con la que expresan emociones positivas y disfrute por las actividades realizadas en el aula u otros contextos escolares.

La frecuencia con la que el alumnado mantiene actitudes positivas hacia el aprendizaje y las tareas escolares es bastante baja durante la FASE A de preevaluación (*pocas veces*). Se observa como, en la mayoría de los casos, los niños y niñas del grupo realizan las distintas tareas procurando acabarlas lo antes posible, sin dedicarle especial atención y empeño. Si la tarea les resulta atractiva, sí muestran una actitud más positiva, pero esto son pequeñas excepciones. En general, las tareas escolares son percibidas como una cuestión a hacer porque toca, no porque sean disfrutables o importantes. Cuando el trabajo a realizar es autónomo, se agrava esta situación y se observa cómo ciertos alumnos y alumnas, por ejemplo, ven los vídeos sin prestar la atención que merecen. Solo los ven para poder decirle a la docente que ya los vieron y cumplieron con la tarea, así como para tener tiempo libre.

Al evaluar estas mismas cuestiones tras las sesiones de percusión, se reconocen conductas positivas hacia el aprendizaje y tareas escolares *algunas veces*. Al igual que antes, se aprecia dedicación y atención en el desarrollo de las tareas que son más motivadoras. Aun así, también, dependiendo del niño o niña, se puede observar mayor atención y cuidado en el cumplimiento de tareas no tan atractivas desde un inicio. Se observa cómo, en ciertas ocasiones, son los propios alumnos y alumnas los que se motivan entre ellos y ellas para hacer un buen trabajo. Aun así, es frecuente también ver cómo algunos estudiantes siguen resolviendo algunas actividades lo más rápido posible, con el fin de pasar a una tarea más entretenida o tener tiempo libre en el aula, en lo que el resto de compañeros y compañeras terminan. En este sentido, se observan pequeñas mejoras, pero no todas las tareas se enfrentan con la misma actitud positiva.

En lo que respecta a la expresión de emociones positivas y el disfrute de actividades realizadas en el aula o en el centro, *pocas veces* el alumnado demuestra conductas acordes durante la preevaluación. Los alumnos y alumnas disfrutaban claramente aquellas actividades donde pueden expresarse libremente y donde pueden interactuar con los compañeros y compañeras. Por el contrario, las tareas más estructuradas y que requieren de mayor concentración no son tan bien aceptadas. Cuando la actividad les resulta atractiva, el alumnado expresa explícitamente su motivación y sus ganas. Además, comienzan a mostrarse más participativos. Cuando la actividad no es de su agrado, se dan variedad de reacciones: desde intentar escaquearse de la tarea, quejarse o realizarla a desgana. Generalmente, las actividades no les resultan motivantes y el alumnado pocas veces muestra emociones positivas y disfrute hacia las tareas.

Después de la intervención de percusión, se observa un pequeño aumento en el disfrute de las tareas por parte del alumnado (*algunas veces*). Se perciben mejoras en la

actitud hacia tareas más estructuradas, especialmente en la valoración de su importancia. Del mismo modo, siguen participando y mostrando explícitamente el disfrute por actividades más libres, mientras que en las tareas más mecánicas o estructuradas, se observan diversas reacciones dependiendo del niño o niña o la tarea. Aun así, a pesar de esto, sigue existiendo participación por su parte y se comprometen, en la mayoría de los casos a cumplirlas, sobre todo cuando entienden que es algo que les dará un beneficio o una recompensa más adelante. Solo en ocasiones puntuales se escuchan comentarios negativos sobre las tareas a resolver.

La opiniones de los dos profesionales entrevistados resultan sumamente relevantes a la hora de evaluar estos ítems, ya que ambos defienden con seguridad las mejoras que ha supuesto la experiencia de la percusión para el alumnado en el disfrute del aprendizaje y su actitud a la hora de enfrentar tareas.

Uno de los docentes (*E2*) reconoce que una de las grandes razones del éxito de la percusión como actividad disfrutable y cautivadora para el alumnado es la recompensa inmediata que proporciona. En sus propias palabras:

“La batucada nos da una recompensa casi inmediata, porque es así. Por muchas cosas que sucedan, eso puede sonar igual. [...] Nosotros enseñamos a los niños y los guiamos para la demora de la recompensa... porque es así, no todo tiene por que ser inmediato. Sin embargo, con la batucada se genera un espacio donde no hay que demorar la recompensa. Aunque sí que es verdad que, en realidad, hay que trabajar la otra parte para llegar a la recompensa. Hay que tener un comportamiento adecuado para poder coger ese tambor, hay que cuidar de los materiales... Al final lleva enlazado un montón de cosas, pero la recompensa real de que suene es inmediata y eso les engancha a la actividad. [...]”

Su compañero (*E1*), por el contrario, destaca que la batucada es una actividad que a los niños y niñas les resulta familiar culturalmente y que suelen realizar los adultos, por lo que eso le da un carácter atractivo. Además, comenta que si a esto se le añade un objetivo final claro, el alumnado se siente motivado a trabajar y disfruta del proceso. Concretamente comenta lo siguiente:

“[...] el hecho de incorporar lo aprendido en un acto final de graduación de una orla. Es algo que nunca se había hecho. Lo estamos haciendo por primera vez, pero hay un montón de curiosidades en torno a todo esto. A los chicos les ha gustado, el empoderamiento que han tenido, se sienten cómodos, se sienten útiles... Y al final están haciendo una actividad que es una actividad de adultos. La batucada es algo que ellos ven en la calle, en carnaval... No sé, lo que se ha visto es que el sentido de uso funcional, lo están llevando a la máxima expresión, en este caso, tocando en público. Al final, son ellos los que decidieron aceptar esta idea de

tocar en una batucada para el acto de despedida. Eligieron por su cuenta hacer una canción de la tetera, representando cuando eran pequeños, y una batucada, que es lo que representa que ya son grandes y se van. En este sentido, le están dando a esta actividad un sentido más amplio que el que nosotros creemos y eso se lleva al aula, ese sentimiento de hacer cosas juntos, ese concepto de unidad las dos clases. [...]”

En este sentido, los niños y niñas se han mostrado motivados durante los talleres de percusión y eso se ha podido reflejar en su constante insistencia para ensayar y tocar el tambor. Las dos personas entrevistadas declaran que las preguntas más frecuentes que han recibido en el último mes son: “¿Cuándo tocamos percusión?”, “Profe, ¿cuándo tocamos?”, “¿puedo tocar yo?”... De la misma manera, reconocen que se ha creado una dependencia y que ya es casi imposible dejarlos sin la actividad de batucada, porque ellos mismos la piden constantemente. Hasta en una de las entrevistas⁷ se aprecia de forma explícita el grado de motivación de los estudiantes, cuando uno de los alumnos participantes irrumpe en el despacho y pregunta cuándo va a empezar la sesión de percusión.

Por todo lo expuesto en torno a estos ítems, la percusión puede considerarse una actividad más que motivadora para el alumnado, donde pueden desarrollar el disfrute por el aprendizaje y a la vez entender que es necesario el esfuerzo y el compromiso para obtener los resultados esperados.

Reuniendo los resultados obtenidos en esta dimensión, se concluye que la percusión y, concretamente, la batucada, es una actividad que resulta atractiva y disfrutable para el alumnado, por lo que naturalmente da lugar a que los y las participantes muestren compromiso, responsabilidad y una actitud positiva ante las tareas vinculadas, así como también consigue que los niños y niñas se esfuercen por lograr los objetivos comunes y valoren dicho esfuerzo y trabajo (tanto propio como ajeno). Estos resultados tienen relación con las aportaciones de Ausubel (1976) citadas por Tamayo Buitrago y Moncada Vega (2020), donde este autor defiende la importancia de aportar al alumnado un aprendizaje significativo. Cuando desde la escuela se proponen aprendizajes novedosos, estimulantes, que permiten la experimentación y que son de carácter lúdico, los alumnos y alumnas disfrutan del proceso de aprendizaje y sienten satisfacción en el proceso de cumplir con las tareas. En este sentido, los resultados obtenidos en este estudio reflejan como la batucada permite que los participantes aprendan disfrutando del proceso, cuestión clave para que también se

⁷ En la entrevista 2, con María del Carmen Cruz Hernández.

comprometan y se responsabilicen de las distintas tareas y valoren el esfuerzo y trabajo realizado.

2. ALCANCE Y LIMITACIONES

La actualidad educativa requiere de actividades y propuestas metodológicas inclusivas que permitan a todos los alumnos y alumnas desarrollarse como individuos. A través de la investigación enmarcada en este TFG se ha estudiado la influencia de las actividades de percusión grupales en el desarrollo socioafectivo y la inclusión educativa de los estudiantes participantes.

Aunque en las sesiones de percusión participaron los alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria del CEIP Ernesto Castro Fariñas (grupos A y B), el alcance del estudio se limita a analizar las conductas del alumnado del grupo A (22 niños y niñas) antes y después de la intervención, a través de dos métodos de recopilación de datos: la observación guiada por una hoja de evaluación y las entrevistas a los dos docentes participantes (que participaron como apoyos a la intervención). Los resultados obtenidos surgen de estos dos métodos combinados y reflejan las posibilidades educativas de la percusión y, concretamente, la batucada.

Como limitaciones de este estudio se encuentran desafíos de varias índoles.

En primer lugar, en lo que respecta a la metodología de la investigación, se encuentran limitaciones en el tiempo de intervención y de observación por tratarse de un estudio enmarcado en un trabajo universitario. Para evaluar de una forma más completa los cambios en la conducta de los participantes, hubiera sido ideal contar con más tiempo para desarrollar sesiones de forma más rutinaria y tener más tiempo para observar en el aula al alumnado. Por este motivo, se deberían considerar los resultados expuestos en este TFG como un primer acercamiento a las posibilidades que aporta la percusión en el ámbito educativo, concretamente en el desarrollo socioafectivo y la inclusión del alumnado.

En segundo lugar, otra limitación encontrada son problemas en la fiabilidad de los resultados. Durante la investigación, el alumnado continúa interactuando en diferentes contextos, como grupo y como individuos. Por ejemplo, cuestiones como el viaje de fin de curso puede haber sido los verdaderos causantes de las mejoras en las conductas evaluadas, por lo que no se pueden achacar con total seguridad los resultados de la observación a la intervención de percusión. De la misma forma, en los procesos de observación de la FASE A de preevaluación y de postevaluación pueden influir los sesgos personales de la observadora,

dando lugar a resultados condicionados por la experiencia previa con otros grupos, donde se vieron avances en estas áreas. Por este motivo, se realizan las entrevistas a los profesionales con el fin de obtener otros puntos de vista, mucho más enriquecedores porque son personas que conocen a los participantes y conviven con ellos en contextos más reales y cotidianos.

Como tercera limitación, se encontraron desafíos en algunas sesiones en lo que a tiempo de desarrollo se refiere. Por ejemplo, se tuvo que reducir el tiempo de la sesión 5 por motivos organizativos del propio centro educativo. Esto supuso que la actividad de reflexión de dicha sesión se tuviera que reducir y realizar de una forma más apresurada. De la misma manera, la sesión 4, donde los participantes debían enseñar al alumnado de Educación Infantil de 5 años, no pudo llevarse a cabo. En contraposición se realizó un ensayo adicional previo a la actuación final para compensar esa sesión y para preparar más y mejor el producto final.

Otra cuestión a tener en cuenta como posible limitación del estudio es que, aunque el alumnado no cuenta con gran experiencia en la percusión, esta intervención no es la primera toma de contacto que tienen con actividades de batucada. En este curso escolar, han podido participar de actividades puntuales, como la Sardina de la Inclusión, donde tuvieron las primeras experiencias con el tambor. Lo ideal hubiera sido poder evaluar los resultados desde un inicio, pero por la temporalización de TFG en el marco universitario no ha sido posible. Por ello, se busca implementar una secuencia didáctica mucho más planificada y constante, que permita al alumnado participante desarrollar los contenidos musicales de una forma más ordenada y con un objetivo de interés propio.

IV. CONCLUSIONES

Tras haber expuesto y discutido los resultados del estudio, así como haber especificado el alcance y las limitaciones de la investigación, se procede a presentar las conclusiones del trabajo. A partir de los datos recopilados, se extraen las siguientes conclusiones clave:

En primer lugar, el objetivo general de *visibilizar la importancia de la música y los beneficios que tiene para el alumnado en el ámbito educativo* (OG1), se ha cumplido, ya que se ha podido evidenciar en un grupo de estudiantes los múltiples beneficios que aporta la práctica musical, concretamente la percusión, en el desarrollo socioafectivo de los individuos. Esto se vincula directamente con el cumplimiento del objetivo específico de *identificar posibles mejoras en el desarrollo socioafectivo del alumnado tras la aplicación de una propuesta metodológica musical e inclusiva* (OE1). En este sentido, este objetivo y la hipótesis conceptual de que *la participación del alumnado en actividades de percusión grupales influye en el desarrollo socioafectivo del alumnado*, se confirman con los resultados obtenidos. Durante este estudio se han investigado diferentes dimensiones del ámbito socioafectivo, comprobando al final la existencia de mejoras en la seguridad del alumnado, en su autoconcepto, en la gestión de la frustración, en sus relaciones interpersonales, en su autonomía y en la actitud hacia el aprendizaje gracias a la experiencia educativa con la percusión y la batucada.

En segundo lugar, se cumple también con el objetivo *general de demostrar las posibilidades inclusivas de la percusión en los contextos escolares* (OG2), al haber implementado una propuesta metodológica de percusión basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con estudiantes diversos y haber obtenido resultados positivos en lo que a inclusión de los alumnos con dificultades de aprendizaje se refiere. Gracias al éxito de las sesiones en lo que respecta a la inclusión total de los alumnos y alumnas, también se cumplen los siguientes objetivos específicos del estudio: *intervenir en un grupo-clase con una propuesta metodológica inclusiva y exitosa para todo el alumnado a través de la percusión* (OE2); y *estudiar el uso de la percusión como una herramienta metodológica para la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva y otras NEAE en los centros escolares* (OE3). Los resultados de la investigación reflejan de forma clara la oportunidad de éxito que brinda la percusión y la batucada para niños y niñas con necesidades educativas o con otro tipo de dificultades, así como el potencial que tiene como un ámbito de convivencia y colaboración, adaptado, desde un inicio, a la diversidad. En este sentido, se confirma la

hipótesis de que *la participación del alumnado en actividades de percusión grupales influye, en este caso positivamente, en el nivel de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades.*

Con todo esto, la respuesta a la pregunta que guía este TFG (*¿Influye la participación del alumnado en actividades de percusión grupales en el desarrollo socioafectivo del alumnado en general y en los niveles de inclusión de los alumnos y alumnas con dificultades?*) es un sí. Las actividades de percusión implementadas han demostrado ser una herramienta más para lograr mejoras y resultados positivos en el desarrollo socioafectivo y la inclusión de los estudiantes. Además, la batucada ha resultado ser una propuesta metodológica totalmente inclusiva, que da respuesta a las necesidades del mundo y la educación actual. Con las conclusiones alcanzadas en ese trabajo académico, se sientan unas bases para continuar investigando las posibilidades y beneficios que aporta la enseñanza musical y percusiva, no solo en los ámbitos estudiados en este trabajo, sino también en otros como son el desarrollo motor o cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, S. (2006). Música para sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1- 1.

Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias125.htm>

Aguilera Fernández, J. (2019). *La percusión en las escuelas*. Recuperado de:

<https://docplayer.es/143877341-La-percusion-en-las-escuelas.html>

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.

Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/p-e-n9-art04-carmen-alba.pdf>

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.

Benedicto, C. M. (2016). *Estimulación Musical en el niño con Discapacidad Auditiva* (Tesis). Universidad de Zaragoza, España.

Bermell, M., Alonso, V, y Bernabé, M. (2016). Impacto de la educación musical para la competencia social en Educación Infantil. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(81), 104-128. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919073>

Carrasco, Á. L. (2019). *La inclusión del alumnado con sordera en el aula de música de Educación Infantil y Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Correa, R. A. & Osorio, A. (2017). *Sistema interactivo basado en sinestesia para la enseñanza/aprendizaje de la música para niños con discapacidad auditiva entre 7 a 11 años*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de San Buena Colombia, Santiago de Cali, Colombia.

DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias (BOC)*, 46, de 6 de marzo de 2018. Recuperado de:

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín*

- Oficial de Canarias (BOC)*, 231, de 23 de noviembre de 2022. Recuperado de:
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Espada Chavarría, R. (2016). *Evolución y aproximación al concepto de Necesidad Educativa Especial Caminando hacia la inclusión educativa*. Trabajo presentado en clase de Bases psicopedagógicas y detección de Necesidades Educativas Especiales, diciembre, España.
- Ibarra García, M. E., Antón García, G. G., Choez Valencia, L. V., & Briones Zambrano, F. G. (2023). La musicoterapia como apoyo socioemocional en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2).
- Lafuente, A. (2019). *La inclusión del alumnado con sordera en el aula de música de Educación Infantil y Educación Primaria* (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio de la UAB.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Montoya, J. C. (2014). Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual. En J. Navarro, M. D. García, R. Lineros y F. J. Soto (Eds.), *Claves para una educación diversa* (pp. 1–7). Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de:
<https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/jcmontoya.pdf>
- Peter, M. y Wills, P. (2000). *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Ramos, S. (2014). *Alumnos con discapacidad auditiva. Necesidades y respuesta educativa. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Madrid: Escuelas Católicas. Recuperado de
<https://www.yumpu.com/es/document/read/14792614/alumnoscon-discapacidad-auditiv>
[iv](#)
- Rodríguez Casado, Á. (2016). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de música. *La Ciudad Accesible. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, 8, 113-148.

- Rodríguez, Á. (2018). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de Música. *La Ciudad Accesible*. VIII: 113-148
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sánchez Talavera, A., & Sánchez Martín, J. (2012). De la discapacidad a la inclusión educativa: Una cuestión de voluntades. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (9).
- San Lorenzo Migueláñez, I. (n.d.). *La educación musical en niños con discapacidad auditiva*. Valladolid, Valladolid, España.
- Tamayo Buitrago, M. C., Moncada Vega, M., & Gazon Osorio, M. L. (2022). Apreciación musical en estudiantes con discapacidad auditiva, aproximaciones desde la práctica educativa. *La Investigación Académica desde una Visión Internacional*, 14, 70-91. <https://doi.org/10.34893/9v73-ec21>
- Tamayo Buitrago, M. c., & Moncada Vega, M. A. (2020). *Incidencia de una propuesta de enseñanza de la música, implementada entre los años 2014 y 2019, en la ejecución musical de los sordos de la Fundación Colsalud*. Pereira, Colombia.
- Vigotsky, L. (1989). *Fundamentos de la Defectología, Obras Completas, Tomo V*. Ciudad de la Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Williems, E. (2011). Efectos terapéuticos de la música. En E. Willems, *Las bases psicológicas de la Educación Musical* (p.235). (1ª. Ed.). (Trad. E. Podcaminsky) Buenos Aires: Paidós. (Original en francés, 1987).

ANEXOS

ANEXO I. HOJA DE EVALUACIÓN FASE A DE PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN.....	81
ANEXO II. ENTREVISTA A PROFESIONALES: FASE A DE POSTEVALUACIÓN.....	85
ANEXO III. MATERIALES E INSTRUMENTACIÓN.....	88
ANEXO IV. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DE POSTEVALUACIÓN 1.....	90
ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DE POSTEVALUACIÓN 2.....	98

ANEXO I. HOJA DE EVALUACIÓN FASE A DE PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN

Evaluación inicial:	Evaluación final:
Nombre del observador/a:	
Fecha de observación:	
Grupo:	

DIMENSIÓN 1. SEGURIDAD EN SÍ MISMOS:

El grupo muestra confianza en sus habilidades y capacidades al participar en actividades.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos muestran seguridad al expresar sus ideas y opiniones, sin temor al juicio de los demás.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos muestran una actitud positiva hacia sí mismos.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Observaciones:

DIMENSIÓN 2. GESTIÓN Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL:

Los alumnos manejan de manera adecuada situaciones de frustración o estrés.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos demuestran aceptación ante los errores y las críticas constructivas.				

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
El grupo muestra disposición para aprender de los errores y mejorar en base a las sugerencias recibidas.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Observaciones:

DIMENSIÓN 3. INTERACCIONES ENTRE IGUALES Y TRABAJO EN EQUIPO:

Los alumnos interactúan de manera positiva y constructiva entre iguales.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos demuestran habilidades de comunicación efectiva, mostrando respeto y escucha hacia las ideas y opiniones de los demás.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos colaboran y trabajan de manera constructiva y efectiva en equipo para resolver las tareas conjuntas y lograr los objetivos comunes.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
El grupo demuestra autonomía y organización a la hora de resolver tareas en grupo				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Observaciones:

DIMENSIÓN 4. RESPETO, APOYO E INCLUSIÓN ENTRE IGUALES:

El grupo incluye a todos los miembros en las actividades y juegos, independientemente de su condición.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
El grupo muestra actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos brindan apoyo y ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos muestran sensibilidad, interés y preocupación por el bienestar de los demás.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Observaciones:

--

DIMENSIÓN 5. BIENESTAR PERSONAL Y VALORACIÓN DEL TRABAJO:

El grupo tiene una actitud responsable y muestra compromiso con las responsabilidades compartidas.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos valoran y reconocen el esfuerzo propio y el trabajo bien hecho.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos valoran y reconocen el esfuerzo y el trabajo bien hecho de los compañeros.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Los alumnos muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje y las tareas escolares.				
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

El grupo expresa emociones positivas y disfrute por las actividades realizadas.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Muchas veces

Siempre

Observaciones:

ANEXO II. ENTREVISTA A PROFESIONALES: FASE A DE POSTEVALUACIÓN

Entrevistado/a: (Nombre, ocupación)	
Fecha de la entrevista:	
Entrevistador/a:	

INTRODUCCIÓN

- Explicación del propósito de la entrevista: Obtener su perspectiva sobre el impacto de la intervención en el desarrollo socioafectivo y la inclusión del alumnado participante, tanto en el durante como una vez finalizadas las sesiones.
- Aclaración de la estructura de la entrevista: Se tratan cinco dimensiones vinculadas al desarrollo socioafectivo y la inclusión educativa, que son las mismas que se evalúan a través de la observación previa y posterior a la intervención con el alumnado.

DIMENSIÓN 1. SEGURIDAD EN SÍ MISMOS:

1. ¿Ha notado algún cambio durante las sesiones en la confianza del alumnado sobre sus propias habilidades o capacidades a la hora de participar o llevar a cabo las actividades? ¿Qué cambios específicos ha observado, en este sentido, en el día a día del aula ordinaria?
2. ¿Se han podido percibir cambios en la seguridad del alumnado a la hora de expresar opiniones e ideas frente a los demás? Si existieran mejoras, ¿cómo se reflejan éstas en el aula ordinaria?
3. ¿Cómo cree que ha influido esta intervención en el autoconcepto de los estudiantes durante el proyecto? ¿Ha notado algún impacto significativo en su autoconcepto después de la intervención?

DIMENSIÓN 2. GESTIÓN Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL:

1. ¿Se han percibido avances en el manejo de la frustración por parte de los estudiantes durante la intervención? ¿Ha notado una mejora en su capacidad para manejar la frustración en el día a día del aula ordinaria?

2. ¿Ha habido algún cambio en la forma en que aceptan los errores y las críticas constructivas? ¿Ha notado alguna diferencia después de la intervención en cómo enfrentan los errores y las críticas en el entorno del aula ordinaria?
3. ¿Ha notado que los estudiantes aprenden de sus errores y se esfuerzan por mejorar a partir de las sugerencias recibidas durante la intervención? ¿Existe alguna evidencia de que sigan aplicando esta actitud de aprendizaje y mejora después de la intervención en el aula ordinaria?

DIMENSIÓN 3. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES Y TRABAJO EN EQUIPO:

1. ¿Ha observado una interacción más positiva y constructiva entre los estudiantes durante las sesiones? Si así fuera, ¿cómo afectan estas interacciones positivas al trabajo diario en el aula ordinaria?
2. ¿Han mejorado las habilidades de comunicación efectiva y respetuosa entre los alumnos? En caso afirmativo, ¿ha notado que sigan aplicando estas habilidades en su comunicación diaria en el aula ordinaria?
3. ¿En qué medida los estudiantes han desarrollado habilidades de colaboración y trabajo en equipo durante la intervención? ¿Cómo ha influido esto en su autonomía y organización grupal en el día a día?

DIMENSIÓN 4. RESPETO, APOYO E INCLUSIÓN ENTRE IGUALES:

1. ¿De qué manera se ha fomentado la inclusión de todos los miembros del grupo durante las sesiones y ha evolucionado la forma en que los estudiantes respetan y aceptan la diversidad, tanto en la intervención como en el aula ordinaria?
2. ¿Puede compartir alguna situación específica en la que los estudiantes hayan brindado apoyo a sus compañeros y hayan mostrado sensibilidad hacia el bienestar de los demás durante la intervención? ¿Y ha notado cambios similares en el aula ordinaria después de la intervención?

DIMENSIÓN 5. BIENESTAR PERSONAL Y VALORACIÓN DEL TRABAJO:

1. ¿En qué medida los estudiantes han demostrado responsabilidad y compromiso con las responsabilidades grupales durante la intervención? ¿Ha notado una continuidad en esta demostración de responsabilidad y compromiso en el aula ordinaria después de la intervención?

2. ¿Cómo ha evolucionado la valoración del esfuerzo y el trabajo (tanto propio como ajeno) por parte de los estudiantes durante la intervención? ¿Y ha notado algún cambio en su valoración del esfuerzo y el trabajo en el aula ordinaria después de la intervención?
3. ¿Cómo ha sido la actitud general de los estudiantes hacia el aprendizaje durante la intervención? ¿Han mostrado disfrute y dedicación por las tareas grupales? ¿Y ha notado que esta actitud persista en el día a día del aula ordinaria después de la intervención?

ANEXO III. MATERIALES E INSTRUMENTACIÓN

Para el alumnado:		
INSTRUMENTACIÓN	ACCESORIOS	Cantidad
<p>Surdo Marcación (Kon)</p> 	<p>Mazas (2 por cada tambor) y cinturón</p>  	4
<p>Surdo Marcación (Kin)</p> 	<p>Mazas (2 por cada tambor) y cinturón</p>  	4
<p>Surdo medio</p> 	<p>Mazas (2 por cada tambor) y cinturón</p>  	3

<p>Tamborim</p> 	<p>Varilla (1 por cada tambor)</p> 	<p>30</p>
<p>Para el profesorado:</p>		
<p>INSTRUMENTACIÓN</p>	<p>ACCESORIOS</p>	<p>Cantidad</p>
<p>Repique</p> 	<p>Varillas (2 por cada tambor) y cinturón</p> 	<p>1</p>
<p>Caja o Caixa</p> 	<p>Baquetas (2 por cada tambor) y cinturón</p> 	
	<p>Soporte o trípode para tambores pequeños</p> 	<p>1</p>

ANEXO IV. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DE POSTEVALUACIÓN 1

Entrevistado/a: (Nombre, ocupación)	Jose Juan Cruz Alayón (J), maestro y director del CEIP Ernesto Castro Fariñas. Durante las sesiones de percusión su función ha sido la de codirigir las actividades y ser un apoyo a la parte organizativa y musical. Mantiene contacto con el alumnado participante tanto dentro como fuera del aula.
Fecha de la entrevista:	Martes 20 de junio de 2023
Entrevistador/a:	Abril Sidonie Antela Rizzo (A), estudiante de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de La Laguna y autora de este TFG.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA:

A: [...] Todas las preguntas van en torno a lo que tú has visto durante las sesiones y como tú has observado estos aspectos después de que tocamos el tambor, es decir, cómo esos cambios se pueden apreciar o no en las clases.

A: La primera pregunta es: “¿Ha notado algún cambio durante las sesiones en la confianza del alumnado sobre sus propias habilidades o capacidades a la hora de participar o llevar a cabo las actividades? ¿Qué cambios específicos ha observado, en este sentido, en el día a día del aula ordinaria?”

J: Totalmente. Los alumnos empiezan sin tener ni idea de percusión, van ganando confianza con respecto a las posibilidades de trabajo que tiene, y después, hay una cosa que... que hace sin querer que es el diseño universal del aprendizaje. Tú generas actividades que tienen posibilidad de éxito para todos, adaptadas a la realidad de ellos. Y además, una vez van teniendo éxito, van generando confianza y dentro del grupo tienes un alumno... Eh... varios alumnos con discapacidad intelectual, alumnos con TEA, alumnos con TGC, alumnos con problemas emocionales, alumnos inmigrantes... y todos están en igualdad de condiciones,

con lo que estás haciendo una actividad perfecta en lo que respecta a la confianza del alumnado y la mejora.

A: Perfecto. La siguiente pregunta es: ¿Se han podido percibir cambios en la seguridad del alumnado a la hora de expresar opiniones e ideas frente a los demás? Si existieran mejoras, ¿cómo se reflejan éstas en el aula ordinaria?

J: Los alumnos se han sentido cómodos. Cuando un alumno de estas características, de los chiquitos a los más grandes, al menos en este colegio, quieren expresar algo a algún profe, tiene que primero tener confianza y seguridad. Considero que tú les has transmitido confianza y seguridad para poder consultarte, hacer algún tipo de pregunta, equivocarse, reírse... siempre dentro de un ámbito de respeto y un ámbito de confianza con una persona que sabe. Entonces te has ganado la confianza de los chicos. También es verdad que tenías experiencia en esto. Te has ganado la confianza de los chicos y se sienten muy cómodos contigo, y, de hecho, preguntan cuándo vienes.

A: Estupendo, ¡qué bueno!... ¿Y todo esto cómo afecta al autoconcepto de ellos? porque, como hablamos al principio de todo esto, hay más de un caso de niños con problemas en este sentido. ¿Cómo crees que ha influido esta intervención en el autoconcepto de los estudiantes y cómo se ven esos cambios en el posterior, en las clases?

J: Hombre, el empoderamiento de determinados alumnos es importantísimo. Ten en cuenta que hay alumnos en ese grupo que no tienen posibilidad de éxito en nada. Hay varios casos concretos. Sé que [*Alumna (#4)*⁸] con discapacidad auditiva es una niña que la autoestima la tiene muy baja, [*Participante 1 (P1)*⁹] con problemas de socialización muy importantes, [*Participante 2 (P2)*] que acaba de llegar y no sabía interactuar con el resto de compañeros. Y hay un caso que me llama mucho la atención que es [*Alumno (#5)*¹⁰]. Es un chico que tiene problemas intelectuales y físicos. Él no es bueno en rendimiento, no atrae a las chicas, no es bueno con sus amigos... y ha encontrado dentro del ámbito de la percusión un espacio porque se siente seguro, igual que los demás. Eso después se traslada a que se siente igual que el

⁸ Alumna (#4) con discapacidad auditiva, descrita previamente en el apartado de participantes.

⁹ Los denominados como Participantes (P) son alumnos y alumnas que han participado en los talleres de percusión pero no han sido descritos en detalle y de forma individualizada en el apartado de participantes.

¹⁰ Alumno (#5) con discapacidad intelectual, discapacidad motora y retraso grave en el lenguaje; descrito previamente en el apartado de participantes.

resto de la clase y se ha sentido importante a través de la actividad de percusión. Pero hay además un montón de casos donde hemos dado un liderazgo, (el caso de [Alumna (#4)], el caso de [P1], el caso de [P2], el caso de [Alumno (#5)]), que han hecho que los niños vayan creciendo. Algunos han tenido, por primera vez en la vida, posibilidad de éxito.

A: Qué interesante cuando uno es capaz de verlo en casos concretos.

J: Y hay más, pero bueno...

A: Seguimos... ¿Se han percibido avances en el manejo de la frustración por parte de los estudiantes durante la intervención? ¿Ha notado una mejora en su capacidad para manejar la frustración en el día a día del aula ordinaria?

J: Sí, sí, muchísimo, muchísimo. Sobre todo con el contratiempo que hacen los tambores en el “pepe”¹¹. De no saber a hacer nada, a todo el mundo querer tocar. De profesores que han tocado con nosotros, como el caso de Carmen¹², que pasó de “yo no quiero, yo no quiero”, de frustrarse cuando no le salía, a ahora estar liderando un instrumento. Igual ocurre con los compañeros. [Alumna (#4)], que creía que no podía hacer nada y se frustraba, pasó a poder tocar. Incluso [Participante 3 (P3)], que es incapaz de no estar sentado y ya tolera que le digamos que se ponga de pie. Osea, ahí se ha trabajado muchísimo y es una actividad que yo creo que es generalizable a todas las asignaturas.

A: ¡Qué bueno! Con respecto a lo siguiente, uniré dos preguntas porque están bastante relacionadas. ¿Ha habido algún cambio en la forma en que aceptan los errores y las críticas constructivas? ¿Ha notado alguna diferencia después de la intervención en cómo enfrentan los errores y las críticas en el entorno del aula ordinaria?

A: Y en relación: ¿Cómo los alumnos y alumnas aprenden de sus errores y se esfuerzan por mejorar a partir de las sugerencias recibidas durante la intervención? ¿Existe alguna evidencia de que sigan aplicando esta actitud de aprendizaje y mejora después de la intervención en el aula ordinaria?

¹¹ Hace referencia a una de las rítmicas más complicadas de aprender para un instrumento en concreto.

¹² Maestra y Jefa de Estudios del CEIP Ernesto Castro Fariñas, participante y referente durante las sesiones de percusión del marco de este TFG.

J: Sí, es la forma yo creo, tú forma de conectar y contactar con ellos. Siempre hemos estado todos juntos y los chicos se sienten cercanos. Ahí los chicos te **legitiman**. Es una palabra que aprendí de un compañero cuando estaba en el Teófilo¹³. Te legitiman. Ellos aceptan una crítica de determinadas personas, no de todo el mundo, y eso depende mucho de las formas, de cómo se lo dices y cómo lo haces, y sobre todo para qué lo llevas y la explicación que les des... en definitiva, la forma. Entonces yo creo que el formato de cómo se trabaja con los chicos ha sido muy importante a la hora de recibir la información, sentir que los corriges y que lo sientan, no como una humillación, sino como una corrección.

El profesorado adolece de esto, de tener las mejores maneras de acercarte al alumnado y poder decirle muchas cosas. Tuve una vez un ejemplo, no sé si sirve, de un chico de 30 años que le di clase, que me dijo “Ah profe, me acuerdo de Don Paco que se portaba mal porque me llamaba albóndiga”, a lo que yo le contesté: “bueno, y yo te llamaba salchichón”. Él me dijo “no es lo mismo el salchichón tuyo que el albóndiga de él.” A lo mejor le estoy diciendo una burrada, yo le decía: “¿qué pasa salchichón?” y el otro le decía: “¡Tú! ¡Albóndiga!”. La forma de llegar al alumnado yo creo que es importante y en este taller me parece que es importantísimo. Gracias a eso hemos conseguido lo que hemos conseguido.

A: Claro... Bueno, ahora nos centraremos en la parte de interacción entre los alumnos y alumnas... ¿Qué cambios se han observado en su interacción, en su comunicación...?, ¿has observado una interacción más positiva y constructiva entre los estudiantes?, ¿han mejorado las habilidades de comunicación efectiva y respetuosa entre los alumnos? Todo esto con el fin de saber qué opinas tanto durante las sesiones como a posterior.

J: Ten en cuenta que es una actividad global. ¿Cuántas actividades hay en el cole donde pueden participar todos? Estamos participando todos en igualdad de condiciones. Es más, antes teníamos algunos que tocaban solo el *surdo*¹⁴ y ahora lo puede tocar el que quiera porque todo el mundo sabe. Hay niños que se pelean, que se llevan mal y están tocando juntos. Hay niños de otras clases que están tocando juntos. Hay niños que tienen diferentes capacidades y están tocando juntos. Es una actividad diseñada por el DUA. Es un ejemplo que, evidentemente, desde que se pueda se debería publicar como diseño DUA. Y es una

¹³ CEIP Teófilo Pérez, centro educativo ubicado en la localidad de Tegueste, Tenerife.

¹⁴ Surdo es una forma de llamar a uno de los tambores utilizados en las sesiones.

actividad de integración y de inclusión perfecta. No hay más que ver en la orla de 6º, la cantidad de alumnos que hay, del orden de ocho-nueve alumnos NEAE, que a simple vista no puedes distinguir si tienen dificultades porque todos están tocando en igualdad de condiciones.

A: Sí, exacto. Desde mi punto de vista, si tú no vienes y me dices: “este alumno tiene esta dificultad, este otro...”, no te enteras.

J: No sabes quiénes son, no te enteras. *[Alumna (#4)]* está en el grupo, con el pelo largo, que es sorda; *[P1]* con problemas de autoestima del carajo con la ropa y demás... *[P2]* te das cuenta por el color... *[Alumno (#5)]* con discapacidad intelectual, con TGC además de *[P3]*. Tienes a otro alumno con discapacidad auditiva, tienes a un alta capacidad, a un asperger... Tienes de todo y no te enteras porque están todos tocando en las mismas condiciones y con las mismas posibilidades de éxito todos. Es muy, muy difícil hacer una actividad donde todo el alumnado va a tener posibilidad de éxito. Una maratón no la podría correr con todos los que están ahí, pero una batucada evidentemente lo podemos hacer.

A: Claro, en ese sentido la actividad en sí misma termina siendo accesible para todos... Vale, además de lo comentado, ¿en qué medida los estudiantes han desarrollado habilidades de colaboración y trabajo en equipo durante la intervención? ¿Cómo ha influido esto en su autonomía y organización grupal en el día a día?

J: Ellos han sido jefes de cuerda¹⁵, es decir, ellos son los que han marcado los tambores amarillos, los tambores rojos, los contratiempos y tamborim. Y ellos se han ido organizando. De hecho, son los que cargan, son los que recogen... Ayer estaban montando también algún parche, algún niño. Son actividades que les gustan tanto, que son capaces de coordinarse para poder autogestionarse. De hecho, yo estoy convencido que a estos niños los sueltas en... osea, los invitas a que hagan un taller independiente aquí y pueden montarse un grupo de percusión perfectamente. Ósea se han visto mejoras en todos los ámbitos... en todos los aspectos que estás comentando hasta ahora.

¹⁵ Utiliza la palabra cuerda para referirse al grupo de instrumentos iguales dentro del grupo completo de batucada.

A: Como antes ya hablamos de la inclusión de los alumnos y alumnas con NEAE, que era lo que te iba a preguntar ahora específicamente, ¿puedes compartir alguna situación específica en la que los estudiantes hayan brindado apoyo a sus compañeros y hayan mostrado sensibilidad hacia el bienestar de los demás durante la intervención? ¿Has notado cambios similares en el aula ordinaria después de la intervención?

J: Mira, hay varios momentos en este año que lo hemos hecho. Primero, cuando vino Funcasor. Cuando los alumnos les enseñaron a las personas sordas del centro ocupacional a tocar. Cuando había un niño que se acercó a un profe, a una persona sordo ciega, y le fue ayudando como era el toque que tenía que hacer. ¿Te acuerdas de en caso de [*Participante 4 (P4)*] que se acercó? También lo hemos visto con otros niños que tienen alguna dificultad, como por ejemplo, con [*Alumna (#4)*], que es una persona sorda y que le tenías que guiar... Ellos mismos son los que han ido reconduciendo, pero específicamente, sobre todo la Sardina de la Inclusión¹⁶, el trabajo que hicimos para poder salir, donde tuvieron que enseñar la persona sordas a tocar y en ocasiones a personas sordociegas o personas sordas como otro tipo de discapacidad. Me pareció el ejemplo perfecto de la colaboración o cooperaciones entre los chicos y enseñarlo a sus iguales.

A: Sí, para mí la Sardina de la Inclusión es un claro ejemplo de lo que se puede conseguir con la percusión. Al final, en un mismo espacio están personas de todo tipo y condición, tocando percusión junta, incluso sin haberse visto nunca antes, y en ese contexto, la ayuda mutua y la sensibilidad con el prójimo es fundamental. Aunque el trabajo realizado para la sardina no entra dentro de mi TFG, me parece el mejor ejemplo. Lo bueno es que aunque no sea un ejemplo tan claro, en las sesiones que tuvimos ahora sí que se ven cosas como tú decías entre los propios alumnos con más dificultades. Al final son ellos los que buscan la manera de ayudar al de al lado a que no se pierda, a que toquen bien... terminan siendo maestros unos de los otros.

J: Totalmente, llega un momento que son casi casi completamente autónomos incluso con compañeros con dificultades.

¹⁶ La Sardina de La Inclusión es un evento que se realiza en Tenerife desde el curso 2006-2007, donde centros ocupacionales, centros educativos y otros colectivos participan de una versión inclusiva del tradicional entierro de la sardina.

A: Ya casi terminamos... Con respecto a la valoración del esfuerzo, del trabajo propio y del ajeno... ¿En qué medida los estudiantes han demostrado responsabilidad y compromiso con las responsabilidades grupales? ¿Cómo ha evolucionado la valoración del esfuerzo y el trabajo (tanto propio como ajeno) por parte de los estudiantes? Ambas preguntas están enfocadas para valorar tú como observador durante la intervención y fuera de ella, en el aula.

J: Es que si no se comprometen, no suena. Es que el problema es que, o lo hacemos todos, o no suena. De hecho, Carmen identificó una actividad que tú hacías, la identificó desde el principio: la parada de pensamiento. Es un término psicológico, un recurso, que se hace cuando estás en un bucle, cuando están funcionando mal las cosas, y consiste en que haces una parada, vuelves a empezar y arrancan todos a la vez. Ahí es el ejemplo de cuando no funcionan las cosas y la evolución que tienen y cómo ellos han ido reconduciendo y han ido cooperando para que esto salga bien. El que no sabía, reconoce que no sabe y se pone con otro tambor y me parece que es una enseñanza para la vida. A lo mejor en otro sitio no van a ser capaces de hacer esto, pero cuando juegan un partido de fútbol, hay titulares y suplentes, aquí son todos titulares y todos tocan. Me parece que es una actividad...

A: Claro, y entiendo que esto luego se ve reflejado en otros ámbitos... ¿o es algo que se queda solo en la actividad de percusión? Me refiero a que, cómo comentas, hay un tema de esfuerzo, porque cuando empiezan no saben tocar y para que salga, tienen que meterle el esfuerzo de la constancia. Con respecto a esa constancia y el proceso, ¿hay algo que quieras comentar?

J: Se ha visto. Sobre todo cuando tenemos... Es como la enseñanza del inglés. Cuando tienes necesidad de hablar inglés, no te queda más remedio que hablar inglés. Nosotros hemos tenido varios eventos, tuvimos la Sardina de la Inclusión con el carnaval y ahora tenemos la orla. Allí nos enfrentamos a un público. Es el concepto de tarea según una situación de aprendizaje. Es un producto final donde otras personas se van a beneficiar o van a escuchar lo que tú vas a hacer. Entonces hay que esforzarse para hacerlo bien, porque vas a tener un público que te va a valorar en mejor o peor medida. Por esto, el esfuerzo individual hace que al final tengamos un producto final funcional.

A: Claro, al final existe un objetivo para ellos y de ahí parte su esfuerzo.

A: La última pregunta sería: ¿Cómo ha sido la actitud general de los estudiantes hacia el aprendizaje durante la intervención? ¿Han mostrado disfrute y dedicación por las tareas grupales? ¿Y has notado que esta actitud persista en el día a día del aula ordinaria después de la intervención?

J: Pregúntales a ellos.

A: Ya me han ido contando cositas, pero me interesa tu punto de vista.

J: Hombre, claro. Cuentan con que hay varias cosas. Primero, los niños hacen una pregunta recurrente: “¿Cuándo tocamos percusión?”, “Profe, ¿cuándo tocamos?”, “¿puedo tocar yo?”... Y después, hemos trasladado... hay una... el hecho de bajar todo el mundo a la vez, el hecho de incorporar lo aprendido en un acto final de graduación de una orla. Es algo que nunca se había hecho. Lo estamos haciendo por primera vez, pero hay un montón de curiosidades en torno a todo esto. A los chicos les ha gustado, el empoderamiento que han tenido, se sienten cómodos, se sienten útiles... Y al final están haciendo una actividad que es una actividad de adultos. La batucada es algo que ellos ven en la calle, en carnaval... No sé, lo que se ha visto es que el sentido de uso funcional, lo están llevando a la máxima expresión, en este caso, tocando en público. Al final, son ellos los que decidieron aceptar esta idea de tocar en una batucada para el acto de despedida. Eligieron por su cuenta hacer una canción de la tetera, representando cuando eran pequeños, y una batucada, que es lo que representa que ya son grandes y se van. En este sentido, le están dando a esta actividad un sentido más amplio que el que nosotros creemos y eso se lleva al aula, ese sentimiento de hacer cosas juntos, ese concepto de unidad las dos clases. Antes de actividades como esta o del viaje de fin de curso, las dos clases de 6º estaban separadas y ahora están tocando juntos y todos a la vez. Es curioso.

A: Yo le veo a la percusión tanto potencial en este sentido... Muchas gracias por compartir tu perspectiva, es súper interesante porque al final tú ves cosas con mucha más facilidad porque, al final, conoces a muchos de ellos desde que eran pequeños y has visto la evolución.

J: Muchas gracias a tí.

ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DE POSTEVALUACIÓN 2

Entrevistado/a: (Nombre, ocupación)	María del Carmen Cruz Hernández (C), maestra y jefa de estudios del CEIP Ernesto Castro Fariñas. Durante las sesiones de percusión su función ha sido la de apoyar a la parte organizativa y musical. Mantiene contacto con el alumnado participante tanto dentro como fuera del aula.
Fecha de la entrevista:	Martes 20 de junio de 2023
Entrevistador/a:	Abril Sidonie Antela Rizzo (A), estudiante de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de La Laguna y autora de este TFG.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA:

A: [...] Las preguntas de esta entrevista se centran en lo que has observado durante las sesiones de percusión y cómo esas sesiones han podido influir o no en las cuestiones que pregunto después de tocar el tambor, en espacios como el aula. Básicamente me interesa saber tu punto de vista sobre cómo han influido las sesiones de percusión en el alumnado, tanto en el durante como en el posterior.

A: La primera pregunta es: “¿Has notado algún cambio durante las sesiones en la confianza del alumnado sobre sus propias habilidades o capacidades a la hora de participar o llevar a cabo las actividades? ¿Qué cambios específicos ha observado, en este sentido, en el día a día del aula ordinaria?”

C: Sí. Hemos pasado de niños y de niñas que se escondían y que decían cosas como “yo no, yo no”, a niños y niñas que dicen “yo quiero, yo quiero” y están en la actividad. Hemos pasado de niños y niñas que iban allí a hablar entre ellos, a molestar..., a ver que siguen quedando evidentemente, pero en su mayoría casi todos van a estar ahí, a participar, que

quieren, que saben que, si su comportamiento es bueno, podrán pasar de tocar uno u otro instrumento. Entonces el grado de implicación ha sido brutal en ese sentido.

A: Perfecto. La siguiente pregunta va en relación a la anterior y es: ¿Se han podido percibir cambios en la seguridad del alumnado a la hora de expresar opiniones e ideas frente a los demás? Si existieran mejoras, ¿cómo se reflejan éstas en el aula ordinaria?

C: Sí, porque antes ellos eran... ahora ellos van y dicen: “¿qué te parece si hacemos esto?”, “¿qué te parece aquello?”, “¿qué te parece si podemos tocar de esta manera?”, “¿y si hacemos esto?”, “¿y si nos movemos?”, “¿y si, a lo mejor, nosotros hacemos un baile detrás?”... Osea, ellos antes iban allí a estar y a ver qué pasaba. Estaba el perfil del que, por su personalidad “quiero, quiero, quiero” y también estaba el que nada más llegar estaba “ni me veas”, “no quiero hacer nada”... Al final han pasado de eso a esa implicación y a opinar y manifestar su punto de vista. Han empezado a proponer cosas y, por supuesto, esto luego se puede ver en el aula.

A: Teniendo en cuenta estas dos cosas sobre las que hemos hablado, ¿cómo crees que ha influido esta intervención en el autoconcepto de los estudiantes durante el proyecto? ¿Has notado algún impacto significativo en su autoconcepto después de la intervención?

C: Sí, sí, porque, además, que coincides después a lo mejor, yo, cuando he tocado con ellos, coincides con los mismos niños y niñas que veías como antes estaban todo el tiempo mirando para mí o estaban mirando todo el tiempo mirando para los otros. Ahora ya están concentrados en lo suyo y siguen el ritmo, se sienten capaces. Es como “controlo” y “sé hacerlo”. Si lo he notado yo, que tengo el oído ahí¹⁷ como adulta, que no controlo, que no sé... y ahora me dicen “vamos a tocar” y soy la primera que digo: “a mí no me dejen fuera”. Yo pase por ese proceso como adulta de esconderme detrás de la cámara justificándome con un “yo grabo” o “yo saco la foto” para que no me dijeran nada y tener una justificación. Yo tenía la justificación y nadie me decía nada, pero en realidad era porque yo no me atrevía. Si me pasó a mí como adulta, imagínate a algunos niños. Osea es llevar la percusión... porque nos centramos en los niños, pero es que si el adulto, el maestro, la maestra está bien, está contenta y participa junto con los niños, al final se genera una actividad donde todos somos iguales y donde todos vamos a hacer lo mismo para un mismo fin. No está ahí el alumno

¹⁷ Se refiere a dificultad para desarrollar actividades musicales. Una expresión similar a la bastante común “soy arrítmico”.

estrella. Todos estamos aprendiendo algo, entonces ellos se dan cuenta como empezamos de cero.

A: Claro, aunque siga existiendo el rol del maestro, los alumnos pueden ver cómo los maestros también pueden ser alumnos... muy interesante.

A: La siguiente pregunta es en relación a la frustración y las críticas constructivas. ¿Se han percibido avances en el manejo de la frustración por parte de los estudiantes durante la intervención y en el aula después? ¿Ha habido algún cambio en la forma en que aceptan los errores y las críticas constructivas?

C: Los talleres de percusión se han hecho de una manera, que no importa que nos equivoquemos. Qué puede ser hasta divertido equivocarse. Que puede ser que cuando se vaya a hacer el silencio final y yo toco porque no estaba atento, puede ser hasta divertido y hasta hacerme pensar o decir: “tengo que estar aquí ahora para controlar eso”. Entonces se ha trabajado la frustración a través de eso. No, no pasa nada si me equivoco, llevado a la práctica, no solo como una frase que le decimos a los niños.

A: Estupendo. Y con esto recién comentado, ¿has notado que los estudiantes aprenden de sus errores y se esfuerzan por mejorar a partir de las sugerencias recibidas durante la intervención? ¿Existe alguna evidencia de que sigan aplicando esta actitud de aprendizaje y mejora después de la intervención en el aula ordinaria?

C: Lo hemos visto. Ellos se han equivocado, sobre todo, porque no han escuchado o porque, a lo mejor, estaban hablando con el otro. Entonces, ves como ellos mismos se mandan a callar unos a otros. “Cállate que hay que escuchar porque si no escuchamos no podemos...”. Y aunque equivocarse se ha convertido en algo divertido, ¡jojó!, que no me quiero equivocar. Si no escucho, no sé lo que están diciendo y voy a meter la pata. Si meto la pata no voy a poder tocar. Entonces, si todo eso se uno, yo no voy a poder hacer algo que tanto me gusta. Es que claro, ellos son los mismos que nos buscan: “¿cuándo tocamos?”. La percusión se ha vuelto parte de la identidad del centro. Hasta algunas familias nos lo han dicho... Es espectacular.

A: ¡Qué bueno!... Ahora nos enfocamos en la parte de interacción entre los alumnos. ¿Has notado cambios en su forma de interactuar y de comunicarse? ¿Con respecto al trabajo en equipo? ¿Se han visto mejoradas estas cuestiones? ¿Cómo se ve esto en el aula después?

C: Cuando empezamos con las sesiones cada uno estaba concentrado en lo suyo. Como mucho miraban al de al lado para poder seguir, pero cada uno estaba con lo suyo. Luego ellos se van dando cuenta de que van controlando cada vez más, porque los avances se hacen de manera tan gradual que desde el que es más torpe, como yo, hasta el que más sabe... todos podemos hacer algo. Entonces, ahora, que ellos van controlando, ya ayudan al de al lado. Ya saben y empiezan a: “esperate, para que no lo estás haciendo bien”; y el del al lado no se enfada porque yo le diga que no lo estás haciendo bien. Si tu llevas eso a cualquier otra actividad, lo más probable es que se enfaden cuando un compañero les corrige, pero aquí no porque el otro quiere ir al mismo ritmo y quiere hacerlo bien, entonces no se enfada si le corrigen. Y esto tiene un potencial enorme porque se puede trasladar a la convivencia del centro. Entonces lo que era más individual porque yo tenía que tocar lo mío porque no lo controlaba, se ha transformado en en que yo toco lo mío, ya lo controlo y ayudo al de al lado. Y al de al lado no le importa porque va a formar parte de algo donde quiere estar. Ese es el secreto, que al final se ha hecho algo donde los chicos quieren estar y donde ellos saben que hay unas condiciones para estar y las cumplen sin problema.

A: Pues algo relacionado con esto que acabas de comentar quería preguntarte ahora... ¿De qué manera se ha fomentado la inclusión de todos los miembros del grupo durante las sesiones y ha evolucionado la forma en que los estudiantes respetan y aceptan la diversidad, tanto en la intervención como en el aula ordinaria?

C: A ver, tú lo has visto y lo ve cualquiera. Si nos ves tocar, ahí no hay diferencia. La diferencia está porque ninguno es igual a nadie, y yo defendiendo eso. Yo no soy igual a nadie, pero no hay diferencia cuando tocas. Se transforma...

[Se interrumpe la entrevista porque entra un alumno de 6º al despacho a preguntar si hoy vamos a tocar percusión]

A: Parece que vino a propósito.

C: ¡Eso se va a quedar de por vida! Osea, por mucho que yo te cuente, entra un alumno del Castro y dice: “¿Bajamos los tambores?”. Está desesperado porque dice: “mira, que son las once y se nos va la hora”. A mí ahora se me fue lo que estaba diciendo...

A: Estábamos hablando del alumnado con dificultades, cómo se ha incluido en las actividades...

C: La inclusión es real. Osea, al final hemos eliminado la barrera para que haya una inclusión real, pero no partimos... yo siempre lo digo... No partimos de que se haga un grupo de percusión y luego, si viene algún niño con una discapacidad auditiva o si viene algún niño con algún tipo de dificultad, nos adaptamos. No, ya está adaptado desde antes. Ya llegamos a ser el Diseño Universal del Aprendizaje antes. Venga quien venga va a tener su sitio... pero estamos hablando desde el que no tiene oído y es nulo, hasta el que es oyente pero no tiene oído musical o el que tiene una discapacidad auditiva, una dificultad motora...

A: Totalmente de acuerdo. Este no ha sido el caso con estos niños, pero yo he tenido gente que le falta una mano, una chica, que se ataba la maza del tambor con un moño y tocaba con eso...

C: Claro, ahí puedes tener dificultad auditiva; dificultad motora, porque hay un niño con una parálisis en un brazo; dificultad intelectual; TDAH, TEA... cualquiera tiene un espacio allí, pero cualquiera ya tiene un espacio antes de que llegue, que es lo importante.

A: Sí, no hay que realizar ningún cambio una vez llega una persona con dificultades. El cambio es automático, osea, en realidad no hay cambio. Ya está implementado.

C: Lo que es la percusión en el centro, lo que has hecho, es que sea parte de la identidad del Castro... ¡Porque lo has hecho!... Se ha preparado para que, venga quien venga, tenga su sitio. Da lo mismo. Y al final es lo que hace que cuando tú ves al grupo, no veas ninguna dificultad. Si viene alguien, tú no dices: “¿y ahora cómo lo integro yo?”. No, ya está, es automático... Es tan bonito.

A: ¿Y algún momento que se te haya quedado grabado de esta experiencia? Alguna situación con los alumnos y la ayuda que se brindan entre ellos...

C: A mí lo primero que se me quedó el día que vi los talleres de percusión fue algo que me dejó impactada. Fue el llevar la parada de pensamiento, que es una técnica psicológica que nosotros, como centro, la estamos introduciendo dentro del cole para poder traer a los niños aquí...

[Se interrumpe la entrevista por un tema urgente a resolver con el equipo directivo]

C: El lograr hacer... Osea, nosotros trabajamos con los niños el aquí y el ahora, pero el aquí y el ahora para que el niño te atienda, tú tienes que crearle alguna herramienta para que el niño, su cabeza... Porque tú no sabes de dónde viene ese niño, no sabes todas las dificultades que puede tener. Y puede que el niño esté pensando bien en las dificultades que deja en su casa, o bien en que dejó el juego a la mitad, y mientras, lo que tú le estás diciendo no le interesa. ¿Qué se hizo en la percusión? Hacer la parada de pensamiento con una forma real. No con un “chicos, hay que estar atentos”. No, hacemos ruido y conectamos con lo que estamos haciendo. El ruido... el día que yo observé aquello, digo: “esto es un espectáculo”, porque traes a los niños... osea, tú ves que los niños están dispersos y dices: “venga, ruido” y después volvemos a tocar.

A: Es muy interesante. Desde mi punto de vista y mi experiencia dando clases de percusión, tú lo notas. Vas viendo caras de “este está pensando en otra cosa”, etc. Entonces piensas: “lo que quieren es reventar el tambor”. Porque a veces es que están pensando en otras cosas y otras veces es que están frustrados o están enfocados en las ganas que tienen de tocar el tambor, en lugar de prestar atención a lo que se está haciendo de forma consciente. Ante eso, yo prefiero que revienten el tambor un minuto, que canalicen la energía ahí y después volver al trabajo todos juntos y todos conectados a lo que se está haciendo.

C: Es eso y, además, es tener en cuenta la parte emocional que tiene la música y la parte psicológica. En ese momento no piensas en nada. En ese momento tienes que estar concentrado en eso... Porque es que hay niños y hay realidades muy duras aquí... Hay niños que están en otro lado, pero porque tienen una realidad muy dura. El decir, pero psicológicamente y emocionalmente, parar eso y traernos al aquí y al ahora con un tambor es algo a mantener en el colegio. Además, nosotros lo vivimos en los problemas de convivencia. Desde que se crea el espacio de batucada, se evita que determinados niños se metan en

follones porque son esos mismos niños los que enseñan al resto, los que pueden convertirse en referentes y a su vez canalizar la energía ahí.

A: ¡Qué bueno!... Ya nos queda poco... ¿En qué medida los estudiantes han demostrado responsabilidad y compromiso con las responsabilidades grupales durante la intervención? ¿Has notado una continuidad en esta demostración de responsabilidad y compromiso en el aula ordinaria después de la intervención?

C: Ellos pasaron de que tenía que ser todo guiado a que ahora ellos saben donde se cogen los tambores, donde hay que devolverlos... Nosotros ya, en ningún momento, hay que decir “vamos a recoger”. Ellos saben que lo que tenemos es esto. Eso hace que lo pasemos en grande, pero hay que cuidarlo. Se ve claro el respeto al tambor, el cuidado a los materiales del colegio... Con ninguna otra cosa hemos visto que haya sido tan positivo como con esto.

A: ¡Qué curioso!... Y en relación a esto último, ¿cómo ha evolucionado la valoración del esfuerzo y el trabajo (tanto propio como ajeno) por parte de los estudiantes?

C: Pues es como hablamos antes. Los niños se comprometen con la percusión porque quieren participar, quieren formar parte de eso... y saben que para estar necesitan trabajar, necesitan hacerse responsables del material, necesitan prestar atención. Ellos mismos se mandan a callar unos a otros porque saben que hay que esforzarse para que eso suene bien. Los chicos valoran el trabajo por eso mismo, porque saben, por propia experiencia, que hace falta para que salga bien. Además, como van a actuar en la orla, hay una cuestión ahí que les motiva a darlo todo...

A: La última pregunta es: ¿Cómo ha sido la actitud general de los estudiantes hacia el aprendizaje durante la intervención? ¿Han mostrado disfrute y dedicación por las tareas grupales? ¿Y has notado que esta actitud persista en el día a día del aula ordinaria después de la intervención?

C: La batucada nos da una recompensa casi inmediata, porque es así. Por muchas cosas que sucedan, eso puede sonar igual. Entonces ellos ven... Nosotros enseñamos a los niños y los guiamos para la demora de la recompensa... porque es así, no todo tiene por que ser inmediato. Sin embargo, con la batucada se genera un espacio donde no hay que demorar la

recompensa. Aunque sí que es verdad que, en realidad, hay que trabajar la otra parte para llegar a la recompensa. Hay que tener un comportamiento adecuado para poder coger ese tambor, hay que cuidar de los materiales... Al final lleva enlazado un montón de cosas, pero la recompensa real de que suene es inmediata y eso les engancha a la actividad. Vamos, no los dejes sin la batucada ya a los chicos. Hemos creado una dependencia.

A: “¿Cuándo tocamos?” es la pregunta que más he escuchado yo creo.

C: No me extraña.

A: Muchas gracias por el tiempo dedicado a la entrevista y por compartir conmigo todo esto. Es muy interesante y creo que refleja muy bien muchas de las experiencias que hemos vivido.