

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA.

TRABAJO FIN DE GRADO

The seal of the University of Valladolid is a circular emblem. It features a central shield with a crown on top, flanked by two keys (the keys of St. Peter). The shield is surrounded by a circular border containing the Latin motto 'SIBI OMNIVM + SAPIENTIAE AEDIFICAVIT'. The title of the thesis is superimposed over the seal.

**LA MÚSICA AL SERVICIO DE LA
ESCUCHA EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

Autora: María Porrás Liquete.

Tutora: Pilar Cabeza Rodríguez.

Palencia, Septiembre 2012.

RESUMEN

La producción sonora y la percepción de sonidos de todo tipo, corresponde a una de las competencias fundamentales de la música en la escuela: Escuchar.

En nuestras aulas, conviven muchos niños y niñas con alteraciones auditivas, que considerándose como normo-oyentes ven reducidas, por esta causa, sus posibilidades de aprendizaje. Se trata, entre otras, de dificultades para pronunciar o lentitud en comprender y responder a cualquier estímulo sonoro como consecuencia de una mala audición.

Aportar datos para mejorar la conciencia de esta situación y proponer de manera sencilla un proceso aplicable en las aulas de educación infantil es el objetivo de este trabajo. Desde la pedagogía musical concreta se pretende incorporar estas situaciones al estudio de propuestas didácticas para un aula de educación infantil, partiendo de la actividad espontánea de niños y niñas y de su capacidad de creación musical como potente motor en la percepción auditiva.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil, audición, escucha, dificultades auditivas, ruta auditiva, música y audiología.

ABSTRACT

Sound production and the listening of all kind of sounds are one of the essential areas of music in school: Listening.

In our classrooms live together many children with hearing disorders that, being considered as normal-listeners, because of this, have reduced their learning problems. We are talking about difficulties to pronounce or slowness to understand and answer to any sound stimulus, as a result of a poor hearing.

Bringing information to improve the perception of this situation and to propose, in a simple way, an applicable process in early childhood education classrooms, is the aim of this work. From the specific musical pedagogy, it is hoped to add these situations in the study of educational proposals for the early childhood classroom, starting from spontaneous children activity and their ability of musical creation as a powerful engine in auditory perception.

KEYWORDS: Early childhood education, hearing, listening, hard of hearing, auditory path, music, and audiology.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
------------------------------	----------

PRIMERA PARTE

2. OBJETIVOS	6
---------------------------	----------

2.1. Objetivos generales del Grado de Infantil	6
--	---

2.2. Objetivos formativos del Título de Grado de Infantil	7
---	---

2.3. Objetivos específicos del Trabajo Fin de Grado.....	8
--	---

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	9
---	----------

3.1. Relevancia del tema	9
--------------------------------	---

3.2. Relación con las competencias del título	12
---	----

3.2.1. Competencias generales	12
-------------------------------------	----

3.2.2. Competencias específicas	13
---------------------------------------	----

3.2.2.1. De Formación básica

3.2.2.2. Didáctico disciplinar

3.2.2.3. Prácticum y Trabajo Fin de Grado

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	16
---	-----------

SEGUNDA PARTE

5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO	25
---	-----------

5.1. Procesos de escucha en la prevención del fracaso escolar.....	25
--	----

5.2. Audición y escuela.....	26
------------------------------	----

5.3. Percepción y procesamiento de estímulos.....	33
---	----

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO.....	37
--	-----------

TERCERA PARTE

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO	44
8. CONCLUSIONES	46
9. LISTA DE REFERENCIAS	47
10. ANEXOS	50
10.2. Anexo I: Canciones “Grupo de Teatro Tyl Tyl”	50
10.3. Anexo II: Cuento “El rey del silencio”	51

1. INTRODUCCIÓN

Culminar mi etapa formativa de Grado como Especialista en Educación Infantil, supone demostrar una competencia profesional con una perspectiva dirigida a alguno de los ámbitos de la práctica profesional. Se pretende con ello aportar claridad en algún aspecto que sea de suficiente interés para los profesionales actualmente en ejercicio.

Desde una perspectiva musical, se sabe que los niños y niñas son esencialmente ruido y movimiento. Quizá sea una definición poco literaria, pero responde a la información máxima con el menor número de palabras y es rigurosamente exacta.

La producción sonora y la percepción de sonidos de todo tipo, corresponde a una de las competencias fundamentales de la música en la escuela: Escuchar.

La perspectiva global que el Trabajo Fin de Grado (TFG) propone, nos ha llevado a elegir un factor decisivo, en gran medida, en los aprendizajes del segundo ciclo de esta etapa: La audición.

A través de este estudio introductorio pretendemos detectar características que puedan ser aprovechadas en el área de música como potencial artístico y, al mismo tiempo, ampliar la competencia profesional para desarrollar la escucha en el aula. Se pretende con ello permitir a los niños y niñas aprender y compartir, participar en aprendizajes cooperativos y, en definitiva, favorecer la enseñanza y las relaciones humanas.

Para la realización de este TFG hemos contado con profesionales de distintos ámbitos. El área de música de la Universidad de Valladolid, desde la Escuela de Educación de Palencia, nos ha puesto en contacto con varios niveles educativos: Maestros y maestras, que actualmente imparten docencia en diferentes colegios de educación infantil y primaria de la provincia de Palencia y con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación.

Todo ello me ha permitido desarrollar las competencias del título de Grado de Maestra en Educación Infantil, pero también competencias específicas del área de música, a través de las cuales he mejorado no sólo mi formación académica sino también mis conocimientos profesionales.

Con este Trabajo Fin de Grado no pretendemos realizar un trabajo de investigación, sino estudiar los trabajos publicados por aquellos profesionales de la categoría a la que aspiro, con el propósito de buscar soluciones a los problemas reales de las aulas.

La estructura general de este trabajo sigue la propuesta planteada en la Guía Oficial del Trabajo Fin de Grado (2012) divulgada por la Universidad de Valladolid. Posteriormente, se han incorporado los subapartados que hemos creído convenientes para los aspectos más específicos, quedando todo ello incorporado en las tres partes formales.

En la primera parte, exponemos los objetivos y competencias tanto del título de especialista de educación infantil como los específicos de este trabajo, con la intención de aproximarnos a un campo teórico cercano a la práctica educativa. Seguidamente, se desarrolla la relevancia del tema, con la que pretendemos justificar, de una manera precisa para el lector, por qué en este ámbito musical, pero también en el desarrollo escolar y en la vida fuera del aula, la escucha es tan importante para el procesamiento de la información sonora. Con los fundamentos teóricos de referencia buscamos fundamentar este trabajo en autores y autoras que han servido como precedentes en este campo y en los que nos hemos basado para adquirir información y aumentar mi competencia en este tema.

En la segunda parte tiene lugar el desarrollo del trabajo, donde trabajamos la importancia de la escucha y cómo los problemas asociados a esta escucha repercuten en una mala audición. Entre sus consecuencias podemos encontrar el de un posible fracaso escolar. Comenzamos a partir de aquí un estudio sobre un tema que, desde nuestro punto de vista, debe ser práctico y muy cercano a la realidad educativa. Se pretende reivindicar con ello una mayor importancia en torno a estos problemas, de manera que no se encuadre a estos niños y niñas como “despistados”, “vagos” o “distraídos”.

A continuación, exponemos los resultados de esta propuesta. Presentamos, entre otras aportaciones recogidas, para que los maestros y maestras de la etapa infantil puedan trabajar estos problemas de audición, así como la propuesta de actividades complementarias: Juegos, canciones o cuentos que potencien el efecto de las alteraciones de escucha y desarrollen la capacidad de concentración de forma natural en la evolución del desarrollo de los más pequeños.

Y la tercera parte del trabajo se centra en exponer el alcance del trabajo y las conclusiones, donde anticipamos posibles consecuencias favorables de la influencia de este trabajado estudio y concluimos este estudio con una llamada a la colaboración de quienes pueden tener más influencia en el avance de este proceso.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO DE INFANTIL

Como se indica en el documento¹ de la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*, el objetivo fundamental del título de Graduado/a en Educación Infantil es:

Formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de Educación Infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y para impartir el segundo ciclo de educación infantil². Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil³, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas⁴ y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo⁵.

Estos profesionales han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos⁶.
(p. 17)

¹ <http://www.uva.es>

² En conformidad con lo establecido en el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación

³ Por Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil

⁴ Según lo establecido en el artículo 100 de la Ley Orgánica de Educación

⁵ Según lo establecido en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación

⁶ Para realizar esta descripción del profesional se ha utilizado la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre; son los 3 primeros objetivos, que son más generales; no se ha seleccionado el resto de objetivos, pues se refieren a aspectos parciales y se han distribuido en el listado de competencias que figura a continuación

2.2. OBJETIVOS FORMATIVOS DEL TÍTULO DE GRADO DE INFANTIL

La Universidad de Valladolid expresa en el ya citado documento⁷ de *Memoria de plan de estudios (2010)*, los objetivos formativos del título de Grado Maestro/a en Educación Infantil, donde se indica que como profesionales debemos ser capaces de⁸:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
- Ejercer funciones de tutoría y de orientación al alumnado.
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
- Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.
- Aplicar en el aula, de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación. (p.17-18)

Desde este TFG se pretende que estos objetivos contribuyan a planificar la acción educativa, la cual supone tener conocimientos previos en torno a las necesidades que pueden encontrarse en los niños y niñas de educación infantil, con la intención de realizar un seguimiento lo más individualizado posible.

Los problemas individuales generan en muchas ocasiones problemas de comportamiento, con lo que a través de este tema, se estudia cómo prevenirlos en lo que se refiere a los aspectos de la escucha como competencia básica en el desarrollo comunicativo de la edad infantil.

Así mismo, evaluar aprendizajes supone, por parte del maestro o maestra, procurar que cada niño o niña tenga las herramientas necesarias para su evolución madurativa, teniendo en cuenta sus peculiaridades en interrelación con las familias.

⁷ <http://www.uva.es>

⁸ *Los objetivos que aquí se relacionan se reproducen siguiendo las orientaciones dadas por la evaluación externa a la que fue sometido el borrador del plan de estudios.*

Colaborar con profesorado formando redes de comunicación entre iguales es necesario e imprescindible para el avance del conocimiento y como parte de un proceso de investigación-acción en la acción profesional.

2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Entre los objetivos específicos que se pretenden desarrollan a lo largo de este Trabajo Fin de Grado destacamos, por un lado, los específicos del área de música y por otro lado, los comunes a competencias referentes al Título de Educación Infantil:

Objetivos específicos del área de música

1. Utilizar la escucha como medio de análisis de una situación o producción sonora y musical.
2. Relacionar aspectos de pedagogía musical concreta con la mejora de la audición.
3. Utilizar la escucha como medio de construcción del pensamiento artístico y musical.

Objetivos de escucha comunes a distintas competencias

4. Iniciar un proceso de estudio de los indicadores para la valoración de dificultades de audición en el segundo ciclo de educación infantil.
5. Dar a conocer la relación entre los procesos de escucha y las dificultades de aprendizaje.
6. Alertar e informar a los profesionales del campo educativo en qué medida los problemas leves de audición pueden influir en el desarrollo académico y personal de un niño o niña.
7. Proporcionar a los maestros y maestras una serie de pautas de aproximación a posibles soluciones ante problemas leves de escucha.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1 RELEVANCIA DEL TEMA

El presente estudio pertenece a un proyecto en marcha en el área de música de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Se desarrolla en un campo periférico a la música, con el que se procura abordar el tema de la escucha desde el ámbito educativo, pero que a su vez éste pueda aprovecharse para todas las demás competencias del título de Grado en Educación Infantil.

El ámbito musical es un campo muy amplio, comprende desde la acústica y la fisiología del oído, pasando por la historia, la estética o la composición, hasta llegar a campos específicos como la pedagogía musical o la didáctica de la música.

Desde este Trabajo Fin de Grado queremos aproximarnos a los procesos de escucha y explicar cómo las dificultades de audición son pre-musicales, pero pueden y deben trabajarse desde esta perspectiva musical. Pero también pretendemos abordar y desarrollar lo didáctico o lo pedagógico, que necesitan de la ayuda de otros campos como pueden ser la fisiología o la neurofisiología, la neurociencia y, más en nuestro caso, la audiolología pediátrica. Procurar una vertiente pedagógica a este campo es, por lo tanto, uno de los propósitos de este TFG.

Conocer las aportaciones de la música y del juego sonoro, tanto en la detección como en la mejora de los problemas de audición, que entre otros muchos factores están en el origen del fracaso escolar, son la base de este trabajo, puesto que “El comportamiento del ser humano está condicionado en gran parte por su forma de oír” (Bérard, 2003, p.17).

El fracaso escolar se ha convertido en uno de los mayores problemas del sistema educativo español. Según datos de la Comisión Europea, España tiene en 2012 uno de los niveles más elevados de fracaso escolar (28,4%) de la Unión Europea. Tal y como destacó la Comisaria Europea de Educación, Andrulla Vassiliu (2012), “La situación de España es muy preocupante para la Comisión Europea, porque sus tasas de abandono escolar prematuro y de desempleo juvenil son de las más altas de la UE”⁹.

Para la realización del trabajo y, tal como explica López Juez (2010), vamos a ocuparnos de la ruta auditiva, que iremos desgranando en páginas sucesivas. La escucha es la competencia

⁹<http://www.elperiodico.com>

base de este proyecto, en el que se pretende relacionar con la hipótesis que planteada desde la neurociencia, supone que la falta de herramientas auditivas correlaciona con el fracaso escolar.

Desde esta perspectiva, nos hemos basado en propiedades de la investigación-acción: Planificación, observación, acción, reflexión y replanificación de datos. A través de esta investigación-acción “se propone *mejorar la educación* mediante su *cambio*, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.30).

Nos hemos aproximado a esta metodología, puesto que, siguiendo a los mismos autores una buena manera de iniciar un proyecto de investigación-acción reside en reunir datos iniciales sobre el tema de estudio, reflexionar sobre los mismos y elaborar un plan para poder cambiar, en este caso, la práctica educativa de maestros y maestras.

Teniendo en cuenta que una de las características de esta misma metodología es la colaboración, se ha solicitado la cooperación de profesorado que ha contribuido en diversas situaciones anteriores con el área de música de la Universidad de Valladolid desde la Escuela de Educación de Palencia. Tal es el caso de Eva Diago Egaña¹⁰, Ignacio Barón Echevarría¹¹, Carmen Barbáchano Porras¹² e Inmaculada Leiro Argüelles¹³. Del mismo modo también nos hemos puesto en contacto con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación. Todos ellos son profesionales con una inquietud innovadora, manifiesta y explícita hacia este campo. Se les ha presentado el objetivo de este trabajo para conocer su opinión acerca de su posible interés y, en caso positivo, recibir la información que se derive para, posteriormente, poder mejorar su práctica educativa.

Poner de manifiesto la necesidad de un mayor compromiso con el desarrollo auditivo en la infancia es necesario, pues coincide con la inquietud detectada por estos profesionales, quienes han valorado positivamente la necesidad de este trabajo.

Por tanto, en este curso académico el objetivo es, por un lado, iniciar una propuesta de estudio, donde se aborda como cuestión previa la necesidad del mismo. Por otro lado, se pretende realizar un análisis sobre qué puede aportar este trabajo a estos y a otros

¹⁰ **Eva Diago Egaña:** Maestra de Educación Infantil del CEIP Francisco Argós de Venta de Baños (Palencia).

¹¹ **Ignacio Barón Echevarría:** Maestro de Educación infantil del CEIP Marqués de Santillana de Carrión de los Condes (Palencia)

¹² **Carmen Barbáchano Porras:** Maestra de Educación Infantil del CEIP Marqués de Santillana de Palencia

¹³ **Inmaculada Leiro Argüelles:** Maestra de Educación Infantil del CEIP Marqués de Santillana de Palencia

profesionales del ámbito educativo y como una vez terminada la propuesta, se les puede ayudar a mejorar su práctica educativa.

Pero lo que más importa y por lo que este Trabajo Fin de Grado puede ser tan significativo, es por formar parte de un grupo de referencia directamente relacionado con la práctica en el aula de educación infantil. Pretendemos colaborar en la comprensión de las “señales” que los niños y niñas con dificultades leves de audición producen sin ser comprendidas y por lo tanto, sin recibir respuesta entre los adultos que les rodean.

De ahí que el valor de este trabajo sea importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando con ello que a través de una serie de indicadores como juegos, canciones, proyectos o actividades (Díez Navarro, 1998), la maestra o el maestro descubran la calidad de escucha de estos niños y niñas y se corrijan las dificultades en la medida de lo posible. La intención es optimizar al máximo esta audición y con ello su rendimiento escolar. En la evaluación de estas herramientas de escucha Estalayo y Vega (2008) sostienen lo siguiente:

No se debe limitar sólo a los aspectos cuantitativos; también incluye los cualitativos, como la rapidez en la comprensión de las explicaciones e instrucciones, el ritmo del lenguaje, la secuencia lógica en las narraciones, la fonética correcta, y el uso apropiado de vocablos y expresiones. (p.211)

De acuerdo con el Consejo de los CFMI¹⁴ (2004), desde la etapa infantil hasta el final de primaria el desarrollo de las competencias musicales permite el análisis de situaciones mediante la escucha.

Parece evidente, por lo tanto, que la realización de este Trabajo Fin de Grado es relevante en el campo educativo y, más concretamente en el área de música, para favorecer con ello el tratamiento de problemas auditivos, garantizando un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más normalizado posible.

A partir de este momento y, una vez que se apliquen las propuestas de este trabajo, podremos colaborar con distintos profesionales, contrastar resultados y avanzar en mejoras posteriores. De este modo, en sucesivos cursos se podrá comprobar si las propuestas aquí realizadas pueden servir para evitar, en los niños y niñas, ciertos problemas en el rendimiento escolar y en su vida personal. Mediante trabajos de campo, en las aulas y también en vida cotidiana, se podrá observar a niños y niñas que tengan problemas auditivos, de escucha o incluso de lenguaje.

¹⁴ **CFMI:** Centros de formación de músicos intervinientes de Francia.

3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Todas estas aportaciones al campo educativo se corresponden y relacionan con una serie de competencias del título de Grado en Educación Infantil. Entre ellas debemos destacar competencias generales y competencias específicas que desarrollamos en este TFG y que quedan reflejadas en el ya citado documento¹⁵ de la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil (2010)*.

3.2.1. Competencias generales

Los estudiantes que aspiramos al Título de Grado Maestro en Educación Infantil debemos adquirir, durante nuestros estudios, una serie de competencias generales. En concreto, tal y como expresa en el documento referido anteriormente, para otorgar el título citado será exigible: (p.19-22)

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. (p.20)

Para la elaboración y posterior exposición del Trabajo Fin de Grado os situamos de manera crítica en la realidad escolar, donde nos encontramos con niños y niñas que debido a sus problemas de escucha tienen mayores dificultades, tanto en las tareas escolares como en la propia vida fuera de la escuela. Este hecho se argumenta y justifica con otras teorías, a la vez que se intenta plantear posibles soluciones a este problema mediante la colaboración con profesionales del campo educativo.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. (p.20)

Para la realización de este trabajo se reflexionará y estudiará sobre la experiencia de distintos autores y autoras, de forma que toda esa información sea relevante en torno al tema de estudio. Para ello, la búsqueda de fuentes de información primaria, a través de profesionales relacionados con el campo de lo musical, será uno de los aspectos destacados.

¹⁵ <http://www.uva.es>

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. (p.20)

El objeto de estudio de este TFG será poner en conocimiento de maestros y maestras, así como de otros profesionales del campo educativo, que existen niños y niñas que debido a unas dificultades auditivas leves pueden padecer dificultades de aprendizaje, de manera que deben ser atendidos con una mayor consideración.

6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. (p.21)

La igualdad de oportunidades, la igualdad de culturas minoritarias y la compensación de alumnado con dificultades serán la base de este proyecto. De igual modo, se tendrán en cuenta la integración de valores para el respeto de los derechos humanos y fundamentalmente derechos de los niños y de las niñas, con énfasis a cualquier tipo de abuso o sesgo. Para ello somos conscientes que se debe analizar críticamente la realidad y poner en conocimiento de los profesionales estas desigualdades, con el objetivo de eliminar toda forma de discriminación.

3.2.2. Competencias específicas

En cuanto a las competencias específicas quedan reflejadas en la *Memoria*¹⁶ *de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*, donde se expone que:

Los estudiantes del Título de Grado Maestro en Educación Infantil deben adquirir durante sus estudios una relación de competencias específicas. En concreto, para otorgar el título citado serán exigibles las siguientes competencias que aparecen organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil: (p.23)

¹⁶ ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.

Puesto que se trata de competencias específicas solamente vamos a nombrar aquellas que, desde nuestro punto de vista, se relacionan y pueden llegar a ponerse en práctica a lo largo de este Trabajo Fin de Grado.

A. De formación básica

7. Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
25. Capacidad para colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.
33. Capacidad para aprender a trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada alumno o alumna, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.
34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
40. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
41. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación (p.23-26).

B. Didáctico disciplinar

17. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
29. Aproximarse a los fundamentos musicales del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
30. Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas (p.26-28)

C. Prácticum y trabajo fin de grado

4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
7. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.
8. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (p.28)

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Los trabajos que se proponen desde el área de música son, en este primer año, proyectos iniciales. Concretamente, desde éste, se recogen las expectativas del profesorado con el propósito de investigar y abrir el campo de estudio.

Desde esta perspectiva, este Trabajo Fin de Grado trata una propuesta que, desde la música, pone de manifiesto la necesidad de trabajar de manera lúdica, pero profesionalmente bien documentada, los problemas leves de escucha en el aula. Se parte, para ello, de experiencias que se trabajen en el campo de lo sonoro y de lo musical.

Como indicamos en páginas sucesivas, este trabajo toma como punto de partida la interacción del niño y de la niña con los fenómenos acústicos que se produzcan en el aula: Conversaciones con sus iguales, la música y las canciones, las explicaciones del maestro o maestra, etcétera.

El propósito es utilizar este trabajo a nivel individualizado, para contribuir globalizadamente a la mejora expresiva de niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil y a la corrección de dificultades de forma orgánica, evitando así posibles problemas de fracaso escolar en sucesivas etapas. Con esto nos referimos, de forma particular, a la escucha, que nos permite compartir y aprender, dirigir aprendizajes cooperativos y en definitiva, favorecer la enseñanza y las relaciones humanas.

Aportar datos que ayuden en la resolución de ciertos problemas educativos, que tengan su origen en la escucha y que puedan surgir en el aula, es el principal objetivo de este trabajo. Con ello pongo en práctica las competencias citadas en el apartado anterior, mediante la capacidad para analizar los datos obtenidos sobre el tema, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones, con el que posteriormente las maestras y maestros podrán mejorar su práctica educativa.

El campo de la acústica, la didáctica y la pedagogía musical, desde su dimensión sonora, están íntimamente relacionadas con este tema de estudio. Pretendemos con ello trasladarlo al aula en cualquier momento, llevando así la información y conocimientos aprendidos durante la titulación del Grado Maestro/a Educación Infantil al contexto escolar.

En el área de música la competencia más trascendental y básica es la escucha. Una escucha que incluye la importancia del oído, la importancia de la audición y puesto que se trata de la etapa de educación infantil y es un periodo global, la escucha tiene cabida en todos y cada uno de los momentos del día y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Los niños y niñas no sólo aprenden en el aula, sino también en los recreos, en los parques y en las relaciones con sus iguales, durante la cena o la comida, o incluso cuando van caminando. “Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización” (Palacios, Marchesi y Coll, 1994, p.228). Por lo tanto, la labor de la maestra o el maestro durante la etapa de educación infantil es vital, ya que atiende y desarrolla las dificultades que el niño o la niña puedan tener y les proporciona una serie de herramientas para la escucha, que posteriormente éstos van a requerir en su vida diaria como personas adultas.

Bérard (2003) y López Juez (2010) ponen de manifiesto la necesidad de darle una mayor importancia a la escucha en esta etapa, puesto que cuando ésta falla el aprendizaje que se produce es también insuficiente y, por lo tanto, las dificultades en la infancia serán aún mayores que en niños y niñas con una audición normalizada.

Respecto al primero, a Bérard¹⁷ se le conoce por ser pionero en el campo de los tratamientos con sonido y por proponer la terapia de reeducación auditiva (AIT). A través de este método, Bérard nos aporta una línea de actuación basada en la conveniencia de oír música con unas determinadas características, cuyo propósito es mejorar la calidad auditiva de personas con dificultades de escucha.

El método que Bérard propone es una solución a los problemas leves de la audición mediante la escucha de música adaptada. El objetivo es mejorar la calidad de escucha de una persona con problemas auditivos de todo tipo. Pero a falta de un estudio científico a cerca de la eficacia de sus resultados, vamos a centrarnos en la capacidad que esta

¹⁷ **Doctor Guy Bérard:** cirujano, otorrinolaringólogo y médico francés nacido en 1916. Ha dedicado gran parte de su vida a la investigación y corrección de las anomalías auditivas. Destaca por la invención del método de reeducación auditiva (AIT) y es miembro y fundador de la Asociación Internacional de Reeducadores Auditivos (IABP).

propuesta posee de estimular realmente aquellas frecuencias que coinciden con el habla y la comunicación verbal en el ámbito escolar.

Actualmente estas dificultades no están detectadas y son muy pocos los profesionales conscientes de esta realidad. Se sabe que existen, por lo que desde este proyecto las señalamos por su relación con la escucha y la atención.

El objetivo de este proceso educativo es el aprendizaje. Como profesionales educativos debemos estar atentos y procurar que se desarrollen estudios, cuyo propósito sea el de desarrollar propuestas, para ampliar nuestros conocimientos acerca de los factores que intervienen en el aprendizaje de dicha etapa. Por lo tanto, este trabajo tiene como uno de sus fines iniciar un estudio sobre estas dificultades de audición y sus posibles soluciones en el aula.

Pretendemos reivindicar así una mayor atención a estos niños y niñas e intentar involucrarnos en todo lo que el alumnado de la etapa infantil realice, ya sean juegos, canciones, movimientos, comportamientos o pequeños trabajos y es que todo ello forma parte de su naturaleza de aprendizaje.

Bassedas, Huguet y Solé (2010) ponen de manifiesto que estos aprendizajes de la etapa de educación infantil tienen lugar de diferentes formas:

Siguiendo la lógica de Palacios (1991), podemos considerar la existencia de diversos caminos o diferentes maneras de aprender, cada uno de los cuales ha sido puesto de relieve por diversos referentes teóricos: El aprendizaje a través de la experiencia con los objetos, el aprendizaje a través de la experiencia con situaciones, el aprendizaje a través de premios y castigos, el aprendizaje por imitación y el aprendizaje a través de la formación de andamios por parte del adulto. (p.24)

La exigencia de una mayor consciencia, por parte del adulto, de las experiencias y situaciones de aprendizaje y el papel de su intervención, salvando los obstáculos entre el niño y el logro de los objetivos de aprendizaje, parecen suficientes para seguir profundizando en un aspecto de la experiencia tan vital como es el universo sonoro.

En la misma línea de Bérard se encuentra Víctor Estalayo¹⁸, traductor de la obra de Bérard. A través del libro de *Inteligencia auditiva* (2008), Estalayo explica cómo la audiología repercute en el desarrollo de niños y niñas. Pone de manifiesto cómo la estimulación temprana y la reeducación del oído perfeccionan y mejoran nuestra percepción, pudiendo con ello prevenir problemas de rechazo social o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

“Siendo la escucha la actividad intelectual más común en las aulas, requiere una excelente calidad auditiva para poderla realizar bien día tras día durante largas horas” (Estalayo y Vega, 2008, p.240). De no ser así, un estudiante que se vea afectado por alguna alteración auditiva deberá necesitar más esfuerzo y dedicación que otro cuya audición sea normal.

De manera generalizada, el proceso de aprendizaje se convierte para niños y niñas en uno de los mayores retos en su infancia. Para su consecución deberán alcanzar un nivel adecuado de funcionamiento cerebral, así como desarrollar una serie de herramientas visuales, auditivas y motoras que les permitan analizar la información recibida y procesar la respuesta pertinente.

En palabras de López Juez (2010) el proceso cerebral:

Implica que el niño finalmente disponga de una Organización Neurológica que le provee de las herramientas neurológicas para el análisis e interpretación de la información, así como de las áreas asociativas adecuadas y de las áreas motoras que le permitan dar respuestas coherentes a las demandas del entorno, en este caso el sistema escolar. (p.25)

Es evidente, por tanto, que la escucha permite el desarrollo de herramientas fundamentales en este proceso educativo. Se trata de una construcción de conexiones básicas, pero al mismo tiempo muy compleja. Además, este receptor contiene también los órganos de equilibrio, por lo que su cuidado e importancia son aun mayores, si cabe.

¹⁸ **Víctor Estalayo** es Licenciado en Filosofía y Letras, Técnico superior en educación infantil y Profesor de lenguas. Es experto en la estimulación infantil y está autorizado para la reeducación auditiva y la enseñanza de reducidos auditivos españoles. Dirige en centro VegaKids, asociación (organización no gubernamental) a favor de niños y niñas sanos y/o con problemas cerebrales. Esta entidad está dirigida tanto a las familias como a los educadores interesados en dicha tarea.

Esta autora, María Jesús López Juez¹⁹, en su libro *¿Por qué yo no puedo?* (2010), trata las dificultades de aprendizaje a través del estudio de distintos fundamentos biológicos como son la ruta motora, la visual y la auditiva. Dichos aspectos son la base en la entrada de información en el ser humano y sobre todo en la etapa infantil.

Parece suficientemente relevante que una doctora en neurociencia, como es López Juez, lleve dedicados más de veinte años al trabajo con niños y niñas que presentan lesiones cerebrales y problemas de desorganización neurológica. Ha expuesto, en el libro citado anteriormente, una serie de propuestas y recomendaciones, desde el campo de la neurociencia, para las familias con el objetivo de ayudarlas a entender y atender los problemas escolares. Ser maestra de infantil supone colaborar estrechamente con las familias en sus preocupaciones y problemas educativas. Por lo que obras como ésta nos ayudan en dicha competencia profesional.

Tal y como la propia López Juez (2010) explica existen diferentes ámbitos y personas involucrados en el aprendizaje: La familia, el niño o la niña, el entorno social y el sistema educativo. En cuanto a este último, en España nuestro sistema educativo se concreta en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación, de la que se puede destacar las siguientes líneas que guardan relación con el tema tratado.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. (p.6)

¹⁹ **María J. López Juez**, es doctora en Neurociencia por la Universidad Complutense de Madrid. Lleva más de veinte años trabajando con niños y niñas que presentan lesiones cerebrales y problemas de desorganización neurológica. En los últimos años ha volcado sus conocimientos en los problemas de aprendizaje, abordándolos desde la perspectiva del neuro-aprendizaje. Es autora de numerosos artículos especializados, imparte cursos y organiza conferencias a cerca de esta disciplina por toda España. En la actualidad dirige el Centro de Organización Neurológica *Neocortex* dedicado a la estimulación infantil, ubicado en Madrid.

Concretamente, en lo referente al campo de la audiolología, se contempla en la Ley Orgánica de Educación (3 de mayo de 2006), que el logopeda o el PT aborden los graves problemas auditivos. Sin embargo, nos encontramos con que estos especialistas debido a la afluencia de casos, no gestionan aquellos problemas más leves y que son el objeto de estudio de este trabajo. Por esta razón, los maestros y maestras debemos saber detectar y conocer las causas, así como las medidas educativas necesarias para que estos niños y niñas puedan tener una escolarización lo más normalizada posible, a pesar de sus pequeños problemas sensoriales.

Puede ser de gran ayuda contar con los conocimientos que se han dirigido al campo educativo desde la audiolología, rama de las ciencias clínicas cuyo objetivo es detectar y evitar problemas auditivos en el ser humano. Es un referente práctico en la especialización de la rehabilitación de problemas auditivos.

La acústica se presenta como una rama de la física que aborda, entre otros, los campos de estudio en lo referente al sonido. Desde esta perspectiva se deberá tener en cuenta este ámbito, pues la escuela es el espacio donde niños y niñas con problemas leves de escucha tendrán, con gran probabilidad, problemas también en situaciones que esta ciencia estudia. Puede ocurrir que las aulas no tengan buena acústica, o sea difícil controlar un lugar idóneo para ubicar a niños y niñas con alguna alteración sensorial y esto puede desencadenar problemas en la percepción o el procesamiento de la información.

No pretendemos adentrarnos en este campo tan amplio, pero sí creemos conveniente mencionar, que existen otros especialistas que realizan propuestas para el campo educativo. Son aquellos que, desde la medicina, abordan problemas de la máxima gravedad, como puede ser la sordera total y sus soluciones quirúrgicas mediante implantes cocleares. El análisis exhaustivo de la audición que llevan a cabo puede ser de gran utilidad a la hora de estudiar más a fondo dificultades mucho más pequeñas, pero que forman parte de ese gran espectro que es la audición.

Transvasar estos campos al espacio didáctico de un aula de infantil requiere unas competencias profesionales, en las que escuchar a los niños y niñas y considerar de la máxima importancia lo que ellos nos transmiten en su expresión oral sea el núcleo de la acción didáctica cotidiana.

Vamos a presentar dos modelos de referencia de un prestigio reconocido en España y en Francia: Carmen Díaz Navarro y Monique Frapat.

Díaz Navarro es una profesional del campo educativo que se presenta también como precursora de este TFG. En su libro *La oreja verde de la escuela* (1998) expone el perfil de una profesional de educación infantil que trabaja con una característica fundamental de una maestra: Ser una “oreja” que recoge todo aquello que representa una situación de interés en su entorno escolar. Al elegir este título, que tanta trascendencia ha tenido, merece la pena presentarla como un referente en relación a aquellas competencias que una maestra posee, pues incide muy especialmente en el desarrollo de la escucha.

En este rol y tal y como Hargreaves (1986) nos explica, se puede distinguir una personalidad, unos valores, un estilo, donde “el buen profesor es aquel cuyos alumnos aprenden lo que se pretende que aprendan como resultado directo de la enseñanza de quien les instruye” (Hargreaves, 1986, p.144).

Existen maestras, como la ya citada Díez Navarro, que han sido muy importantes en el campo educativo y más concretamente en el ámbito musical, ya que han trabajado la pedagogía de la escucha. Concretamente esta maestra se ha autodenominado “oreja” por su papel en el aula. Un rol ligado a la escucha atenta de sus alumnos y alumnas, donde lo importante es lo que éstos explican, realizan, sienten, vivencian o juegan y que posteriormente ella recoge.

Como profesionales educativos, las maestras o maestros, debemos mostrar un camino que se inicie en la vinculación afectiva con todo aquello que pueda surgir en el contexto cotidiano de la escuela y, que se mantenga gracias a un trabajo sustentado por unos ejes metodológicos vertebradores de la actividad diaria (Bassedas et al., 2010).

Como Díez Navarro (1998) nos expone se debe partir de los propios niños y niñas, de sus historias, sus peculiaridades, su autoestima tan necesitada de riesgo, de sus ideas repetidas y siempre nuevas,... y es que éstos son el tesoro de la escuela.

En este contexto, la escuela debe tener capacidad de cambio, deseo de renovación y mantener las “persianas” abiertas a las noticias que nos traen, a los comentarios de las familias y en definitiva a todas aquellas propuestas que mejoren la calidad educativa de los más pequeños.

Estamos hablando de una etapa educativa especial, la etapa infantil, donde los aprendizajes se realizan a otro ritmo, donde los niños y niñas son los protagonistas de su aula. Los

maestros y maestras debemos tomarnos muchas molestias para que puedan aprender de forma global, dinámica, interrelacionando unos contenidos con otros y con sus propias experiencias.

Monique Frapat, reconocida experta en educación musical infantil y con una dilatada experiencia como maestra de infantil en los alrededores de París, tuvo como punto de inflexión, en relación con esta etapa, una experiencia que mezcla teatro, danza, exploración sonora, descontrol pedagógico y algún ingrediente significativo más.

Monique redacta en un breve texto²⁰, incluido en una interesante compilación de artículos acerca de todas las pedagogías musicales de los ochenta en Francia, su entrada en la Pedagogía Musical Concreta. Con una increíble humildad nos cuenta que se encontraba en una crisis profesional. Era consciente de que las familias “arrojaban” a sus hijos ocho horas al día en la escuela y a pesar de que como maestra hacía su trabajo lo mejor que podía, las actividades diarias suponían una serie de ejercicios, pero nada que partiera de los propios niños y niñas. Sentía que la educación los manipulaba sin acierto.

Frapat (1984) expone su falta de conocimientos musicales explicando que desafinaba y que no quería oír hablar de música, cuando, después de una salida con su clase a una lavandería del barrio:

Al regresar estaban insoportables, hacían bromas, ruidos. Eso fue el clic, por una vez he tenido el buen reflejo de dejarles en la sala de juegos; yo, me derrumbé en un banco. Ellos imitaban el ruido de las máquinas de lavar, daban vueltas en todos los sentidos. Yo me preguntaba que hacía allí. Todo eso que hacen viene de ellos mismos y tú no sirves para nada... (Frapat, 1984, p.109).

El Groupe de Recherches Musicales (GRM) de Paris encontró en esta sencilla experiencia, un dato fundamental para la Pedagogía que correspondía a la Música Concreta. En palabras de François Delalande, un encuentro histórico entre el niño y el compositor.

En dicho centro de investigación se inició una línea de investigación en pedagogía musical pero, a diferencia de lo que se desarrollaba en investigaciones más convencionales, se partió

²⁰ Nos referimos al monográfico *Musiques Apprendre*, que fácilmente se puede considerar como una fuente de información sobre todas las pedagogías activas que se producían en el momento de su publicación en Francia.

de lo que hasta ese momento se había publicado en cuanto al comportamiento de niños y niñas en situaciones espontáneas.

Se apoyó el avance de los siguientes estudios y proyectos en la psicología de Jean Piaget que, tanto entonces como ahora, puede considerarse un referente fundamental en el estudio de la psicología evolutiva de la edad infantil y con el que coincidimos en este periodo infantil con la corriente musical desde la que se realizaban dichos estudios y que por oposición a lo abstracto de la creación musical clásica fue nombrada música concreta.

Las imágenes recogidas por Monique a lo largo de sus treinta años están editándose en la actualidad, para ser un modelo de referencia de maestra de educación infantil respetuosa con la dimensión expresiva y musical tan fundamental en nuestra etapa.

5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO

5. 1. PROCESOS DE ESCUCHA EN LA PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.

Tratar individualmente los desajustes que pueda presentar el alumnado, en las etapas educativas iniciales, es un objetivo del sistema educativo. Se aborda con interés y profesionalidad, aunque con pocas ocasiones de realizar una investigación en la propia acción, que permita a los expertos estudiar lo que es más eficaz en sus actuaciones pedagógicas.

Para paliar las dificultades de los problemas de audición y lenguaje, de los problemas de expresión oral y de otro tipo de dificultades es esencial la importancia que el sistema educativo español y, más concretamente el Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, concedan a dichos problemas.

Por esta razón, nos hemos dirigido al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación, para asegurarnos que nuestra propuesta coincide con una necesidad real en nuestro entorno escolar y en la propia administración educativa.

Ya en la escuela, a menudo, nos encontramos con niños y niñas que han sido etiquetados con algún trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador. En realidad, con los datos que nos aportan las investigaciones (López Juez, 2010 y Bérard, 2003) que desde el campo de la neurociencia ya han sido divulgadas, deberíamos indagar el por qué de ésta falta de conexión con la realidad. En alguno de los casos se trata de un problema en la capacidad de escucha, que provoca que el niño o niña presenten alguna alteración en la percepción y el procesamiento de los estímulos.

Nos referimos a niños y niñas que presentan problemas auditivos, pero éstos no llegan al nivel de justificar que se les derive a un especialista en audición y lenguaje. Sin embargo, nos encontramos con que estos niños y niñas puede que no atiendan, estén despistados o no sigan el ritmo de las explicaciones en clase (López Juez, 2010). A raíz de estos comportamientos se les castiga o reprende, siempre evidentemente con palabras, lo cual dificulta aun más su percepción y tanto sus resultados académicos como sus ganas de aprender pueden verse reducidas.

De forma general, salvo aquellos niños y niñas que lleven audífonos, que puede considerarse una de las situaciones más extremas en la infancia, no se considera que dichas conductas se deban a problemas auditivos. “Sin embargo, [llevar audífonos] no es la única: existen otras situaciones que, sin llegar a ser tan graves, pueden afectar al niño de forma considerable” (López Juez, 2010, p.68).

Se trata de alumnado que presenta dificultades de escucha y a quienes les cuesta prestar atención a lo que sucede en el aula. La razón es que el sentido de lo que están oyendo no coincide con la intención del estímulo, puesto que les faltan fragmentos en su comunicación. Esto provoca que perciban la información incompleta. Si el número de estos fragmentos es alto no se atiende de forma correcta y, por lo tanto, las dificultades para procesar la información recibida serán cada vez mayores.

Estos problemas de escucha pueden percibirse mediante diversos indicadores. Podemos descubrirlos simplemente con la distribución del alumnado en el aula. En estos casos pueden tener dificultades para percibir una conversación por estar alejados de la persona que habla, pueden tener distorsiones en la intensidad de la voz, errores en la pronunciación de diversos fonemas, etc. Cada uno de estos problemas pueden atribuirse a un problema de audición, dando lugar a fallos de atención y distracciones constantes, o falta de sentido en las conversaciones.

Hasta llegar a la escuela, estas dificultades para pronunciar o la lentitud en comprender y responder a cualquier estímulo sonoro, como consecuencia de una mala audición, se han podido considerar, desde el ámbito familiar, como “graciosas”. Sin embargo, al llegar al aula pueden causar problemas en la adquisición de los conceptos, en la comprensión y percepción de las explicaciones orales, en la lateralidad auditiva, o simplemente en las relaciones con los demás compañeros y compañeras.

Las consecuencias inmediatas (Bérard, 2003) serán que el niño o la niña, con independencia de su capacidad intelectual y de su buena voluntad, tendrán dificultades para seguir el ritmo de la clase, ya que necesitará más tiempo para comprender y su fatiga mental será mayor. La atención irá disminuyendo poco a poco debido al cansancio y, puede que no logre estar atento los quince o treinta minutos que duran, habitualmente, las actividades en educación infantil. El riesgo de que se generen lagunas de conocimiento, que se vayan incrementando con el paso del tiempo, puede dar lugar al inicio de fracasos parciales en los resultados de ciertas evaluaciones. Si no se detecta el origen de dichos problemas, se puede llegar a pensar que se debe a una falta de su capacidad intelectual.

En el peor de los casos, cuando la familia o el centro escolar pierdan el interés por resolver este tipo de problemas, el niño o la niña se verán más desatendidos. Un alumno castigado una y otra vez por no atender (en realidad como venimos explicando no es no atender, sino no comprender), relegado a las últimas filas y etiquetado como “mal estudiante”, tendrá más probabilidades de fracaso escolar. Por fortuna, ya son muchos los especialistas que de manera generalizada procuran que esto no ocurra. En la mayor parte de las ocasiones la familia, el centro escolar y el propio niño o niña comienzan a darse cuenta de que “algo no va bien” y se trata de indagar la causa de estos problemas. Sin embargo, no siempre se nos ocurre pensar en la audición. ¿Qué pasa con el oído?

¿Cómo es posible que no llegemos a darnos cuenta de que si no se responde adecuadamente es posible que no haya habido una adecuada comprensión? ¿Puede suceder que, debido a una mala audición, el niño o la niña necesiten realizar un esfuerzo mayor, incluso permanente, para seguir “conectados” a la sociedad?

Bérard (2003) nos explica que estos niños y niñas, de manera generalizada y sin otro tipo de problemas asociados, con una audición normal podrán sacar el máximo partido a sus capacidades mentales e intelectuales. Por lo tanto, es imprescindible que no se les encuadre como alumnos vagos o sin interés y que por el contrario sí se les ayude a superar sus dificultades.

En estos primeros años de escolaridad resulta imprescindible no sólo detectar posibles problemas auditivos, sino también entrenar la escucha. Se pueden proponer actividades diseñadas por especialistas sensibilizados en el desarrollo adecuado de esta competencia, la escucha, que corre el riesgo de ser utilizada por todos y no ser desarrollada por ninguno.

Como hemos explicado anteriormente, las ciencias de referencia han enriquecido al campo de los estudios en pedagogía musical, aportando aspectos importantes que suponen intersecciones a tener en cuenta en las nuevas líneas de estudio. La pedagógica musical concreta, propia del siglo XX, amplía su perspectiva ofreciendo un punto de vista contemporáneo de las conductas musicales. El concepto de objeto sonoro, como sonido en sí mismo propuesto por Schaeffer (1988), confiere a la escucha la entidad física que realmente tiene y en su tratado de los objetos musicales abre la puerta a un mundo donde sólo el oído cobra protagonismo. Ampliar el concepto de música, puede justificar una mejor consideración de las aportaciones que se pueden hacer a la mejora de las competencias básicas en educación infantil.

Ya en el año 2000, el Consejo de los CFMI franceses desarrolla explícitamente la importancia de la escucha como competencia fundamental de lo musical, presentando los indicadores que nos permiten valorar su desarrollo.

Desde esta perspectiva y con el sentido musical actual, sí que podemos hablar del canto, la música, el habla, el juego y en definitiva situaciones que constituyan la base para una escucha de calidad, a través de técnicas de estimulación infantil temprana (Estalayo y Vega, 2008). Para ello, el maestro o maestra debe desarrollar en su alumnado una actitud positiva frente a la escucha a través de este tipo de actividades.

Los niños y las niñas menores de seis años perciben la información en función de su imaginario, que se va enriqueciendo en comunicación no verbal con sus compañeros y adultos creativos.

El componente creativo que todas las culturas coinciden en desarrollar de una u otra forma, debe ser abordado para garantizar que la educación va a cimentar, en la personalidad de los niños y niñas, las bases tanto de la ciencia como del arte y que la vida cotidiana requiere en gran medida para resolver todo tipo de problemas.

Laulhère-Clemént, (2006) considera que:

La mayor parte de los padres no reconocen como musical el vocabulario sonoro que producen los niños al jugar. Consideran la música como un arte difícil que no puede abordarse sin estudio técnico previo. Sin embargo los niños, si no se les impide, juegan todo el día con sonidos. ¿Improvisan o se divierten? ¿Cuál es la diferencia? En la clase ¿los niños pierden su tendencia natural para el juego sonoro? ¿Se puede volver a retomar y enseñar la improvisación? (p.11).

5.2. AUDICIÓN Y ESCUELA

La importancia de la audición hace que ésta sea una pieza clave en el desarrollo sensorial, intelectual y social del ser humano. Y es que, no sólo en el contexto escolar, sino también en la vida misma, el lenguaje, la comunicación y por lo tanto las relaciones con los demás, dependen en gran medida de nuestra capacidad de escucha.

Dentro de la escuela, es si cabe más imprescindible, pues condiciona no sólo la relación con los demás, si no también el aprendizaje. Por lo tanto, en el aula, el dialogo y la escucha son imprescindibles para el aprendizaje y la comunicación entre el grupo.

Escuchar, hablar, leer y escribir son las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje (artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), fundamentales en la etapa infantil para poseer competencia comunicativa y ser comunicadores eficientes. Por ello, su desarrollo está considerado como una de las tareas fundamentales en el currículum educativo de esta etapa.

La audición y por lo tanto el origen del lenguaje, comienza ya en los primeros meses de vida, donde el niño y la niña, a través de los sonidos de su alrededor, reciben una serie de estímulos auditivos. Éstos se relacionan con la realidad y mediante un proceso complejo, en el que la imitación exacta es fundamental, se encamina el sujeto hacia el objetivo de alcanzar el lenguaje humano.

Palacios et al. (1994) nos explican que:

El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general, a la vez que es difícil explicar la evolución del lenguaje sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual. Esta mutua y estrecha interdependencia justifica que hablemos de la experiencia social y también del desarrollo cognitivo en nuestra descripción general de la adquisición y desarrollo del lenguaje. (p.176)

Proponemos con esta aportación, demostrar que la escucha es un proceso fundamental en la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, el concepto de música del que partimos va a ser ofrecido como estimulante e intelectualmente conveniente, en una vía de entrada que requiere un funcionamiento perfecto y proporciona las cualidades de la comunicación interpersonal y del desarrollo en el pensamiento individual.

No es suficiente sólo escuchar, sino que debemos saber qué efecto tiene. Escuchar, entre otras muchas cosas, es la base de una función lingüística básica, donde el lenguaje hablado que recibimos se traduce en imágenes mentales significativas.

En este proceso, seleccionamos aquellos sonidos que queremos oír, cuyo objetivo es percibir la realidad de una manera clara y ordenada, global e intrínsecamente analizada. Así, la escucha se convierte en el punto de partida para la adquisición de un complejo lenguaje oral, lleno de matices, registros, reglas y excepcionales procesos.

Dicho esto, cualquier niño o niña con problemas de escucha tiene una desventaja en su desarrollo social y académico, pues en este último, posiblemente, presenten problemas en la lectura y escritura y por lo tanto en todas, o casi todas, las áreas de contenido.

Es por ello que analizar y comprender qué ocurre en este contexto, con determinados niños y niñas que tienen problemas de audición hasta el punto de repercutir en su educación, es imprescindible para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estalayo y Vega (2008) afirman que:

Siendo la escucha la actividad intelectual más común en las aulas, requiere una excelente calidad auditiva para poderla realizar bien día tras día durante largas horas. Es fácil comprender que un estudiante afectado por alguna de las anomalías auditivas necesitará esforzarse mucho para seguir las lecciones. (p.240)

Estudios de campo realizados por estos autores, en el IES Gaspar Melchor de Jovellanos de Fuenlabrada (Madrid) y en el Colegio Pablo Neruda de la misma ciudad, con 195 sujetos de distintas edades y etapas educativas, verifican “que no es posible un buen aprovechamiento de las lecciones que se escuchan si el procesamiento de los estímulos acústicos es torpe, lento, confuso y fatigoso” (Estalayo y Vega, 2008, p.244).

Desde el ámbito educativo dichos autores nos exponen en su teoría que sí:

Los educadores no utilizan algún método eficaz para perfeccionar el método neurológico de la vía auditiva de los estudiantes problemáticos, están abocados al fracaso en sus esfuerzos por mejorar la atención y la comprensión de muchos alumnos, por corregir sus problemas de aprendizaje y modificar la inaceptable conducta de los que se consideran injustamente acusados de falta de interés y se vuelven revoltosos e indisciplinados para sobresalir de alguna forma entre los compañeros. (p.240 - 241)

Siguiendo en esta línea, Bérard (2003) nos explica que:

La acumulación de resultados concordantes ha demostrado de forma absolutamente irrefutable que todos los niños que obtienen con regularidad las mejores notas de la clase y son el orgullo de su familia están dotados de una buena audición, que no presenta ninguna anomalía auditiva de importancia (p.54).

Evidentemente, la rotundidad de esta afirmación da entrada a plantear unas dudas justificadas. Es cierto que podemos entenderla de manera relativa, en relación al riesgo de problemas de comprensión y de aprendizaje cuando no existe una buena audición. Sin embargo, es demasiado firme en sus conclusiones y por lo tanto, creemos que se debería estudiar cada caso de forma más concreta.

De este estudio se deriva también lo que ya venimos explicando en párrafos anteriores y es que, aquellos niños o niñas que oyen ligeramente por debajo de lo normal pueden tener unos resultados escolares altos debido a su gran esfuerzo y dedicación. Se trata de estudiantes que necesitan un mayor trabajo y carga de horarios que los niños o niñas con una audición normal. Esto nos indica que la audición es un factor clave en el desarrollo académico del alumnado y que, por lo tanto, podrá repercutir en un posible fracaso escolar. Sin embargo, no es el único y es que éste dependerá también del esfuerzo, la dedicación, las ganas de aprender, la implicación de la familia, etcétera.

En este desarrollo escolar, la ruta auditiva es uno de pilares básicos en los que se sustenta el aprendizaje, por lo que debemos destacar que ésta va más allá de la mera audición. López Juez (2010) hace referencia a la ruta auditiva, de la que destaca que “es, ante todo, aquello que hace nuestro cerebro con la información que le envía nuestro aparato receptor. La integridad del receptor – la salud ótica -, es necesaria pero no suficiente para que un niño posea una buena audición”. (p.68)

Esta ruta auditiva es uno de los pilares básicos del aprendizaje y la entrada de información por dicha vía es la base de la comprensión y el lenguaje en el desarrollo intelectual de los estudiantes. Sin embargo y tal y como nos explica López Juez (2010):

“El gran problema que afrontamos en el estudio de la ruta auditiva es que, la mayoría de las personas – padres, maestros, etc. – no reconocen en ella “dificultades” y, por lo tanto, si no existe un problema, éste difícilmente se podrá solucionar”. (p.68)

¿Por qué le damos tan poca importancia a la escucha? Si el habla está estrechamente relacionada con la capacidad para escuchar, pero no sólo a nivel anatómico-fisiológico, sino también por la relación entre habla y escucha, ésta influirá en el aprendizaje global del niño.

En los problemas auditivos, la detección no es tan evidente y pueden darse casos en que estas dificultades se asocien a problemas escolares, como falta de interés, de concentración o de atención. Los problemas auditivos son, por lo tanto, mucho más complejos y menos objetivos.

Para evaluar la audición, detectar estos problemas auditivos y saber lo que realmente oye una persona, debemos realizar una audiometría. Bérard (2003) nos explica que existen diferentes pruebas, más o menos avanzadas, desde el punto de vista de la medicina tradicional:

- *Audiograma tonal y vocal*
- *Timpanograma*: Estudio por presión del funcionamiento de la membrana timpánica.
- *Electrococleograma*: Estudio de los impulsos eléctricos que suministra la cóclea.
- *Bekésy*: Audiometría semiautomática de la totalidad de las frecuencias con ayuda del equipo conveniente.
- *Sisi-test*: Comprobación de la intolerancia dolorosa a diversas tonalidades.
- *Pep-show*: Audiometría que se practica con niños y niñas de tres a cuatro años mediante un sistema de juguetes.
- *Potenciales auditivos evocados*: Control electrónico cerebral de la percepción de las emisiones que suministra el caracol. (p.23-24)



Figura 1: Audiograma de un niño de cuatro años²¹.

²¹ Audiograma cedido por el Centro Audiológico Ondas

5.3. PERCEPCIÓN Y PROCESAMIENTO DE ESTÍMULOS

Los sistemas sensoriales son las ventanas al mundo externo e interno del ser humano, sus órganos perceptivos. La percepción es el primer paso en el procesamiento de estímulos, pero también el último. “En realidad la percepción es tanto una primera etapa que proporciona datos a otros procesos como una etapa final en la que influyen procesos superiores como el aprendizaje y la memoria” (Fernández-Abascal, Martín Díaz, y Domínguez Sánchez, 2001, p.79).

Según la neurobiología (López Juez, 2010), la información de los sentidos se integra simultáneamente para generar mapas de síntesis espaciales y, entre ellos, el sistema auditivo es el más importante cuando los estímulos utilizados, para la elaboración de estos mapas, están alejados de quien escucha.

La alta capacidad de procesamiento de múltiples fuentes sonoras procede de una gran variedad de células nerviosas, capaces de responder a parámetros acústicos diferenciados (frecuencia, intensidad, ataque y caída) y a la información temporal necesaria para la localización espacial. Igualmente, las neuronas que responden de forma compleja debido a que reciben información de otras diferentes, más sensibles a alguna de las características del sonido, intervienen en este procesamiento de la información (González, 2007).

Los ensayos e indagaciones dedicados a las modalidades sensoriales diferentes a la visión, han sido de forma general más reducidos. Sin embargo, nos encontramos con que esto no es un problema en el campo auditivo. “Aunque el número de investigaciones sea menor, la elevada concordancia que existe en los datos aportados nos permite hacernos una idea bastante precisa” (Palacios et al., 1994, p.65).

Estos sistemas perceptivos no funcionan aislados, sino que dependen unos de otros y se coordinan entre sí. Por ejemplo, ya los recién nacidos se mueven o giran la mirada en dirección a la fuente de sonido.

A lo largo del desarrollo, tal vez aun antes del nacimiento, la información sonora nos proporciona un mayor conocimiento del ambiente en que nos encontramos. Esto provoca que los niños vayan reconociendo sonidos y los asocien a diferentes situaciones. El sonido de una explosión con el peligro, las campanadas del reloj con el cambio de hora, o el timbre del teléfono con una llamada.

Ya en el útero, los bebés se mueven ante sonidos de elevada intensidad. Desde el nacimiento, la percepción auditiva proporciona estímulos de información de uno mismo y

del entorno. Más adelante y tras la adquisición de los fonemas, se va perfeccionando un aprendizaje sonoro con la adquisición y ampliación del vocabulario, la estimulación sensorial y la difusión a un lenguaje más elaborado.

Esta estimulación a la que hacemos referencia es “polimodal, pues le llega al niño a través de diferentes modalidades sensoriales; la percepción del niño es intermodal, pues es crecientemente capaz de integrar las informaciones que sobre la realidad le llegan a través de las diferentes modalidades sensoriales” (Palacios et al., 1994, p.66)

En este aprendizaje sonoro debo destacar que, “una vez nuestro aparato receptor ha captado toda la información, el cerebro debe de procesar la información que le llega y esto lo hace en función de las herramientas de análisis que tenga disponibles” (López Juez, 2010, p.69).

Con esto me estoy refiriendo a herramientas neurobiológicas de procesamiento de dicha información, que abarcan desde la escucha atenta hasta la comprensión completa de todo cuanto pertenece al mundo del sonido.

Se puede afirmar, por lo tanto, que la audición nos pone en contacto con el mundo exterior (Fernández-Abascal et al., 2001), de forma que un mal funcionamiento de ésta imposibilita la conexión con el mundo sonoro y, trae consigo trastornos de dislexia, autismo, depresión, etcétera. Estas dificultades repercuten, como venimos explicando, en el desarrollo del niño o niña, tanto a nivel personal como a nivel académico.

La doctora María J. López Juez (2010) experta en prevención del fracaso escolar a partir del desarrollo neurofuncional, alude al estudio de Bérard para explicar dichos problemas. Éste explica que existen al menos ocho grandes problemas auditivos, que conllevan problemas de conducta en los niños y niñas.

Exponemos a continuación, de forma detallada, estos problemas ya que no es fácil encontrarlos disponibles en trabajos didácticos:

1. Problemas en volumen

- 1.1. Hiposensibilidad auditiva: El niño o niña perciben el estímulo a un volumen menor al que ha sido emitido. Puede darse en una sola frecuencia o en todas ellas.

- 1.2. Hipersensibilidad auditiva: El niño o niña perciben el estímulo a un volumen mayor al que ha sido emitido. Como el anterior, puede darse en una sola frecuencia o en todas ellas.
2. Problemas de frecuencia: falta de filtros
- 2.1. Distorsión auditiva o inversión de intensidad/volumen: Proceso por el cual el niño o niña oyen con menor o mayor intensidad en ciertas frecuencias. Las consecuencias son que, por ejemplo, en clase cuando el maestro o maestra no hablen de cara al alumno o no hable desde el centro de la clase, sino desde los laterales, éste tendrá problemas para escuchar.
- 2.2. Audición dolorosa: Sí existe audición dolorosa, casi siempre se encuentra en las frecuencias altas. Aunque normalmente comienza en los 4.000 Hz, se ha podido identificar incluso en frecuencias tan bajas como los 1.500 Hz. La consecuencia es que el niño o niña buscarán lugares tranquilos y, preferirá la compañía de personas adultas a la de otros compañeros y, concretamente la de los varones cuyas voces son más graves.
- 2.3. Selectividad auditiva o inversión de frecuencias: Algunas personas oyen erróneamente ciertas frecuencias de una manera invertida, oyendo un tono de 6.000 Hz., como si fuera más agudo que uno de 8.000 Hz. A veces estas distorsiones se distribuyen por igual en todas las frecuencias y, otras veces, suceden únicamente entre dos frecuencias.
- 2.4. Falta de filtros: Los niños y niñas con este problema no pueden centrar su atención, porque todo sonido percibido se procesa y, por lo tanto, deben prestarlo atención. Son aquellos alumnos que se despistan con el “vuelo de mosca” y están distraídos en gran parte de las explicaciones.
3. Problemas de lateralidad auditiva: Se trata de problemas en los procesos de adquisición del lenguaje: Oído derecho u oído izquierdo, con las posteriores consecuencias en el procesamiento de la información por parte de los dos hemisferios.
4. Problemas en la velocidad de respuesta: Se trata de dificultades en la percepción del sonido, de manera que los niños y niñas tardan varios segundos en percibir y procesar la información. Los mayores problemas escolares son que el alumno se puede ver sobrecargado en sus tareas y comenzará aparecer la fatiga y los errores y, por lo tanto, las reprimendas.

Por todo ello se hacen necesarios estudios e investigaciones, como las ya referidas anteriormente de Bérard (2003) y Estalayo y Vega (2008), que pongan de manifiesto la importancia de la vía auditiva en la edad infantil. Se pretende garantizar con ello, que cada sujeto posea las herramientas perceptivas y de comprensión de mensajes sonoros, cuyo objetivo es el de evitar un posible fracaso escolar, así como el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales, facilitando, por lo tanto, la interacción e integración social en el contexto educativo.

Este tipo de trabajos ponen de manifiesto la realidad que existe en torno a este tema, donde gran cantidad de niños y niñas pueden derivar en un posible fracaso escolar, porque durante su enseñanza no se han tenido en cuenta sus problemas de escucha.

Si un alto porcentaje de niños y niñas sin fracaso escolar, ya tiene problemas de aprendizaje, aquellos que si los tienen pueden llegar a tener mayores posibilidades de este fracaso.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

Una vez que hemos revisado aspectos concretos relacionados con la calidad de audición y su importancia para el aprendizaje en un aula de infantil, el compromiso con los profesionales que han apoyado este TFG, ha sido ofrecerles un breve documento que facilite una aproximación a la detección de irregularidades auditivas entre su alumnado.

La complejidad de esta propuesta, aparentemente simple, ha supuesto que tan sólo podamos presentar un esbozo de lo que pudiera ser un trabajo basado en experimentación y con un tiempo de estudio mayor.

Sí podemos avanzar, que los documentos con los que hemos logrado trabajar representan estudios muy valorados en este campo de estudio sobre problemas auditivos y se adaptan, de manera muy simplificada pero al mismo tiempo cuidando el lenguaje y la comprensión, a los maestros y maestras que manifestaban su interés por completar sus conocimientos en este campo.

Uno de estos estudios es el de Cárdenas y Marrero (1994), quienes han realizado trabajos de investigación que aportan una referencia en el campo de la logaudiometría en nuestro país. Siguiendo esta obra hemos extraído series de palabras, cuyo objetivo es reconocer los fallos que los alumnos pudiesen tener en su lenguaje. Se trata de niños y niñas que pueden tener pérdida auditiva o mala calidad de audición y que, tanto en el aula como en su vida diaria, puedan cambiar o confundir determinadas letras, reproduciendo con ello un lenguaje deficiente.

Partiendo del audiograma destacamos, del vocabulario básico infantil, aquellas palabras que se inicien o contengan el fonema que el niño o niña reproduzcan de forma incorrecta, instalado en las frecuencias desde las más graves hasta las más agudas.

Hay que tener en cuenta que la valoración de la intensidad a la que se perciben los estímulos será relativa y subjetiva. Podrá ser calibrada con sonómetro y realizada en función de la proximidad o lejanía o de la intensidad de la voz en un lugar fijo.

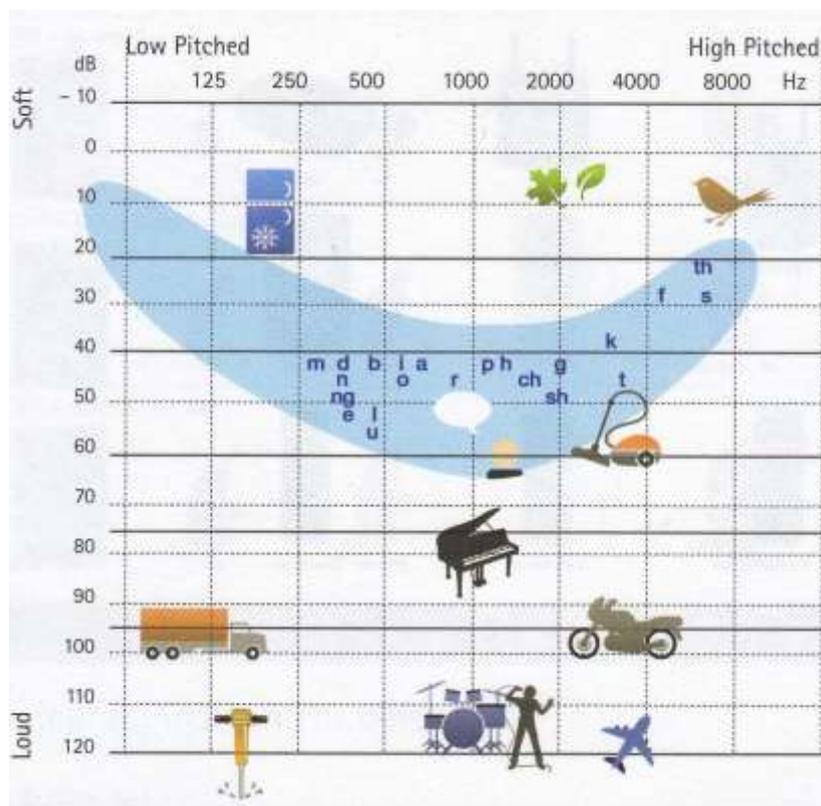


Figura 2: Audiograma²².

Basándonos en Rosa Cárdenas y Victoria Marrero (1994) presentamos a continuación tres listados de veinte palabras que permiten en cada caso localizar la frecuencia que se podría detectar como frágil. La seriedad del estudio y la experiencia de estas autoras, así como el valor que se le concede en la práctica terapéutica, nos ha inclinado a proponerlo como propuesta.

Para su justificación en el aula, se propone un listado de palabras bisílabas, ya que se ha tenido en cuenta la mayor dificultad de procesar las palabras monosílabas, así como la excesiva facilidad que presenta la percepción de las trisílabas.

Por lo tanto, considerando que siempre hemos expresado que se iba a realizar un trabajo de introducción a este tema, el cual pretende conectar a los maestros y maestras en ejercicio con estudios que puedan ayudarles en beneficio del alumnado más frágil, se presenta el cuadro de Rosa Cárdenas en este campo.

²² <http://www.hearingresources.com>

RAMA	HUMO	RAMA
JABÓN	JABÓN	ASA
PECHO	PUERTO	REYES
GORRO	GOMA	CORRO
ASA	OSO	JAMÓN
DÍA	DRAGÓN	PUERTO
PILA	PUENTE	PUENTE
ZETA	CAZAR	CAJA
ROPA	PAJA	TRAGÓN
REDES	CAJA	CASA
SETA	REYES	DRAGÓN
ROCA	FUENTE	RANA
REYES	CASAR	CAJA
FILA	OCHO	HACHA
TÍA	TRAGÓN	CAJA
HACHA	TUERTO	REDES
CORRO	COMA	JABÓN
TECHO	UNO	GORRO
JAMÓN	JAMÓN	TUERTO
RANA	REDES	FUENTE

Figura 3: Listado de palabras (Cárdenas y Marrero, 1994, p.116).

Utilizando estas listas de palabras y partiendo del “audiograma” podemos comprobar cuáles son aquellas frecuencias que los niños y niñas repiten o intercambian más frecuentemente. Entre estas letras podemos destacar por ejemplo consonantes como la “s”, “t”, “c”, “p”, “b” o la “d”.

Una vez que llegamos a la selección de las palabras con las que vamos a trabajar, la situación de control va a consistir en una presentación abierta, donde al niño o niña en quien hayamos percibido dificultades en la atención auditiva o en la expresión oral, se le pedirá que repita las palabras que se le vaya diciendo. El resultado de esta repetición se grabará o escribirá, lo más fielmente posible, para ser posteriormente analizado en función de la localización de los fonemas en el audiograma.

No se pretende sobrepasar la intención básica de esta propuesta, pero, al mismo tiempo, es la primera respuesta que podemos aportar desde este trabajo a los profesionales que nos lo han solicitado.

Antes estos problemas auditivos es evidente que la detección, la estimulación e intervención precoz son fundamentales para conseguir una buena funcionalidad auditiva y paliar sus consecuencias. Puesto que no existe ninguna “fórmula mágica” para tratar estas dificultades, podremos provisionalmente procurar en el aula situaciones de estimulación dentro de nuestro campo musical.

Siguiendo de nuevo a Bérard (2003), éste propone una estimulación donde el niño o niña progresen en su audición con ejercicios que alternen sonidos graves, agudos, a derecha e izquierda, más fuertes o menos fuertes, a diferentes intensidades o sonidos, que alternen ritmos rápidos o lentos, etc., en función de la eficacia de los mismos.

Como maestras, la utilización del vocabulario básico de infantil formará parte de diversas actividades. Como el núcleo de este TFG radica en la atención a los problemas leves de escucha, vamos plantear en primer lugar el juego de repetir, que es la parte más básica de la interpretación. La interpretación es una de nuestras competencias, la cual aparece a continuación de la escucha. Hablar o cantar son aspectos del juego vocal susceptibles de un tratamiento musical. Por ejemplo, encontramos obras en la música culta contemporánea como “I am sitting in a room” de Alvin Lucier o “Stripsody” de Cathy Berberian que nos enlazan con los juegos fonéticos que los niños y las niñas hacen de manera espontánea y

que nosotros como expertos en educación infantil debemos propiciar y estimular. Dar lugar a producciones con los fonemas, que antes hemos visto y considerado frágiles en algunos de nuestros alumnos, exige al educador permitir a los niños y niñas entrar en una dimensión imaginaria que facilite el juego fonético sin inhibiciones ni reglas.

Las audiciones musicales son un recurso posible y útil admitido en las aulas de infantil. El criterio para elegir estas músicas puede ser complejo: Histórico, multicultural, de género y estilos, etc. En nuestra propuesta, vamos a utilizar el criterio de la estimulación y un proceso equivalente al que se pueda seguir en situaciones técnicas, relacionadas con la rehabilitación, pero justificadas simplemente como actividades similares a las habituales en el aula de infantil.

Jugar con palabras e incrementar el vocabulario básico infantil puede ser el inicio de nuestro proyecto. Hacer macedonias imaginarias con los nombres de las frutas, o “paseos” con los animales de un zoo o de una granja, va a permitir a quien tutoriza el aula, identificar disfunciones en la pronunciación, que en niños y niñas de cuatro y cinco años fundamentalmente ya se pueden considerar más significativas, aunque en tres años nos pueden servir para tener los primeros datos de recogida de información en este tema.

Desarrollar juegos que multipliquen el aprendizaje de conceptos básicos, forma parte del desarrollo de competencias en educación infantil, con lo que nuestra aportación se puede dirigir a esta competencia en su dimensión auditiva y expresiva. Transmitir a nuestros niños y niñas que jugar con el sonido no es algo penalizable, nos ponen en la buena pista para intentar solucionar los problemas que vayan apareciendo en este ámbito.

Simultáneamente al inicio en el proceso de observación de la situación y a la calidad expresiva del habla de nuestro alumnado de tres, cuatro y cinco años, pasamos a una fase de estimulación con una selección de audiciones musicales. La finalidad en este caso será estimular e impulsar, de forma sistemática, la vía auditiva tomando como modelo a los autores especialista en este campo.

Durante dos semanas los cinco días lectivos en dos sesiones separadas por tres horas y durante media hora en cada caso, se prepararan veinte fragmentos que reúnan las características convenientes, tales como: Una gran riqueza tímbrica, saltos de intensidad que permitan “barrer” las frecuencias del espectro auditivo y, fundamentalmente, de los campos de la palabra y cuidaremos de no repetir la misma referencia musical en la primera y segunda sesión sino en sesiones distanciadas en estas dos semanas.

En educación infantil la canción es un recurso habitual al que no se le sacan las infinitas posibilidades que posee. En nuestro caso, proponemos las que el área de música utiliza como referencia por sus características sumamente adecuadas para esta etapa. Las canciones creadas y publicadas por el grupo de teatro “Tyl tyl”²³, parten de la experiencia creativa con grupos de niños y niñas en sus talleres. Para ello colaboran con especialistas de la talla de Ana Pelegrín en la renovación respetuosa del repertorio popular infantil y, de un saber hacer, que nos garantiza que en el aula se va a seguir un proceso que beneficiará la escucha en contextos reales.

Los títulos de las canciones que podemos proponer son los que han seleccionado en un proyecto de cuatro años de duración, los niños y niñas de los talleres que se han realizado en colaboración con estudiantes de educación infantil de este campus.

Entre éstas destacamos (Anexo I):

“Al cazador...” (Grupo de Teatro Tyl Tyl, 1998) Cuenta la historia de una serpiente que escapa de ser cazada y que cada participante asegura que no la tiene. El protagonismo por relevos pasa de unos a otros y permite generar un ritmo natural en la participación, favoreciendo la escucha atenta por una motivación natural alimentada por el grupo. Nuestra protagonista escapa con dos pájaros que llegan hasta la luna para buscar un lugar tranquilo para descansar.

“Takutikitá” (Grupo de Teatro Tyl Tyl, 2006) Nos introduce, en su primera parte, en un proceso ejemplar de cómo enseñar una palabra inventada para su correcta pronunciación: “TACUTIKITA TUCÚ TUKANDÁ” A modo de tala India y de repeticiones fragmentadas y progresivas, los niños y niñas aprenden esta palabra sin necesidad de que les sirva para nada más que como objetivo propio del juego. Sin embargo, al mismo tiempo y sin percibirlo como un trabajo académico, su oído sigue atento a las sílabas propuestas, siempre con la finalidad de un aprendizaje probablemente equivalente a aquellas palabras que para nosotros tienen tanto sentido y que ellos desconocen. Una complicidad necesaria, que no por sutil es menos eficaz.

²³ El Grupo de Teatro “Tyl Tyl” fue creado en 1995 como centro de arte y cultura para la infancia y la adolescencia.

En este sentido, si un maestro reflexionase sobre todo aquello que se le presenta a un niño o niña en el aula se daría cuenta de que no todo lo que éste oye o escucha puede llegar a entenderlo.

Otro de los recursos fundamentales en la educación infantil es el cuento. Contamos con unas referencias especialmente interesantes que parten de una maestra de educación infantil, Monique Frapat de la que ya hemos hablado. La colección "*L' oreille en colimaçon*" (1986) ya nos sitúa exactamente en el punto en que nosotros proponemos en este tema, el juego con el sonido que surge del silencio... en el oído hay un "caracol", que no solamente se estimula con sonidos sino que, a veces también, con la motivación adecuada para proponer buenas razones para escuchar.

En el cuento "El rey del silencio" (Anexo II) narra la historia de un lugar donde los sonidos se perciben en el silencio que les hace posibles. El origen de una percepción clara es un marco donde dos conceptos inician el mundo de la música entre el sonido y el silencio.

De la mano de sus protagonistas, un rey a caballo que acolcha las pisadas de su caballo para que apenas suenen y su amigo Timoteo, nos proponen una búsqueda del silencio en los entornos en los que se desarrolla la vida del niño y la niña: En su casa, en el colegio, en el parque, en la clase... Pequeños sonidos cobran protagonismo en este cuento y facilitan el concepto de escuchar, tan importante para el tema que nos ocupa.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

La fundamentación teórica de este trabajo se ha apoyado, de manera genérica, en dos bases significativas: Una, la consideración de la pedagogía musical concreta; otra, las aportaciones de los autores y autoras expuestos a lo largo del mismo.

En este estudio hemos tratado de dar a conocer a los profesionales de la educación infantil cómo los problemas de escucha y audición pueden influir en el desarrollo académico y personal de un niño o niña. Entre estos problemas, los más frecuentes se refieren a la percepción y procesamiento de estímulos que recibe la ruta auditiva: En cuanto a la intensidad encontramos hiposensibilidad e hipersensibilidad auditiva; en lo referido a la frecuencia, dificultades de distorsión auditiva, audición dolorosa, selectividad auditiva o falta de filtros y por último, problemas de lateralidad auditiva o en la velocidad de la respuesta.

Además de sensibilizar al profesorado para tener en cuenta estas posibles dificultades, hemos puesto a su alcance una serie de pautas e indicaciones para favorecer y facilitar su práctica educativa, cuyo objetivo sea el de trabajar en el aula posibles vías de solución a dichos inconvenientes.

Se ha conseguido el objetivo de alertar e informar sobre nuestro tema a los maestros y maestras entrevistados y a los expertos del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación que han aceptado asesorarnos. Tanto a unos como a otros les ha parecido relevante e interesante la detección de los pequeños problemas auditivos que, hasta el momento, no se tienen en cuenta y por lo tanto, no precisan ser tratados por los especialistas de apoyo.

De las entrevistas a estos profesionales podemos destacar una serie de aspectos relevantes:

E. Diago nos explica que la detección de estos problemas, así como su posterior intervención precoz y estimulación, no sólo la parece interesante, sino imprescindible. Como ella misma nos expresa “la escucha es fundamental, es la esencia del aprendizaje”.

Según su experiencia, aquellos niños y niñas que tengan una mala recepción de lo que escuchan están “perdidos”, se distraen y no atienden con la misma facilidad que sus compañeros, porque evidentemente están en “su mundo”.

Eva nos explica que estos casos son reales y se dan en el aula. Sin embargo, al tratarse de una etapa no obligatoria y a la que no se le presta la suficiente importancia, se atribuyen estos problemas a la maduración del niño o la niña y no se le buscan otras posibles causas o soluciones. Manifestó su entusiasmo en conocer nuestro estudio y por las aportaciones facilitadas.

C. Barbáchano e I. Leiro destacan que han tenido casos de niños o niñas que, en alguna ocasión, por no oír correctamente estaban distraídos o parecían desubicados tanto en el aula como con respecto al resto de sus compañeros. Ambas nos explican que no han sabido exactamente qué hacer en este tipo de situaciones y por ello se lo han comunicado a las familias para que éstas puedan tratarlo los especialistas correspondientes.

I. Barón destaca que lo relevante de nuestra propuesta es la necesidad de información tanto para los maestros y maestras como para las propias familias, donde lo importante es concretar “qué se busca, qué se hace cuando se encuentra y cómo se trata posteriormente”.

Al Equipo de Orientación se le preguntó si en alguna ocasión los maestros o maestras les habían pedido algún tipo de ayuda o apoyo. Sin embargo como ellos mismos nos explicaron se acudía a ellos con “problemas específicos de pronunciación, estructura de lenguaje o producción de sonidos”. Destacan que la detección de dificultades auditivas suele pasar desapercibida incluso para ellos y lo normal es derivarle al otorrinolaringólogo para que le haga una audiometría.

Su interés por ampliar sus conocimientos nos llevó a organizar una actividad conjunta con todos estos colaboradores en la que contamos con la participación de Yolanda Medina²⁴, con quien a partir de este trabajo se va a realizar, a partir del próximo curso escolar, un programa cuyo propósito sea detectar aquellas dificultades auditivas en la etapa escolar. Para la recogida de datos y las posteriores propuestas de prevención en función de los resultados se contará con el mayor número de centros de educación infantil y primaria posibles.

²⁴ **Yolanda Medina:** Experta en audiología y profesora de esta especialidad.

8. CONCLUSIÓN

Una vez finalizado este Trabajo Fin de Grado quiero agradecer a todas aquellas personas que han colaborado en su realización por su cooperación y compromiso, así como las aportaciones que han realizado al mismo.

Se podría decir, una vez transcurridos todos estos meses de estudio y profundización en el tema, que hemos conseguido desarrollar un proyecto con las características propias de un Trabajo Fin de Grado. De este modo, además de cumplir los objetivos propuestos y aumentar significativamente el nivel de competencia profesional para la educación infantil, se han realizado intervenciones con éxito que han puesto en relación diversos ámbitos del sistema educativo.

Quiero agradecer, especialmente, a la directora de mi trabajo el esfuerzo, la dedicación, el trabajo y la entrega que me ha aportado a lo largo de su elaboración, pues sin su ayuda este TFG no hubiera sido posible. La generosidad con la que todos los que han participado, colaborando con sus experiencias en alentar la realización de este pequeño estudio debe entenderse como parte de un largo proceso de colaboración.

En este sentido la inquietud que nos mueve sobre la importancia de la escucha en la escuela, conecta con iniciativas desde el área de música de la Universidad de Valladolid en el Campus de Palencia, por lo que la colaboración y cooperación con estos profesionales ha sido muy frecuente en los últimos diez años.

Desde mi propio punto de vista ha sido un trabajo largo, pero a la vez gratificante, un esfuerzo que ha merecido la pena. Ha resultado ser una experiencia única, tanto desde la dimensión personal como desde la dimensión profesional, pues no se han hecho distinciones entre ambos aspectos a lo largo de todo el proceso. Y es que todo este trabajo ha sido, de alguna manera, como el tema tratado, pues la escucha y, con ello sus dificultades, no distingue entre la vida personal y la vida profesional.

Quiero terminar con una llamada a la colaboración de quienes puedan tener más influencia en el avance de este proceso educativo, con el propósito de que éstas y otras pequeñas dificultades de aprendizaje no queden relegadas a un segundo plano y que niños y niñas con alguna alteración en su desarrollo o aprendizaje puedan ser tratadas debidamente.

9. LISTA DE REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Ben Hammou, A., Clément, G. y Frapat, M. (1986). *L'Oreille en Colimaçon*. Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- Bérard, G. (2003). *Reducción auditiva para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Cardenas, R. y Marrero, V. (1994) *Cuaderno de logaudiometría* (Vol. 129). Madrid: UNED.
- Consejo de los centros de formación de Músicos (CFMI) que intervienen en la escuela. Sistema Educativo Francés. (2004). *Músicas en la escuela. Guía de competencias musicales*. Francia: Ediciones J. M.FUZEAU.
- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela* (2º ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Estalayo, V., y Vega, M. R. (2008). *Inteligencia auditiva. Técnicas de estimulación prenatal, infantil y permanente*. (2ª ed.). Madrid: Biblioteca nueva.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., y Domínguez Sánchez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Psicología pirámide.
- Frapat, M. (1984). Et pour conclure un bel exemple. *Musiques Apprendre*, 3, 209.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. (1º ed.) Barcelona: Laertes.
- Laulhère-Clement, G. (2006). *L'emotion et le geste improvise chez l'enfant. Quelle conscience en a-t-il*. Boesch, R., Rossé, F., Bosseur, J., Petit, D., y Savouret, A. (Comps). Réflexions sur l'improvisation libre "non idiomatique". (11-19). Ariam Ile- de France: Paris.
- López Juez, M. J. (2010). *¿Por qué yo no puedo?* Madrid: M.J.L.J.

- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1994). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. (8ª ed.). Madrid: Alianza psicológica.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza editorial.
- Universidad de Valladolid (2012). *Guía del Trabajo de Fin de Grado*.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.106).
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS

- Grupo de teatro Tyl Tyl (1998). *Al cazador...*, pista 13. Navacarnero (Madrid): Producciones Tyl Tyl teatro y música. Recuperado el 12 de mayo de 2012 desde la base de datos en CD ROM Música y canciones para jugar.
- Grupo de teatro Tyl Tyl (agosto y septiembre 2006). *Takutikitá*, pista 7. Madrid: Daniel Lovecchio. Recuperado el 18 de mayo de 2012 desde la base de datos en CD ROM Sesa, Tyl Tyl teatro y música. Arte y cultura para la infancia.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- González, M. (2007). *Importancia del escuchar en el desarrollo del lenguaje en educación inicial*. <http://didacticadlengua.blogspot.com.es/2007/08/importancia-del-escuchar-en-el.html> (Consulta realizada el 18 de abril de 2012).
- Hearing Resources, LLC. Information on Hearing Loss. Audiogram. <http://www.hearingresources.com/images/12-04%20Phonak%20Audiogram.jpg> (Consulta realizada el 23 de Julio de 2012).
- Oliveras, E. (2012). Bruselas está «muy preocupada» por el fracaso escolar en España. <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/bruselas-esta-muy-preocupada-por-fracaso-escolar-espana-1406213> (Consulta realizada el 20 de abril de 2012).

- Quezada, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid, diciembre 1998. (En pdf). <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf> (Consulta realizada el 13 de mayo de 2012).

- Universidad de Valladolid. *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil*. (Versión 4, 23/03/2010). http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1339584018334_uvagradoeducacioninfantil.pdf (Consulta realizada el 18 de mayo de 2012).

10. ANEXO

ANEXO I: CANCIONES “GRUPO DE TEATRO TYL TYL”

“Al cazador...”

Al cazador se le ha perdido
Una serpiente de color verde
Y dice y dice
Que _____ la tiene
¿Yo señor? No señor
Pues, ¿entonces quién la tiene?
La tiene _____
(Estribillo)

“Takutikitá”

Takutikitá Ta ku ti ki tá tu ku tu kan dan
Takutikitá Ta ku ti ki tá tu ku tu kan dan
¡Fuego!
El fuego te puede quemar
Yo no lo puedo ni tocar.
Un filete
Macarrones con tomate
Huevos fritos con patatas
Agua fresca
Fruta y pan.
¡Fuego!

ANEXO II: CUENTO “EL REY DEL SILENCIO”²⁵

Personajes:

- 1 El Rey
- 2 Timoteo (Teo)
- 3 Kidiclop (caballo del rey)
- 4 Mamá de Timoteo

-----Canción Genérica-----

PASOS DE CABALLO

Rey: Yo soy un rey sin reino, años y años buscando mi país. El País del Silencio. Soy el Rey del silencio... Perdido en el mundo de los ruidos: Los coches, las máquinas, los pájaros, el viento...

Parad, parad... devolvedme mi reino. El Silencio...

Timoteo: ¡Eh, Rey! ¿Puedes callarte un poco? Si existiera el silencio, el verdadero, yo lo buscaría, pero te voy a decir que no lo encontrarás. ¿Te has dado cuenta que llegamos al país de la Música? ¡Qué deprisa va tu caballo!

Rey: Estás ahí, ¡Vaya!, te había olvidado. Ya que me has despertado, vas a ayudarme a encontrar mi país: El silencio.

Rey: ¡Cállate! No se habla en ese tono a un Rey. No olvides que me has prometido encontrar el silencio y si tú no lo consigues te convierto en estatua. Serás silencio para la eternidad.

Teo: ¡No! ¡No! Lo encontraremos en la música, estoy seguro que vamos a encontrar el Silencio.

Rey: ¡La Música! Pero eso es lo contrario de lo que yo quiero. La Música es el reino de los ruidos.

Teo: ¡Sí! Pero he tenido una idea. Pirulé el técnico de sonido, encuentra todo. Todo lo que sirve para hacer música y tiene una gran bodega con las paredes muy gruesas que no dejan pasar ningún ruido. ¡Una bodega llena de silencio!

²⁵ Borrador de trabajo utilizado en las asignaturas del área de música por la profesora Pilar Cabeza.

Rey: ¿Estás seguro de lo que dices? ¿Dónde esta?

Teo: ¡Vamos hacia allí! ¿Veis bien? Cerca de la casa con dos torres, ¡Allá abajo! Entra como un túnel que se hunde en la tierra.

Rey: ¿Un subterráneo? El silencio bajo la Tierra..... Quizá...

Teo: ¡Vamos! ¡Vamos! No tengas miedo Kidiclop (caballo) ¡Entra en el túnel!

PASOS A CABALLO

(Tímoteo está inquieto)

Teo: ¡Ohhhh! ¡Qué oscuro!

PASOS A CABALLO

Rey: ¿Oyes mi caballo?... ¿Sus pasos?... Parece Música.

Teo: Tú caballo tiene cualidades, ¿verdad?

Rey: Pero eso no me deja escuchar el silencio... Veamos ¡Sus calcetines!... ¿Dónde he puesto sus calcetines??? ¡Ah! ¡Aquí están!

Teo: ¿Pone usted calcetines al caballo?

Rey: De lana bien gruesa, sí, para apagar el ruido, hacerle desaparecer... vas a ver ¡Esto va a ir mejor así!

PASOS DE CABALLO MÁS APAGADOS

Teo: ¿Es verdad, eh? ¡Ha encerrado el ruido! Pero todavía se oye

Rey: Sí, Sí... es que no le he puesto todavía sus “pantuflas” de terciopelo. ¡Ven aquí, Kidiclop!

PASOS DE CABALLO ACOLCHADO

Y un paquete de algodón para las suelas ¡Vamos! ¡Avanza Kidiclop!

SILENCIO

Teo: ¡Genial! ¡Ni un ruido!

Rey: Chuzzzzzz... ¡ohh! Este silencio...

Teo: ¿Esto es lo que querías no?

Rey: Sí... pero no pensaba que era así... No se ve nada... ¿Estas ahí?

Teo: Sí... ¡Eh Rey! ¿No tendrás “Mieditis” por casualidad?

Rey: Digamos que esto es tan inquietante... No pasa nada... Nadie se mueva, no hay vida... Nada.

Teo: ¡Serás el Rey de Nada?

Rey: Noooo... No reconozco este reino, no soy el Rey de este silencio que me congela... Siento que me invade el frío.... Frío.... Me estoy volviendo frío como una piedra...

(Se convierte en Estatua)

Teo: ¡Ah! No, ¡Ahora no!... ¡Háblame! Contesta...

¡Ohhh! Si el Rey se ha convertido en estatua y su caballo también, como estaban cuando les he encontrado en la plaza...

Y me ha dejado sólo...

¡Tengo miedo! ¡Es insoportable el verdadero silencio!, el verdadero silencio, menos mal que eso no existe en mi país. Entre nosotros el silencio está lleno de pequeños ruidos que te hacen vivir, por eso nos gusta.

Pero.... ¡Eso me da una idea!

¡Yo tengo sonidos! ¡Tengo mis bolsillos llenos! Los he pillado en la Tienda “El Caracol con Gafas” el otro día. ¡Entonces puedo meter los sonidos en el silencio!

Los haré temblar, vibrar, haré sorpresas... En el fondo puedo fabricar todo tipo de silencios, todos diferentes... ¡Eso le gustará al Rey! ¡Rápido! Tengo que despertarle, le deslizo en la oreja la fórmula mágica, Silencio, ¡Silencio!, Silencio.

Rey: Sííí... ¿Dónde estoy? ¿En el Silencio Total? ¡Oh! ¡No! No me vale este silencio. Este no es mi reino. ¡Vamos! Da la vuelta Kidiclop...

SONIDOS QUE ROZAN EL SILENCIO

Rey: ¡Vaya! Algo acaricia el Silencio... ¡Un escalofrío! ¡Un temblor!... ¡Como brilla!... ¡Aquí...!... De prisa, Salimos... Me pongo mis calcetines de lana y salgo en busca de sonidos escondidos en el silencio, espérame ahí Kidiclop.

Avanzo a paso de lobo...

Teo: (En voz baja) Ahora vas a ver. Acércate, Acércate...

UN SONIDO QUE RASPA EL SILENCIO

Rey: (Sorprendido) ¡Ah! ¡Ohhhh! Este sonido y ¿luego? Nada

OTRO SONIDO QUE RASGA EL SILENCIO

Es el Silencio... ¡Qué bonito!

SECUENCIA DE SONIDOS QUE RASGAN EL SILENCIO

Rey: ¿Y luego? ¡Está lleno de sorpresas!, No se puede nunca adivinar lo que va a pasar...

SILENCIO

Rey: Se acaban las sorpresas ¡Qué vacío!

Me da Miedo. Después de todo, soy el Rey: Ordeno a los sonidos escondidos en el silencio ¡Salid inmediatamente! O yo declaro la guerra.

SILENCIO

¡Ohhhh! Bueno... Por favor....

UN SONIDO QUE SALE DEL SILENCIO

Sigue... (Cuando el silencio sube), ¡Vamos, ven! Sí, Aquí, ¡Ahora!

Te lo digo a ti, Ven...

SECUENCIAS DE SONIDO QUE SALEN DEL SILENCIO

Vamos... ¡Todavía más deprisa!

SECUENCIA. GUERRA. NIÑO + PERCUSIÓN

¡Parad! ¡Demasiados Sonidos! ¡Yo ya no soy el Rey! ¡Mis oídos! ¡Parad este juego estúpido!

¡Ordeno a los sonidos que vuelvan al Silencio!

SECUENCIA DE SONIDOS QUE VUELVEN DENTRO DEL SONIDO

Rey: Pero... ¡El Silencio traga los Sonidos!... El Silencio invade todo...

FIN DE SECUENCIA. SILENCIO

Teo: Y... ¿Quién va a tener “Mieditis”?...

Rey: ¿Alguien cuchichea?

Teo: ¡Oh! ¡Vaya! Me ha oído.... ¡De prisa! Sonidos para inventar otros silencios...

COMIENZO DE SECUENCIA. TRAYECTORIA DE SONIDOS

Rey: ¡Cómo me gustan estos Silencios! Se puede seguir el trazo del sonido incluso cuando ha desaparecido. Sí, yo soy el Rey de estos silencios...

SECUENCIA TRAYECTORIA. ESTRÉPITO

Rey: ¡Uy! ¡Oye! Mi corona se me ha caído rodando...

Teo: (Risas)

Rey: ¿Quién se burla? ¿Eres tú quien está ahí? ¿Eres tú el que ha formado este escándalo? ¡Justo en el momento cuando yo acababa de descubrir mi reino... Eres tú... ¡Vaya!

Teo: Sí, Soy yo, era una broma... Porque el silencio total me da miedo ¿y a ti? ¿Te pasa lo mismo, no? No te gusta el silencio. ¡Yo soy tan Rey del Silencio como tú!

Rey: ¡Insolente! ¡Cállate! Has roto mi silencio. En el que vivían sonidos que temblaban... ¡Nunca te perdonaré! Voy a dejarte cerrado en esta bodega y me iré.

Teo: (Como llorando, sin ruido, silencio) Pero... usted no comprende... ¡Era yo quien hacía vivir los sonidos! Era yo quién acariciaba el Silencio o le hacía temblar y también quién le rasgaba para usted. Para darle muchas sorpresas como esta...

MÚSICA

Rey: ¡Qué bonito!... Eres entonces tú quien ha encontrado mi reino haciendo sonidos...

Sí, yo soy el Rey del Silencio, de esta música del silencio. Silencio lleno de emoción que me llena el corazón...

Teo: ¿Me abandonarás sólo en la bodega?

Rey: ¡Dejarte! ¡A ti que me has descubierto mi verdadero reino! El Silencio en la Música... A ti, que me has hecho perder mi corazón de piedra... Toma para agradecértelo te doy a Kidiclop, mi caballo.

Teo: ¡Oh! Gracias Rey. Y yo también te hago un regalo para que tú puedas vivir en mi país a pesar de todos los ruidos. Te ofrezco un silencio, no el silencio del bosque, ni de

la noche... un silencio mío, un silencio-música que borra todos los ruidos.

SILENCIO-MÚSICA

Rey: Síiiii... ¡Es eso! Un silencio-música...

SONIDOS SOBRE SÍ, MÚSICA

Un silencio-música donde los sonidos vienen a jugar y darnos sorpresas ¡Ese es mi Reino!

SUBIDA. FIN SECUENCIA MUY SUAVE
ENCADENAMIENTO SOBRE PÁJAROS A LA PLAZA

Mamá de Timoteo: ¡Pero Teo! ¡Toda la familia te busca! Vamos... baja de este caballo de una vez ¿Qué haces detrás de esta estatua?

Teo: Schsssssss!!! Mamá, es el Rey del Silencio

MÚSICA GENÉRICA