



Universidad de Valladolid

Campus María Zambrano, Segovia

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TRABAJO FIN DE GRADO:

**La educación musical en niños con discapacidad
auditiva**

Autora: Irene San Lorenzo Migueláñez

Tutor Académico: David Carabias Galindo

RESUMEN

No es muy habitual encontrarse con un alumno con discapacidad auditiva en un aula ordinaria de Educación Primaria y puede resultar complicado impartir clase. Aún más si hablamos de la materia de música. Es por eso que el presente Trabajo Fin de Grado trata de aportar conocimiento sobre esta discapacidad, al igual que diferentes metodologías para trabajar la música sin necesidad de excluir a dicho alumno. Además, se elabora una propuesta de intervención combinando metodologías para que el aprendizaje tenga una forma lúdica. Del mismo modo, se analizan los beneficios que aporta la enseñanza de la música, mostrando la gran importancia de su presencia en el aprendizaje del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad auditiva, educación musical, Educación Primaria, vibraciones, percusión corporal, apoyo visual, inclusión e integración.

ABSTRACT

It is not usual to meet a hearing-impaired student in an ordinary primary school classroom and it can be difficult to teach, even more if it has to do with music. For this reason, the Final Degree Project try to provide knowledge about this disability as well as different methodologies so that there is no need to exclude this student at all. Moreover, an intervention proposal combining methodologies will be elaborated so learning has a playful side. In the same way, the benefits from teaching music will be analysed showing how important its presence is for the students' learning.

KEYWORDS

Hearing impairment, musical education, elementary education, vibrations, body percussion, visual support, inclusion and integration.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	6
4.1 BENEFICIOS DE LA MÚSICA	6
4.1.1 Beneficios en la educación primaria.....	6
4.1.2 Beneficios en niños con discapacidad auditiva	9
4.2 LA MÚSICA EN PRIMARIA	11
4.3 DISCAPACIDAD AUDITIVA	14
4.3.1 Definición	14
4.3.2 Tipos	15
4.3.3 Trato en el aula	17
4.4 METODOLOGÍAS Y MATERIALES EXISTENTES.....	19
4.4.1 Métodos	20
4.4.2 Instrumentos	26
5. METODOLOGÍA.....	28
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	31
6.1 INTRODUCCIÓN.....	31
6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA..	31
6.2.1 Entorno educativo.....	31
6.2.2 Contexto social y económico.....	32
6.2.3 Contexto del aula y características de la misma	32
6.2.4 Características del alumnado	33
6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	33
6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	34

6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES	36
6.5.1 Cuadro resumen de las actividades según metodologías.....	36
6.5.2 Desarrollo de las actividades	37
6.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	41
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	43
7.1 CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE MÚSICA Y MUSICOTERAPEUTAS	43
7.1.1 Muestra	43
7.1.2 Cuestiones planteadas.....	43
8. CONCLUSIONES.....	48
8.1 LIMITACIONES	49
8.2 OPORTUNIDADES	50
8.3 CONCLUSIÓN PERSONAL	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS.....	57
Anexo I. Horario escolar alumnos 6º primaria (Hontanares de Eresma, Segovia)....	57
Anexo II. Rúbrica de evaluación	57
Anexo III. Cuestionario y respuestas	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Contenidos, Criterios y Estándares 2º curso primaria en música</i>	35
Tabla 2. <i>Agrupación de actividades según metodología usada</i>	36

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apoyo visual aprendizaje altura de notas y duración.	22
Figura 2 Representación altura en una canción.	22
Figura 3 Sistema de notas por colores	23
Figura 4. Notas gestuales Kodály.	24
Figura 5. Aprendizaje de notas, altura y duración por colores.	39
Figura 6. Pentagrama con sistema por colores para aprendizaje de notas.....	39
Figura 7. Diaporama musical con alturas.	40
Figura 8. Musicograma de ritmos, entonación y percusión corporal.	41
Figura 9. Respuesta a niño con discapacidad auditiva en el aula ordinaria.....	44
Figura 10 ¿Se puede impartir cualquier materia a un niño con discapacidad auditiva?.	44
Figura 11¿te has encontrado algún caso?	45
Figura 12 ¿Te consideras preparado?	46

1. INTRODUCCIÓN

No es muy habitual encontrarse con un alumno con discapacidad auditiva en un aula ordinaria de Educación Primaria, lo cual puede dificultar la tarea docente y aún más si se trata de la materia de música, pues un maestro de música se puede ver en la situación de no saber cómo abordar la docencia a falta de información sobre las discapacidades auditivas.

Precisamente por esta razón, se abordan primeramente los beneficios que la educación musical puede aportar, tanto a los alumnos con discapacidad, como a los demás alumnos que se encuentren en el aula.

En segundo lugar, se analiza la situación curricular de la materia de música actualmente, con el objetivo de dar a esta materia un mayor reconocimiento e importancia en la Educación Primaria.

Por otro lado, se ven los tipos de discapacidad auditiva y las distintas características que puede poseer el alumno para poder tenerlas en consideración a la hora de realizar actividades y adaptaciones. Así mismo, se muestran un conjunto de metodologías para trabajar la música, basadas en vibraciones, gestos, percusión corporal y apoyos visuales.

De la misma manera se presentará una propuesta de intervención con varias actividades para trabajar en el aula de música, todas ellas basadas en las distintas metodologías citadas anteriormente.

Por último, se analizarán las respuestas de maestros de música de Primaria y musicoterapeutas acerca del trabajo en el aula de música con un alumno con discapacidad auditiva, comparando dichas respuestas con la información reflejada en la fundamentación teórica.

Finalmente, en las conclusiones, se puede observar el cumplimiento de los objetivos, así como los inconvenientes a la hora de realizar el trabajo y las oportunidades futuras que ofrece.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Demostrar la posibilidad de trabajar la Educación Musical en Primaria con alumnos con discapacidad auditiva.

Objetivos específicos

- Visibilizar la importancia de la música en la educación, así como los beneficios que aporta la misma.
- Investigar las características de la discapacidad auditiva para poder dar una respuesta optima a las necesidades que surjan en la enseñanza musical.
- Ofrecer diversas metodologías para la enseñanza de música a personas con discapacidad auditiva que faciliten su inclusión en un aula ordinaria de primaria.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema escogido para el presente Trabajo Fin de Grado, la música en niños con discapacidad auditiva, se debe en primer lugar a la creencia firme de que todas las personas, y especialmente los niños, tienen el derecho de disfrutar con la música independientemente de sus capacidades o discapacidades. Así mismo, mi interés por el colectivo con discapacidad auditiva es muy alto desde hace tiempo, y me tomo como un reto el poder diseñar una propuesta de intervención de música para aquellos que, en un principio, menos acceso tienen a ella por sus características físicas.

En segundo lugar, he escogido este tema por el gran gusto por la música que poseo, lo que me lleva a querer transmitirlo a todos los alumnos. Durante toda mi vida he estado ligada a la música de un modo u otro y he podido disfrutar de ella de mil maneras distintas pero, hasta que llegué a la universidad, no he sido plenamente consciente del poco valor que se le da a la educación musical, y aún en menor medida si hay que impartirla en alumnos con necesidades educativas especiales.

Esto provoca que los alumnos con dicha discapacidad queden excluidos de las clases de música, lo que hace en mayor medida necesario que existan recursos y metodologías para que no se dé esta situación en las aulas. Por esta razón, este trabajo recoge una serie de metodologías que harían posible la no exclusión de los alumnos con discapacidad auditiva.

Además, incluir a los alumnos con discapacidad auditiva en una clase de música ordinaria, ayudará a los demás alumnos a respetar y asumir la discapacidad de su compañero viéndole como un igual, fomentando valores de tolerancia y respeto, así como el llevar a cabo una inclusión en el aula.

Por otro lado, la realización del presente TFG ha permitido la adquisición de competencias generales reflejadas en la Memoria del plan de estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (UVa, 2011).

Algunas de esas competencias son:

- 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.

Esta primera competencia general, se ha podido llevar a cabo a través de la elaboración de la propuesta de intervención y la investigación realizada para recopilar información sobre metodologías, buscando una solución a la problemática de impartir clases de música a un alumno con discapacidad auditiva.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Estas dos siguientes competencias generales, se ha mostrado en mayor medida en la elaboración y posterior análisis de resultados del cuestionario, ya que se han interpretado datos y se han comparado con la información investigada. Del mismo modo, se han obtenido aprendizajes nuevos así como nuevas estrategias en la investigación de las distintas metodologías.

Como última competencia general a la que este TFG ha contribuido sería:

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, 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.

Esta competencia está reflejada especialmente en el tema elegido, ya que se trata de la búsqueda de metodologías nuevas para la integración e inclusión del alumno con discapacidad auditiva.

En cuanto a las competencias relacionadas con la materia de Educación Musical, encontramos que este TFG ha contribuido a desarrollar la siguiente:

- Identificar y comprender el papel que desempeña la música en la sociedad contemporánea, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.

- Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural y la inclusión social.
- Conocer el currículo escolar de la educación artística, en su aspecto audiovisual, plástico y musical.
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales.
- Promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
- Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Dichas competencias se han adquirido con la realización de la fundamentación teórica, donde se habla del papel que tiene la música actualmente curricularmente y la importancia que desempeña en la escuela. Así mismo, se habla de la importancia de la inclusión en el aula de música y se abordan distintas metodologías que, posteriormente, son tenidas en cuenta en la elaboración de la propuesta de intervención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 BENEFICIOS DE LA MÚSICA

4.1.1 Beneficios en la educación primaria

Es un hecho que la música está muy presente en la vida y el día a día de una persona, normalmente como una herramienta de entretenimiento a pesar de que cumple múltiples funciones. Incluso la escucha de determinada música en un determinado momento puede producir ciertos beneficios por la forma en la que se percibe. Levitin (citado por Tobar, 2013) afirma que el procesamiento de la música se efectúa de manera sinfónica (o conjunta) en varias partes del cerebro a la vez. Se inicia en la corteza auditiva, siguiendo por el lóbulo frontal, el núcleo, el cerebelo, el lóbulo occipital y el sistema límbico. Las distintas reacciones que puede manifestar una persona u otra al escuchar música, dependen de este recorrido.

Rodríguez (2014) afirma que se sabe que la música trae beneficios a nivel afectivo, emocional, cognitivo o psicológico, llegando a beneficiar en el aprendizaje de varias materias como matemáticas, lengua o ciencias naturales, entre muchas otras, siendo estas las que más problema suelen causar. Además, un estudio realizado por esta misma autora, confirma que la música beneficia en la autoestima de los estudiantes de los niveles de educación más altos del centro, en el desarrollo de la lateralidad de los niños más pequeños y en el desarrollo cognitivo mejorando el ámbito escolar y social.

Por otro lado, Carros (2015) enumera otros beneficios que puede ofrecer la música. Algunos de los que enuncia son:

- Hace sentirse más feliz al liberar el cerebro dopamina (sustancia neurotransmisora que se asocia al placer).
- Rebaja el estrés, pues escuchar música que gusta, rebaja los índices de producción de cortisol (hormona del estrés).
- Escuchar música clásica puede llegar a reducir la depresión, pero puede darse el efecto contrario si se escucha heavy.

- Fortalece el aprendizaje y la memoria, ya que la música ayuda a recordar por los distintos ritmos y melodías que puede emplear. Además, las canciones pueden estar asociadas a recuerdos del pasado, por lo que puede evocar momentos y situaciones ya pasadas.
- Puede ayudar a la mejora del coeficiente intelectual y el rendimiento académico además de ayudar en el desarrollo de la inteligencia verbal.

Todos estos ejemplos muestran cómo la música no es meramente una herramienta para el disfrute, sino que puede ser utilizada para el bienestar físico y psicológico, beneficiando al desarrollo, en este caso, de los alumnos. Por consiguiente, Rodríguez (2014) afirma que no se aplica la música como técnica de aprendizaje puede en un futuro llegar a retrasar el desarrollo de la psicomotricidad y afectar a sus destrezas y capacidades.

Por lo tanto, es necesario que exista un aprendizaje musical. Tanto es así que el Profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica/Educación Artística y visual de las universidades del Estado español (2020), elaboró un escrito dirigido al Ministerio de Educación, donde se citaba la importancia de esta asignatura y algunos de los beneficios que trae consigo.

¿Por qué es necesaria la educación artística en la escuela? Porque la utilización competente de los lenguajes visuales y audiovisuales no se produce de manera natural. El pensamiento crítico o el control en la creación de productos culturales no se produce espontáneamente por el mero crecimiento psicológico o físico, sino a través de procesos de enseñanza. La comprensión de lo simbólico y lo estético exige el aprendizaje de la cultura y precisa de la enseñanza a través de experiencias específicas organizadas, eficaces y contrastadas. La escuela es el único modo que tenemos de evitar que cada ser humano comience desde cero en su desarrollo social. La enseñanza de las artes en la escuela es necesaria porque, si se les enseña, todas las personas pueden aprender a utilizar los lenguajes visuales y a crear imágenes inteligentes, seductoras, bellas, críticas, personales. (...) A través del ritmo, el canto, la danza, la dramatización ponen su cuerpo en el espacio que recorren e inauguran un espacio de juego simbólico que más adelante se convertirá en el espacio cultural que los relaciona con los otros. (pp. 1-2)

Por otro lado, Regelski (2009) afirma que la educación musical se centra en el estudio que marca una diferencia en la vida de los estudiantes tanto ahora, como en un futuro. Además, añade “no es necesario especular sobre la nobleza estética, la

profundidad y la espiritualidad de la música para legitimar su estatus especial en la sociedad” (p.41).

González (2012) expresa que la educación musical es al mismo tiempo un arte y un lenguaje de expresión y comunicación, teniendo como finalidad principal una educación integral del individuo. Además, afirma que todos los educandos pueden disfrutar de ella, ya que trata de favorecer la creatividad y el progreso evolutivo de los escolares, y también, permite la formación integral a la vez que los niños se desinhiben y desconectan de sus tareas.

Estas cualidades que ofrece la educación musical son las que hacen que tome distancia con las demás materias que se imparten en la educación primaria, y todo ello facilitando, como remarca González (2012), “el alcance de los contenidos de las demás áreas del currículo escolar [...] Desde educación infantil el proceso de enseñanza aprendizaje utiliza la música como recurso para añadir nuevos conocimientos, asegurar los conocimientos previos, mantener la atención... a través de canciones, poesías o ritmos” (pp.5-6). Lo que quiere decir que la asignatura de música no solo actúa como materia independiente, sino que funciona como una materia interdisciplinar y como herramienta de trabajo desde la educación infantil. En cuanto a esto, la autora sigue remarcando que la música actúa en el desarrollo de las capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas, de tal modo que se llega a convertir en un instrumento muy útil para la comunicación, representación y las funciones básicas de la actividad lingüística.

Teniendo en cuenta las ocho competencias básicas de la educación primaria reflejadas en el punto 2 del Artículo 2 del Real Decreto 126/2014 (Competencia en comunicación lingüística, matemática, social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística, interacción con el mundo físico, autonomía e iniciativa personal y competencia digital), se puede afirmar que la música tiene relación con todas ellas, y así lo confirma González (2012) de la siguiente manera:

- En la competencia en comunicación lingüística, las áreas más directamente relacionadas son Lengua Castellana y Literatura y las distintas lenguas extranjeras. Pero también se puede relacionar a la música, ya que trabaja el lenguaje y la comunicación a través de canciones, el cuerpo, la creación de textos o interpretación de obras.

- La competencia matemática suele relacionarse con las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura e incluso las Ciencias Sociales, Naturales y Culturales. Sin embargo, el área de música también tiene relación puesto que ayuda a comprenderla además de que requiere de un orden en cuanto a la construcción armónica y melódica, y las matemáticas analizan justo eso.
- En cuanto la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, se relacionan las distintas áreas de Conocimiento, Lengua Castellana, Lenguas extranjeras y Matemáticas. La música en este caso ayuda a que los alumnos reconozcan las distintas manifestaciones artísticas y culturales que forman parte del patrimonio.
- La competencia digital está o debe estar presente en todas las áreas del currículo, con lo cual la música forma parte de ella.
- La competencia social y ciudadana está más presente en asignaturas como Valores o Religión, las asignaturas de Ciencias, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y la Educación Artística dentro de la cual se encuentra la educación musical.
- En la competencia cultural y artística está implícita la asignatura de música, aunque también la Educación Física, la Lengua Castellana y Lengua extranjera, las distintas ciencias y la educación en valores.
- La competencia para aprender a aprender recoge, al igual que la competencia digital, todas las áreas, con lo cual la música contribuye a ella.
- Por último, la competencia de autonomía e iniciativa personal engloba las asignaturas de Ciencias, Lengua Castellana, Lengua extranjera, Educación Física y Educación artística, lo que implica directamente a la asignatura de música.

Con lo cual, la educación musical contribuye a todas las competencias básicas de la educación primaria en mayor o menor medida, siendo la única asignatura que contribuye a todas ellas, lo que realza la importancia de esta materia en la educación primaria.

4.1.2 Beneficios en niños con discapacidad auditiva

De entre los elementos musicales queda patente que todos los alumnos, sin excepción, deben participar de los beneficios pregonados en el ideario de las pedagogías musicales más comunes en el entorno escolar (Montoya, 2014). Con lo cual, tanto los

alumnos con discapacidad auditiva o sin ella, pueden participar en las actividades musicales.

Las clases de educación musical en las que participan estudiantes con discapacidad auditiva, según Barahona (2013), no solo ayuda a la integración de estos estudiantes y permite su inclusión, sino que ayuda a su integración en la sociedad, ya que la música mejora la capacidad de comunicación, imaginación, creatividad, expresión de sentimientos y emociones, autoestima, motricidad fina y gruesa, atención, memoria, lenguaje, concentración, asimilación, ubicación temporal-espacial y un mejor desarrollo afectivo, cognoscitivo, psicosocial y motriz. Las personas con discapacidad auditiva pueden, igualmente, disfrutar de la música, por lo que no es justificado ningún tipo de exclusión.

Del mismo modo, Lacarcel (citado por Rodríguez, 2019) enumera algunos de los beneficios que considera que la música aporta a los niños con discapacidad o deficiencia auditiva. Estos beneficios son:

- Mejora la relajación e integración del niño en el aula y con los compañeros, ya que utiliza la música como forma de expresión y comunicación.
- Desarrolla la observación, imaginación, memoria, creatividad, concentración, reacción, atención, entendimiento de conceptos y habilidad mental a nivel intelectual.
- En cuanto a lo psicomotriz, la música permite tomar consciencia del cuerpo mejorando el equilibrio, la marcha, la coordinación, etc.
- Percibir las vibraciones de la música permite que el niño mejore su sentido sensorial y con ello, sus reflejos.
- Sobre el lenguaje, trabajar con la música permite una mejora a la hora de la articulación, expresión, vocalización, control y lectura labial mediante el ritmo y el fraseo.
- Mejora la autoestima del niño y su confianza consigo mismo.
- Permite desarrollar la sensibilidad y afectividad, ya que descubre la belleza de la música por el tacto y la vista.
- Puede ayudar al niño a canalizar sus energías.

Rodríguez (2018) argumenta:

La música, es un medio de comunicación, que enseña al niño con sordera a conocer mejor el mundo que le rodea, a expresarse, a desinhibirse, a mejorar el habla, a reforzar su autoestima y a sentir que también puede formar parte de un grupo de niños oyentes donde tener intereses comunes y poder disfrutar juntos de la música.[...] Del mismo modo que en el niño oyente, la música, a través del movimiento, también permite en el niño con problemas auditivos mejorar su concepción de esquema corporal y mejorar su coordinación y orientación en el espacio. (p.22)

4.2 LA MÚSICA EN PRIMARIA

Una vez comprobados los beneficios que la música trae consigo, tanto en general como a niños con discapacidad auditiva, sería lógico pensar que la música tiene una gran importancia en el ámbito escolar, pero sin embargo no es así. La música es una asignatura considerada como específica y denominada en el Real Decreto de Educación y el BOCYL como Educación Artística, lo que engloba, la asignatura de música y plástica en una misma área.

Las asignaturas específicas, según se designa en MECD (2013), son aquellas que optan de una mayor autonomía en Administraciones educativas y centros a la hora de impartirlas, considerándolas como no obligatorias. Pero en el caso de Educación física y Religión/Valores, aún siendo específicas, es “obligado” impartirlas, lo que no ocurre en el caso de la Educación Artística (Carabias, 2015). Sin embargo, las asignaturas troncales son las designadas como obligatorias o fundamentales en las que se encuentran, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. (p.15)

Tal y como afirma Carabias (2015) habría un

exceso de atención en estas materias en detrimento de la Educación Artística, colocándola en un segundo lugar, como un área o un conjunto de materias casi optativas, con menor presencia horaria, con menor dotación de recursos humanos y económicos, con menor consideración dentro y fuera de la escuela, como “marías” o como asignaturas con un simple valor subsidiario que consiste en mejorar los resultados de las materias troncales. (p.14)

La disposición del horario escolar también hace denotar la consideración dada a esta asignatura. Según establece el MECD (2014) en el punto 5 del artículo 8, el horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas troncales (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la naturaleza) es del 50% del total de horas, lo que dejaría un total de unas 11-12 horas semanales para las asignaturas específicas (Plástica, Educación Física, Música, Lengua extranjera y Religión o Valores). Pero esto en la práctica no ocurre así, puesto que las asignaturas troncales llegan a ocupar hasta casi 15 horas semanales, dejando apenas 8 horas para las asignaturas específicas. Además, se da prioridad a la Lengua extranjera y la Educación física, otorgando a estas materias entre 2 y 3 horas, lo que como resultado final suele dejar un total de 1h. semanal a la asignatura de música. Un ejemplo de ello es el horario de los alumnos de 6º de primaria del CRA Los Llanos (Hontanares de Eresma, Segovia), (ver Anexo I).

Además, el currículo de Primaria de Castilla y León (JCyL, 2016) en el Artículo 10 punto 4 expresa que “Se potenciará el desarrollo de todas las competencias y, en particular, de las competencias de comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología” (p.34189), lo que reafirma la idea de dejar a la asignatura de música en un segundo plano, sin otorgarle una gran importancia.

Reyes (citada por González, 2012) argumenta que “la música debe ocupar en el sistema educativo un papel destacado por sus beneficios en otras asignaturas como matemáticas, lengua, conocimiento del medio, educación física... y en el desarrollo evolutivo de los alumnos” (p.6). González (2012) a su vez, afirma que la música está sufriendo un desprestigio al reducir el número de horas del horario de Educación Primaria e, incluso, exigiendo menos nivel al profesor que imparte la materia.

Del mismo modo, Hodges (citado por Rodrigo, 2013) defiende la Educación Artística y en especial la asignatura de música afirmando que, los alumnos que se inician tempranamente en la educación musical, muestran diferencias en el desarrollo cerebral, teniendo respuestas más fuertes y rápidas ante estímulos musicales cuando llegan a adultos.

Paradójicamente, el currículo de Primaria (MECD, 2014), al describir el área de Educación Artística, lo hace defendiendo la materia de la siguiente manera:

Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. [...] dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. (p. 46)

Del mismo modo, en el currículo de Primaria de Castilla y León (JCyL, 2016), se describe la Educación Artística como una capacidad del ser humano de apreciar su cultura y conservarla, algo indispensable para el desarrollo de la sociedad. Además, afirma que permite al alumnado expresar y compartir ideas y sentimientos comunes.

Por lo tanto, se genera una contradicción en la propia legislación vigente al querer mencionar la importancia de la educación musical. En primer lugar, se puede ver el tipo de asignatura que es, dando la opción de cursarla o no, con lo cual, podría incluso, no estar presente en el horario escolar. Y en segundo lugar, al describir la materia, pone en alza los beneficios que esta trae consigo a la formación integral de los alumnos.

Pero la educación musical es importante en la educación primaria, y Schnapp (citado por Carabias, 2015) afirma:

Las artes se insertan indisolublemente en las raíces y ramas de la civilización entera, y eliminarlas del currículo educativo supondría poner en peligro a aquellas materias instrumentales consideradas esenciales (aquellas que denominamos troncales), dejar de valorar el ingenio y la innovación y negar la realidad de las diferencias humanas y de los cambios históricos. (p.16)

La UNESCO (1997) también defiende las artes y su enseñanza de la siguiente manera:

La creación artística representa un factor determinante para la preservación de la identidad de los pueblos y la promoción del diálogo universal. El fomento de las actividades artísticas debe fundamentarse en la aplicación de los derechos humanos y la búsqueda de la plenitud individual y colectiva de los habitantes del planeta. [...] La enseñanza artística debe introducirse en la educación formal y no formal en todos los niveles. [...] La educación artística debería ser accesible a lo largo de toda la vida. (pp. 1-3)

Durán y Godall (2012) realizaron un estudio para constatar el desarrollo de las capacidades de los alumnos al cursar Música, y el resultado fue que los alumnos que habían escogido la especialidad de Música tenían resultados superiores en comparación con los alumnos que no la escogieron, sobre todo en el ámbito matemático y lingüístico.

“La música puede contribuir a modificar las relaciones dentro del sistema social, además de encontrarse éstas y otras cuestiones sociales generales reflejadas dentro del aula” (Jorquera, 2010, pp. 52-74).

4.3 DISCAPACIDAD AUDITIVA

4.3.1 Definición

Según Aguilar et al. (2008):

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo. Tiene como consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral, partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla. (p.7)

De la misma manera, comentan que la sordera implica un grado determinado de pérdida de audición, pero es utilizado tradicionalmente para hacer referencia a la pérdida leve y profunda de audición, generalizándolo a cualquier tipo de deficiencia auditiva.

Un término amplio que se utiliza para referirse a todos los tipos de pérdida auditiva. Se refiere a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo. La pérdida de la audición puede fluctuar desde la más superficial hasta la más profunda, a la cual comúnmente se le llama

sordera. El término refiere al impedimento auditivo cuya severidad no permite a la persona percibir los sonidos y el lenguaje hablado, incluso usando audífono. (p.3)

Por otro lado, Hernández, Castro, Belda, & de Prat (2006) hacen una diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, y afirman que tanto la discapacidad como la minusvalía son nociones más complejas, puesto que implican consecuencias en la vida social del individuo, que en este caso sería el alumno de primaria.

Estas consecuencias sociales que afectan a la persona con discapacidad auditiva, son principalmente debidas a los problemas a la hora de comunicarse con personas oyentes.

Ramos (2014) afirma que el hecho de no oír conlleva una falta de control sobre lo que ocurre alrededor, y provoca una gran desazón e inseguridad en la persona que lo padece, y lo intenta compensar con otras vías sensoriales, como puede ser la vista. Domingo (1999) lo argumenta de la siguiente manera:

La comunicación juega un vital papel en el desarrollo humano, por ser seres sociales y producirse el aprendizaje por la existencia de conflictos cognitivos intra e intersubjetivos en los que la interacción con los otros es clave. Para una comunidad es fundamental la comunicación y son las carencias en este campo las menos toleradas por la sociedad. Por lo que esta discapacidad lleva aparejadas una serie de circunstancias que problematizan las posibilidades de "verdadera integración", en su sentido amplio de inserción, comunicación espontánea y fluida, interacción, intercambio y mutua interdependencia en un plano de igualdad. (p.2)

4.3.2 Tipos

Tomando como referencia el Bureau Internacional de audiología (citado por Aguilar et al., 2008) encontramos que hay distintas clasificaciones. La primera, que mide la pérdida de audición según el umbral de audición (HTL) y medida en decibelios (dB):

- Audición normal (0-20 dB). El alumno no tiene dificultades en la percepción de la palabra.
- Hipoacusia leve o ligera (20-40dB). La voz baja o débil no logra percibirla. Se suele considerar al niño como poco atento y su detección es importantísima antes y durante la edad escolar.

Ramos (2014) afirma:

El niño presenta desajustes poco importantes. Se muestra distraído y poco atento, disperso, juguetón, hiperactivo, pues la atención auditiva le supone fatiga. En su habla pueden aparecer dislalias por alteración o ausencia de algunos sonidos concretos del habla y en su rendimiento escolar pueden darse ciertas dificultades en la lecto-escritura, dislexias (...) (p.8)

- Hipoacusia media o moderada (40-70 dB). El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son muy frecuentes. Según Ramos (2014) “habrá dislalias, alteraciones de la entonación, dificultades más severas en la lecto-escritura, trastornos de la personalidad e incluso puede haber retraso escolar” (p.8).
- Hipoacusia severa (70-90 dB). Es necesario elevar la voz para que este pueda ser percibida. El niño presentará un lenguaje muy pobre o incluso carecerá de él. Ramos (2014) añade que la lectura labial es una ayuda básica para permitir la comunicación y la comunicación gestual aparecerá de forma natural. Aún así, el niño necesitará apoyo pedagógico.
- Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB). Sin la rehabilitación apropiada estos niños no hablarán. Solo percibirán sonidos muy intensos y será, casi siempre, por la vía vibro-táctil más que por la auditiva.
- Cofosis o anacusia. Pérdida total de la audición. Suelen ser excepcionales.

En esta clasificación hay que tener en cuenta la calidad de la percepción auditiva, pues no solo depende del grado de pérdida de audición, sino también de la morfología de la curva, dinámica residual, el rendimiento protésico tonal y verbal.

Si se tiene en cuenta el lugar de la lesión que provoca la deficiencia auditiva, la clasificación será la siguiente:

- Hipoacusia de conducción o transmisión. Sordera producida por una alteración en el oído externo o medio impidiendo que el sonido llegue a estimular adecuadamente las células del órgano Corti. Ramos (2014) añade que es importante saber que este tipo de pérdida no llega nunca a ser profunda y en general, suelen tener un buen pronóstico.

- Sordera neurosensorial o perceptiva. Se produce al estar dañada la cóclea, el órgano del Corti. Puede ser genético o adquirido. Aunque se incremente el volumen y llegue a oír algunos sonidos, no es posible entender el mensaje, pues llega deformado (Ramos, 2014).
- Sordera central. Pérdida de reconocimiento del estímulo auditivo, causado por una lesión en las vías auditivas centrales. Se puede denominar agnosia auditiva.
- Sordera mixta. En esta, la patología se encuentra en la vía de conducción del sonido y en la de percepción. La vía aérea y la ósea manifiestan la pérdida, aunque la ósea está por encima de la aérea (Ramos, 2014).

Por último, se puede clasificar la pérdida auditiva según el momento en el que aparece.

- Hipoacusia prelocutiva. La pérdida auditiva está presente al nacer o aparece antes de los 2-3 años, es decir, antes de adquirir el lenguaje. Resultará muy difícil que el niño aprenda a hablar si posee una sordera grave o profunda.
- Hipoacusia postlocutiva. Después de adquirir el lenguaje aparece la pérdida de audición, lo que produce alteraciones fonéticas y prosódicas, además de alteraciones en la voz.

Ramos (2014) añade una más intermedia que es:

- Sordera o hipoacusia perilocutiva. Aparece en el periodo crítico de la adquisición del lenguaje, es decir, entre los dos y los cinco años.

4.3.3 Trato en el aula

Como es lógico, si en el aula se encuentra un alumno con deficiencia auditiva, es necesario hacer adaptaciones y cambios en dicho aula, así como adaptaciones en el material a utilizar. Siguiendo a Aguilar et al. (2008) las adaptaciones que serán necesarias hacer no solo afectarán al aula, sino también a nivel de centro y a nivel individual con el propio alumno.

A nivel de centro, los autores anteriormente citados proponen la necesidad de información y sensibilización con el caso por parte del profesorado, espacios con recursos como avisos luminosos, señalizaciones o megafonía de calidad que ayuden a eliminar barreras. La colaboración con los familiares será de suma importancia, así como con asociaciones de personas con discapacidad auditiva.

En el aula será importante adaptar el material y tener estrategias de comunicación y apoyo a la lengua oral. Las ayudas visuales como avisos luminosos o etiquetas también serán de gran importancia, de la misma manera que lo será el cuidado de la existencia de ruido en clase o la distancia a la que esté el alumno de la fuente de sonido. Por esto será necesario posicionar al alumno cerca del profesorado y que este procure estar siempre cerca de una fuente de luz, ya que el alumno se guiará especialmente del sentido de la vista.

A nivel individual, es muy importante que tanto el alumno como el profesorado adquieran un código de comunicación, así como que el alumno pueda acceder a la comprensión y la expresión escrita de forma autónoma. Es necesario estimular y desarrollar su capacidad auditiva, para lo que la música jugará un papel importante. Igualmente necesario será la interacción con los compañeros oyentes.

Además, el currículo de Primaria de Castilla y León (JCyL, 2016) explica en el artículo 22 lo que se entiende por atención a la diversidad afirmando que es “el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios” (p. 34196).

El mismo documento en el Artículo 26, destinado a las medidas especializadas y extraordinarias de atención a la diversidad, afirma que se darán en la medida de lo posible adaptaciones de accesibilidad en los elementos curriculares y materiales.

Pabón (2009) afirma que la sordera no provoca una psicología particular en el alumno afectado por esta discapacidad, pero sí disminuye los estímulos externos y los centros de interés que estos pueden dar. Prosigue diciendo:

La persona oyente, pese a estar absorto en una actividad determinada, está recibiendo, a través de la audición, información de los cambios que se producen a su alrededor. La persona sorda no dispone de esta fuente de información, por eso interrumpe su actividad para controlar de forma visual el ambiente. [...] El niño sordo en clases, observa la misma conducta, y se le considera con problemas de atención [...]. (p.8)

Algunos autores Cawthorn, Marschark et al., Stinton y Antia (citados por Domínguez, 2017) argumentan que “la inclusión puede ponerse en práctica mejor

cuando los alumnos sordos acuden a clases ordinarias o regulares con alumnos oyentes, y se les implica en todos los aspectos de la vida escolar” (p.49).

4.4 METODOLOGÍAS Y MATERIALES EXISTENTES

Ramos (2014) explica que cada vez son más los niños con discapacidad auditiva que pueden ser escolarizados en un centro ordinario teniendo un rendimiento muy cercano a la de sus compañeros oyentes. A la hora de impartir clase a estos alumnos, Ramos comenta que:

Será necesario que se apoyen en la vía visual utilizando la labio-lectura que les resulta muy efectiva. Para ello el interlocutor debe situarse en un lugar luminoso y a corta distancia del niño, sin obstáculos que le impidan ver la boca del hablante. (p.14)

En cuanto a la enseñanza de la música, Acosta (2006) afirma que la belleza de la música y consigo la de los sonidos, llega a nuestro cerebro por vibraciones y es el oído interno el que transforma e interpreta esas vibraciones. Por lo tanto, un niño con hipoacusia o sordera puede sentir esas vibraciones sin problema, aunque no sea capaz de traducirlas, pero sí puede reconocerlas, lo que es básico en el aprendizaje de la música. El ritmo será lo más significativo para este tipo de alumnos y las vibraciones que sienta la base para el aprendizaje de la lectura e interpretación musical.

Rodríguez (2019) resalta la importancia que Edgar Willems da a la enseñanza de la música, ya que considera que todos los niños deberían acceder a la música, pues esto favorecería a la educación musical en niños con discapacidades.

Del mismo modo, la musicoterapeuta Sigren (2003) atestigua que

Independiente de la dificultad que tenga el niño para oír, o la profundidad de su sordera, ese niño tiene la misma capacidad de disfrutar de la música y con la música como cualquier otro niño. Sus oídos podrán ser un limitante, en el sentido que posiblemente él no va a llegar a ser un músico profesional, por ejemplo. Pero, no hay ninguna razón para pensar que el niño sordo no pueda disfrutar de participar en actividades musicales como cualquier otro niño con audición normal. (p. 2)

4.4.1 Métodos

4.4.1.1 Uso mayoritario de vibraciones

Correa y Osorio (2017) aseguran que el tacto también logra que los alumnos con discapacidad auditiva se acerquen a la música.

Existen diferentes estudios y pruebas que se basan en las vibraciones que produce la música para ayudar a complementar el proceso visual, y así enriquecer la experiencia musical de las personas con discapacidades auditivas. [...]Un ejemplo, es el concierto “Concert for the Deaf” realizado por 7up con colaboración del Dj Martin Garrix, en el cual la agencia Fake Love [22] realizó la instalación del concierto basándose en el concepto de las vibraciones, de este modo la sala estaba amplificadas de forma que las personas pudieran sentir las vibraciones de la música en todo su cuerpo. (p.15)

Tal y como sugiere Rodríguez (2019), “para aprender el ritmo se podría utilizar la pandereta, colocándola en cualquier parte del cuerpo del niño” (p. 50) ya que Carrera (2014) propone una actividad muy parecida:

El musicoterapeuta pedirá que uno de ellos piense una canción y que, sin decir nada, reproduzca con pequeños golpes el ritmo del principio de esa canción en la espalda de su compañero. Éste hará lo mismo con el siguiente compañero y así sucesivamente. Cuando el ritmo llegue al último participante, éste reproducirá el ritmo con palmas para que todos comprueben si es el mismo que el ritmo original. Tras ello, el juego continuará con un nuevo ritmo. (p. 48)

Más actividades que sugiere son:

- Producción de diferentes vibraciones y sonidos
- Discriminación de ruidos.
- Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo como instrumento a nivel vocal e instrumental (percusión corporal).
- Expresión instrumental sobre bases rítmicas y/o melódicas.
- Improvisación y creación de ritmos, melodías y canciones.
- Percepción de resonancias mediante la impresión táctil y la sensación de la vibración de la voz humana.

Correa y Osorio (2017) también comentan que existe un dispositivo que es capaz de traducir la vibración de los sonidos en otro tipo de vibraciones más potentes que se

desplazan por el hueso craneal y permiten que la persona pueda sentir por todo su cuerpo las vibraciones, por lo que son capaces de sentir la música.

Muy similar a este dispositivo están las técnicas del *Soundtouch* y el método verbotonal. El *Soundtouch* es casi idéntico al dispositivo anterior, ya que son un tipo de auriculares que se encargan de transformar los distintos tonos musicales en vibraciones que pueden sentir personas con discapacidad auditiva, permitiendo incluso diferenciar sonidos graves y agudos. El método verbotonal se basa en un aparato llamado *Suvag II* que “tiene un vibrador que permite percibir corporalmente las vibraciones sonoras. Este método posibilita seleccionar las frecuencias con las que se desea trabajar” (Carrera, 2014, p.51).

Acosta (2006), para trabajar el ritmo y la duración relativa a través de las vibraciones, propone trabajar con un globo. El alumno deberá sostener un globo con una mano, mientras que el maestro de música apoya la boca en el mismo y emite un sonido grave para que sea fácil de reconocer por el alumno con discapacidad. Al emitir el sonido, el alumno podrá sentir las vibraciones que se crean a través del globo y al finalizar el sonido, el maestro indicará al alumno que ha acabado apretando la mano que le queda libre. Primero se realizará con ritmos y, una vez asimilados, se puede pasar a la identificación de distintas notas.

4.4.1.2 Uso mayoritario de apoyos visuales

Como se ha explicado anteriormente, las personas con discapacidad auditiva pierden gran cantidad de información por su dificultad en el sentido del oído, pero esto puede ser suplido con otros sentidos, como la vista. Es por eso que la enseñanza de la música a través de apoyos visuales les otorgará un acercamiento a la música además de aportarles una gran cantidad de información.

Montoya (2014) propone actividades con diferentes tipos de vídeos:

Vídeos en los que con imagen fija se muestran las notas a ejecutar. Cumplen la función de cualquier manual tradicional; Vídeos en los que se señala la nota a ejecutar en el momento justo, por medio de estrategias como resaltar con colores o hacer aparecer las notas a tempo. En ocasiones, para dotar de mayor efectividad al recurso, se muestra lo que ya ha pasado y lo que sucederá (a modo de karaoke) y, en otras, se combina todo con imágenes alusivas. (pp. 3-4)

De la misma manera, Montoya apunta que estos vídeos tienen una carencia y es la ausencia rítmica, algo muy importante cuando se tiene discapacidad auditiva ya que no deja interiorizar las diferentes duraciones.

Otra actividad que propone Montoya (2014) consiste en el aprendizaje de las notas con un apoyo visual, para pasar al aprendizaje rítmico y de alturas que se le mostrará al alumno de la siguiente manera.

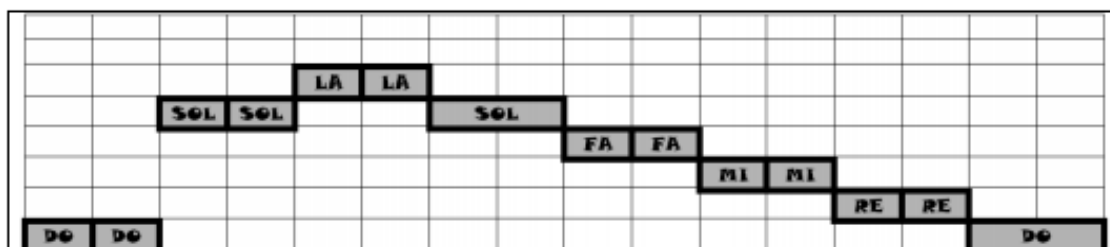


Figura 1. Apoyo visual aprendizaje altura de notas y duración.

Fuente: tomado de Montoya (2014)

Pascual (2002), trabaja la altura del sonido con trazos horizontales y verticales, que simulan las subidas y bajadas del sonido o, en el caso de las barras horizontales, mantener el sonido. De este modo una canción puede estar representada de la siguiente manera.

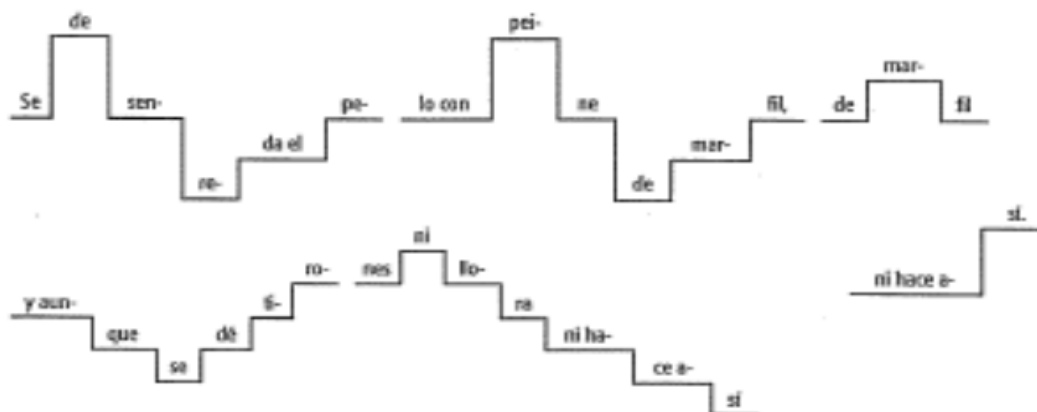


Figura 2 Representación altura en una canción.

Fuente: tomado de Pascual (2002)

Los propios Guerra y Vallejo (2016) crean un nuevo método visual para poder impartir música. Consiste en otorgar a cada nota un color, como se muestra en la Figura 3, que al ser plasmada en una pantalla, le permite al alumno identificar de qué nota se trata. En este caso está diseñado para identificar la nota y cuerda de un bajo, pero añadiendo colores será posible asignarle uno a cada nota y formar un diagrama con los colores.

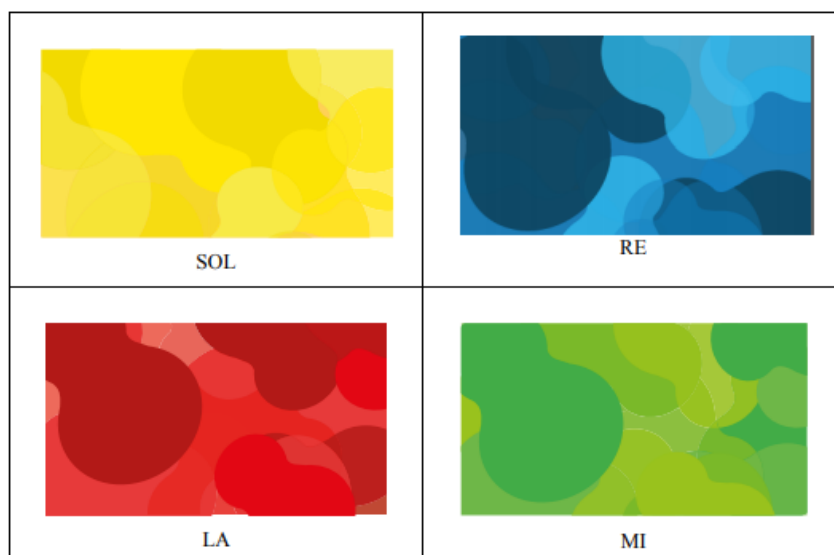


Figura 3 Sistema de notas por colores
Fuente: tomado de Guerra y Vallejo (2016)

Siguiendo con el sistema de colores, encontramos a Correa y Osorio (2017) que explican el método de Neil Harbison para enseñar música a niños sordos. Su trabajo consistía en relacionar la música con el color a través de un sensor que capta el color y lo traduce a una frecuencia sonora. Dándole la vuelta a este sistema, se puede enseñar música relacionando un sonido a un color, como en el caso anterior de Guerra y Vallejo.

Por último, dado que las imágenes son una herramienta muy importante para la comunicación con los alumnos con discapacidad auditiva, la elaboración de un diaporama musical como metodología para la enseñanza de la música podría ser una buena herramienta. Santa María, (2005) lo define de la siguiente manera.

El Diaporama es una narración fotográfica por excelencia. Al ser una narración nos encontramos frente a la presencia del tiempo ya que toda narración contiene un desarrollo temporal. El tiempo determina hasta el desarrollo dramático del diaporama ya que gracias a él se puede establecer un ritmo por medio de la duración de la proyección de cada diapositiva. (p. 5)

4.4.1.3 Uso mayoritario del gesto o la percusión corporal

Encontramos a Guerra y Vallejo (2016), que presentan varios métodos, entre los que se encuentran adaptaciones de Orff y Kodály.

- Método de Orff: la base del aprendizaje de la música está en el uso de la voz cantada, recitada o hablada y la experimentación del movimiento a través del baile o la expresión corporal.

La filosofía de Orff resalta en la importancia de la experimentación de los elementos más simples de la música aplicados a la ejecución instrumental o vocal y al movimiento corporal como medio de aprendizaje y desarrollo de motricidad (...) Considera que el inicio de la educación está en la rítmica, que ocurre en forma natural en el lenguaje, los movimientos y percusiones. (pp.12-13)

Es por eso que las características del método radican en transmitir la palabra al cuerpo, consiguiendo que se convierta en un instrumento de percusión. Igual de importante es realizar pequeñas percusiones con manos, pies, pasos...

- Método Zoltán Kodály: Kodály trabaja la fononimia, el canto y la altura relativa mediante diferentes gestos con las manos, consiguiendo que los alumnos identifiquen sus nombres y puedan llevar a cabo las sílabas rítmicas y el solfeo relativo. “El solfeo relativo plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía representada en una sola línea en el pentagrama convencional, donde estarán colocadas las distintas notas con su respectivo nombre debajo” (p. 13). Este método permite interpretar una canción sin importar la tonalidad de la misma, pues se puede acoplar al tono del alumno. También, permite la enseñanza de las notas musicales a todo tipo de alumnos (con discapacidad auditiva o sin ella) ya que se basa en una serie de gestos presentados en la Figura 4.

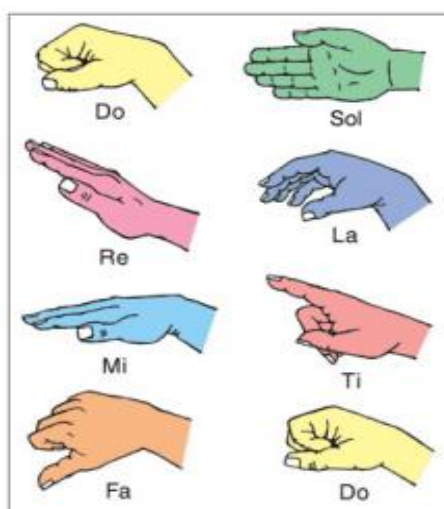


Figura 4. Notas gestuales Kodály.

Fuente: tomado de Guerra y Vallejo (2016)

- Método Dalcroze: este método permite que los alumnos adquieran el sentido musical a través del ritmo corporal; “explica que la música suscita en el cerebro una imagen que, a su vez, impulsa al movimiento, el cual, si la música ha sido bien percibida se convierte en expresivo” (p. 15). Los elementos básicos que aplica son el uso de las negras para marchar, las corcheas para correr, y el uso de las corcheas con puntillo y las semicorcheas, para saltar.

Rodríguez (2019) propone otros métodos, como el de Justine Bayard Ward, una pedagoga que se basa en la voz como instrumento musical principal. Esta, realiza un entrenamiento auditivo a través de juegos vocales que van motivando al alumno. Además, el entrenamiento auditivo va ligado a un desarrollo de la vista y la voz a través de juegos con gestos, números y la utilización de los dedos.

Para el aprendizaje de las notas musicales mediante el gesto, se utilizan las manos en distintas posiciones dependiendo de la altura de la nota, siendo la nota do grave donde la mano tendrá la posición más baja (en la cintura), y la nota do agudo la más alta (por encima de la cabeza). También se pueden aprender las notas en función de la colocación de los dedos, utilizando el dedo menique de la mano derecha para la nota do grave y el pulgar de la mano izquierda para el la. (p. 39)

El desarrollo del ritmo también se realiza a través del gesto, diferenciando el gesto rítmico, que se basa en los dibujos y curvas rítmicas, y el gesto métrico que se realiza percutiendo un dedo sobre la mano para poder sentir el pulso y la duración de las notas. Además, considera como muy importante el motivar a los alumnos a través de la improvisación, ya que la música debe ser un medio de expresión y de creatividad.

Otro autor, según explica Rodríguez (2019), como Maurice Martenot, basa su metodología “en el aprendizaje a través del juego, desarrollando el ritmo, la afinación a través de la imitación, improvisando (...)” (p. 41). Este desarrollo se lleva a cabo “mediante ejercicios de percusión corporal y de expresión con movimientos corporales” (Díaz, 2007, p.19). Con lo cual, esta metodología es apta para ponerla en práctica tanto con el alumnado con discapacidad auditiva, como el alumnado sin limitaciones.

Por último, encontramos a Barahona (2013) propone una serie de actividades para trabajar tanto visualmente, como con percusión corporal o por vibraciones, que

hacen posible impartir música a alumnos con discapacidad auditiva en un aula regular con otros alumnos sin discapacidad, sin que haya ningún tipo de exclusión. Propone actividades como:

- Relajación
- Ejercicios que permitan el desarrollo rítmico y rítmico-melódico corporal.
- Producción de diversidad sonora ligado a la estimulación táctil
- Producción y discriminación de ruidos, de manera visual, táctil y auditiva que procuren variedad de experiencias que favorezcan a la diversidad de estudiantes considerando incluso diferentes niveles de discapacidad auditiva, es decir, estudiantes hipoacúsicos y con cofosis.
- Producción y discriminación de sonidos musicales de manera visual, táctil y auditiva
- Graficación del sonido y utilización de la fononimia
- Asociación musical a vivencias personales
- Juegos musicales y rítmicos
- Utilización de instrumentos de percusión inicialmente de forma corporal y luego transferida a instrumentos de percusión y melódicos.
- Improvisaciones rítmicas y rítmicas-melódicas, primero corporales para el ritmo y vocales para las improvisaciones rítmicas-melódicas

4.4.2 Instrumentos

Peter y Wills (citado por Otero, 2015) enuncian que

Un niño Sordo puede experimentar la música sintiendo las vibraciones, por lo que para favorecer dicha experiencia es necesario contar con instrumentos con grandes cajas de resonancia cuyas vibraciones se puedan sentir, utilizar aquellos instrumentos que produzcan sonidos muy agudos o graves y un suelo de madera o de un material conductor, con el fin de que se experimente una sensación de vibración muy aumentada. (p.135)

Por lo tanto, los instrumentos idóneos para trabajar con los alumnos con discapacidad auditiva serán todos aquellos en los que se noten más las vibraciones del sonido. Con lo cual, pertenecerán a la subfamilia de la percusión la gran mayoría de ellos. De la misma manera, se trabajará con instrumentos con una gran resonancia y que produzcan sonidos muy graves o muy agudos, ya que las vibraciones de este tipo de

sonido serán mayores. Por estos motivos, los instrumentos que se utilizan principalmente se clasifican como membranófonos e idiófonos.

- Membranófonos son todos aquellos instrumentos que poseen una membrana tensionada que al pulsarla vibra produciendo el sonido. Algunos instrumentos pertenecientes a esta familia son el bombo, el tambor, los timbales, bongos, panderetas o panderos, etc.
- Los idiófonos no tienen membrana, sino que el mismo material del que están hechos es el que vibra al accionarles, produciendo el sonido. El material puede ser tanto metal como madera, o incluso plástico. Instrumentos de este tipo encontramos los platillos, las claves, maracas, castañuelas, caja china, triángulo, etc.

5. METODOLOGÍA

Una vez tratada la fundamentación teórica en los puntos anteriores, se plasmará en este apartado el tipo de procedimiento metodológico que se ha empleado a lo largo del estudio realizado para la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado.

Dicho trabajo comienza con una introducción, justificación y la exposición de los objetivos, tanto el general como los específicos, que se pretenden conseguir con la elaboración del documento, ya que se consideró que la enseñanza de música en la Educación Primaria, también podría impartirse a alumnos con discapacidad auditiva. Para poder describir de una manera más clara la metodología de los demás puntos, se ha optado por subdividir el TFG en distintas fases.

Fase documental

Esta primera fase se ha basado, fundamentalmente, en la búsqueda íntegra de información con el fin de centrar, resaltar y acotar los aspectos más relevantes sobre la música y los alumnos de Primaria con discapacidad auditiva, para poder elaborar la fundamentación teórica. La recopilación de datos se ha realizado a través de fuentes de información como diversos artículos científicos, lecturas electrónicas y otros trabajos y proyectos semejantes a este. Esta información se ha extraído a través de bases de datos como el Repositorio de la Universidad de Valladolid, *Google Scholar* y *Dialnet*. La mayor parte de los resultados que se han obtenido proceden del ámbito de la audiolología, musicoterapia, el trabajo de la música en un aula de primaria o la educación para niños sordos. Por ello, los términos utilizados a la hora de buscar información fueron: *discapacidad auditiva, música y la discapacidad auditiva, educación en niños sordos, música inclusiva, características de la discapacidad auditiva, etc.*

La recopilación de información es lo que ha permitido elaborar el marco teórico, mostrando los beneficios que ofrece la música, tanto a niños con discapacidad auditiva como a niños sin ninguna patología. Del mismo modo, se ha podido mostrar el reconocimiento curricular dado actualmente a la música, así como los distintos tipos y características que puede presentar la discapacidad auditiva. La fundamentación concluye con una recopilación de metodologías para trabajar la música con niños con discapacidad auditiva en un aula ordinaria de primaria.

Fase exploratoria

Una vez realizada la selección y análisis bibliográfico se pasa a desarrollar la propuesta de intervención, donde se explica el porqué de su realización y la situación y contexto en que se daría. Se explica, también, la temporalización de cada una de las actividades y la forma de ejecución en el aula.

Por otro lado, se elaboró una evaluación de la propuesta de intervención para realizarla con una rúbrica con diferentes ítems para comprobar si los alumnos, a través de las actividades propuestas, han alcanzado una serie de objetivos. También, se realiza una evaluación en forma de asamblea donde son los propios alumnos los que tendrán que evaluar la actividad y lo que han aprendido en ella.

Desafortunadamente no ha sido posible llevar a la práctica la propuesta de intervención y, por consiguiente, tampoco su evaluación, por lo que no ha sido posible obtener resultados, puesto que nos hemos encontrado con una situación de cuarenta que lo imposibilitaba.

Finalmente, se ha realizado un cuestionario *online* a maestros de música y musicoterapeutas; cuestionario de carácter confidencial que respeta en todo momento el anonimato de los participantes. En él se ha recogido información acerca de metodologías, actuaciones y materiales para trabajar con alumnos de primaria con discapacidad auditiva, además de conocer la opinión de dichas personas sobre la inclusión de un alumno con estas características en el aula ordinaria.

Fase analítica

Dado que no ha sido posible llevar a la práctica la propuesta de intervención, no se han podido analizar los resultados, aunque sí se han analizado las respuestas obtenidas en el cuestionario comparándolas con la información detallada en la fundamentación teórica.

El trabajo finaliza con las conclusiones extraídas de toda la información recopilada y comprobando si los objetivos propuestos se han llegado a cumplir y en qué grado. Del mismo modo se muestran las limitaciones que se han podido encontrar a lo largo del estudio, y las oportunidades y direcciones futuras que ofrece el TFG.

Una vez explicadas las distintas fases, se puede decir que el estudio tiene un carácter metodológico mixto, combinando la metodología cualitativa y la cuantitativa en sus diferentes fases.

La metodología cualitativa está presente en gran medida ya que, según Bisquerra (2005) esta metodología permite “extraer conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos [...] son naturalistas, es decir, se realizan en una situación natural tal y como es” (p. 46). Esto es justo lo que se ha tratado de conseguir al elaborar la propuesta de intervención y alguna de las preguntas realizadas en el cuestionario a maestros y musicoterapeutas, ya que se trataba de analizar y contrastar la información obtenida de estas herramientas con la recogida en la fundamentación teórica.

Sin embargo, la metodología cuantitativa también ha estado presente en el cuestionario realizado, dado que el diseño de alguna de las preguntas supone la obtención de respuestas que son analizadas estadísticamente y contrastadas con la fundamentación teórica, lo que posteriormente permite extraer conclusiones. De acuerdo con Punch (2003), “La investigación cuantitativa es una investigación empírica donde los datos se dan en forma de números” (p. 3).

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

Después de fundamentar teóricamente este estudio acerca de la discapacidad auditiva en alumnos de primaria y de cómo impartir música a dichos alumnos, se hace necesario comprobar algunas de las teorías al respecto a través de una propuesta de intervención para trabajar la música en un aula ordinaria. Dicha propuesta no se ha podido llevar a cabo dada la situación actual de confinamiento producida por la pandemia del COVID-19. La propuesta no solo ayudaría al posible alumno con discapacidad en la integración en el aula, sino que, como hemos visto, potenciaría un desarrollo en lo afectivo, emocional, cognitivo y psicológico, beneficiando incluso en la capacidad del lenguaje y escucha. Además, tanto el alumno con discapacidad como los demás alumnos podrían tener un acercamiento a la música de manera multisensorial, lo que haría que la experiencia con la música fuera más cercana y lúdica. Por tanto, esta propuesta puede ser de ayuda a docentes de música que se encuentren con alumnos con discapacidades auditivas en su aula.

Las actividades no solo estarán basadas en metodologías específicas para discapacidades auditivas, sino que también seguirán la Ley educativa vigente (MECD, 2014) y el Currículo de Primaria de la Comunidad de Castilla y León (JCyL, 2016).

6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

6.2.1 Entorno educativo

El centro donde se contextualiza la puesta en práctica de las actividades se encuentra en la comunidad de Castilla y León, más concretamente en el municipio de Hontanares de Eresma (Segovia), aunque es importante mencionar que las actividades pueden ser adaptadas fácilmente y sin apenas modificaciones para ser realizadas en otros centros de otras comunidades.

Se trata de un Centro Rural Agrupado (CRA *Los Llanos*). Los alumnos que van a dicho centro provienen, en su gran mayoría, del propio pueblo. El edificio tiene la

peculiaridad de que es también el centro cultural del pueblo debido a que la población creció notablemente desde aproximadamente el año 2000, y hubo que adaptar este espacio como centro escolar.

Además, el centro se encuentra muy próximo a la localidad de Segovia, (unos 13 km aproximadamente) lo que también ha favorecido al aumento de población del municipio.

6.2.2 Contexto social y económico

Según el propio Proyecto Educativo del Centro *Los Llanos* (C.R.A Los Llanos, 2019) las familias a las que pertenecen los alumnos de este centro son generalmente de clase media, teniendo casos muy puntuales de familias que culturalmente y socioeconómicamente están más desfavorecidas. En general, los tipos de familias que se encuentran en el centro están formadas por una pareja y varios hijos, aunque también se dan casos de familias monoparentales, padres separados, alumnos adoptados, etc. Además, existen alumnos con familias procedentes de otras nacionalidades como Bulgaria, Polonia, Marruecos o Latino América, lo que puede causar problemas de lectoescritura o choque cultural, entre otros problemas.

6.2.3 Contexto del aula y características de la misma

El aula de 2º de primaria se encuentra en la planta 0 del centro al final del pasillo, siendo el aula más amplia de toda la planta, con una gran ventana que proporciona mucha luz al aula. La pizarra se encuentra justo en el centro de la clase y es de color negro lo que evita que se produzcan contrastes de luz para que los alumnos en todo momento vean perfectamente la información que se escriba en ella.

En un lateral del aula hay un espacio con estanterías que recogen distintos juegos y una pequeña biblioteca de aula. También hay un espacio donde los alumnos se sientan a jugar o a hacer asambleas con los maestros. Al otro lado de la clase, se encuentra la mesa de profesor y una estantería con el material de los alumnos.

Esta aula lo ocupa un grupo de 16 alumnos, y en ella se imparten la mayor parte de las asignaturas (incluida la música), exceptuando educación física y valores.

Por otro lado, los pupitres de los alumnos están organizados en grupos de 4, pero se mueven libremente dependiendo de la actividad que vayan a realizar, proporcionando un mayor espacio al aula.

6.2.4 Características del alumnado

El alumnado al que irían dirigidas en primera instancia las distintas actividades propuestas serían los 16 alumnos de segundo curso de educación primaria.

Es importante mencionar que, entre el conjunto de alumnos, se encuentra un Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), más en concreto, con discapacidad auditiva con un umbral denominado como hipoacusia severa, por lo que es necesario que este alumno se sitúe siempre en un lugar bien iluminado y cerca del profesorado y la pizarra para no perder información visual. Del mismo modo, las actividades y la información que se le dé, tendrá que ser mayoritariamente visual, aunque se trabajará con todo el grupo de la misma manera.

6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En la intervención se proponen una serie de actividades de música basadas en metodologías que utilizan las vibraciones, apoyos visuales, uso de gestos y percusión corporal. Estas actividades lograrán esa integración en el aula del alumno con discapacidad y el acercamiento a la música de todos los alumnos de manera multisensorial. Además, se usarán instrumentos de percusión que ayudarán en las actividades en el ámbito táctil y de vibración.

Por otra parte, las distintas actividades tratarán de fortalecer el gusto por la música, así como el pleno desarrollo de habilidades y el buen trabajo en equipo y cooperación, lo que llevará a una buena integración en el aula. Todos los alumnos serán partícipes de su propio aprendizaje de manera activa y lúdica, ya que las actividades implican totalmente al alumno.

Las metodologías que se usarán serán en todo momento activas y participativas, implicando plenamente al alumno, aunque en varias ocasiones estén dirigidas o semidirigidas. De esta forma, tanto el alumno con discapacidad como los demás alumnos podrán aprender música utilizando su cuerpo como instrumento y potenciando habilidades que no suelen usarse en otras ocasiones. Así mismo, se usará la vibración como modo de sentir y diferenciar la música, la fononimia y los gestos para aprender las notas, y apoyos visuales para explicar la duración y altura de los sonidos. Son

metodologías propuestas por autores como Kodály, Orff, Carrera (2014), Acosta (2006), Montoya (2014), Pascual (2002) o Guerra y Vallejo (2016) entre otros.

En algunos casos, las actividades serán lúdicas, poniendo en práctica la metodología de ABJ (Aprendizaje Basado en el Juego), lo que las convertirá en actividades más atractivas para el alumnado.

6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Siguiendo la LOMCE (MECD, 2014) y el Currículo de Primaria de Castilla y León (JCyL, 2016), los objetivos generales de etapa a los que contribuirán las actividades serán:

- Desarrollar hábitos de trabajo tanto individual como grupal, así como esfuerzo, responsabilidad, confianza en sí mismos, creatividad y curiosidad.
- Utilizar distintas representaciones y expresiones artísticas
- Desarrollar capacidades afectivas a la hora de relacionarse con los demás.

En cuanto los objetivos didácticos que se pretenden conseguir con la propuesta de las actividades, se encuentran:

- Conocer la música a través de la experimentación y uso del cuerpo a modo de juego.
- Aprender las notas, duración y altura a través de metodologías como las de Kodály, Montoya o Guerra y Vallejo, basadas en los colores, gestos y apoyos visuales.
- Sentir y distinguir la música a través de las distintas vibraciones que produce el sonido.
- Percibir el cuerpo como un instrumento que transmite y genera música a través de la percusión corporal y la voz.
- Usar instrumentos de percusión como herramienta a la hora de generar y percibir la música.
- En cuanto a los contenidos, criterios de aprendizaje y estándares de evaluación de la asignatura de música correspondientes al segundo curso de educación

primaria, que se pueden encontrar tanto en el MECD (2014) como el JCyL (2016) son los expuestos en la Tabla 1:

Tabla 1. *Contenidos, Criterios y Estándares 2º curso primaria en música*

BLOQUE 1: ESCUCHA		
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES
-Cualidades del sonido. Altura, intensidad y timbre. -Obras breves y de distintas culturas. -Introducción a la organización del sonido e identificación de repeticiones. -Reconocimiento de instrumentos y clasificación según familia. -Conocimiento y práctica de actitudes de respeto.	- Utilizar la escucha musical para indagar en las cualidades del sonido. -Analizar la organización de obras musicales sencillas. -Conocer ejemplos de obras de nuestra cultura y de otras.	-Identifica, clasifica y describe las cualidades de los sonidos. -Distingue tipos de instrumentos y contrastes de velocidad e intensidad. -Tiene interés por descubrir obras de otros estilos y culturas. - Conoce y respeta las normas de comportamiento.
BLOQUE 2: INTERPRETACIÓN MUSICAL		
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES
-La voz y cuidado de la misma. -Repertorio de canciones al unísono. -Identificación visual y clasificación de instrumentos escolares. -Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones. El pentagrama y la clave de sol. Las figuras y los silencios.	-Entender la importancia de la voz como instrumento y su cuidado para interpretar canciones. -Interpretar solo o en grupo con la voz composiciones sencillas. -Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos.	-Reconoce y describe las cualidades de la voz y recrea audiciones acompañándose de percusión corporal. -Reconoce y clasifica los instrumentos escolares. -Conoce elementos básicos del lenguaje musical para la interpretación de obras. -Conoce e interpreta canciones sencillas de diferentes lugares y estilos.
BLOQUE 3: LA MÚSICA, EL MOVIMIENTO Y LA DANZA		

CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES
-Práctica de técnicas básicas de movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales de diferentes estilos y culturas. - Danza como medio de interacción social.	-Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza.	-Identifica la expresión corporal y la danza como formas de interacción social. -Controla la postura y la coordinación. -Conoce danzas de distintas épocas y culturas.

Fuente: tomado de JCyL (2016)

6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

6.5.1 Cuadro resumen de las actividades según metodologías

Es importante mencionar, que aunque las actividades están diseñadas para el segundo curso de educación primaria, con pequeñas modificaciones pueden adaptarse sin problema a otras etapas educativas. La temporalización de las distintas actividades se refleja en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2. *Agrupación de actividades según metodología usada*

ACTIVIDADES BASADAS EN METODOLOGÍAS POR VIBRACIÓN	
Actividad 1	Se hará un ritmo por alumno dando así la oportunidad a todos los alumnos de crear uno. Por lo tanto, teniendo en cuenta que son 16 alumnos y que cada ritmo se tardará en hacer aproximadamente 2/3 minutos, además de la preparación del material y la explicación de la actividad, su duración será aproximadamente de unos 25/30 minutos.
Actividad 2	La actividad constará de 5 producciones de sonido por alumno, lo que hace un total de 10 producciones de sonido por pareja que no durarán más de un minuto cada una. Valorando el tiempo de explicación de la actividad, la formación de parejas de alumnos y el tiempo que tardan en realizar la actividad los alumnos, la actividad completa tendrá una duración de 15/20 minutos aproximadamente.
Actividad 3	La agrupación de los alumnos en grupos de cuatro se realizará según están sentados habitualmente en clase, por lo que no llevará apenas tiempo. Cada

	<p>alumno que compone el grupo tocará un fragmento de obra que luego tendrán que interpretar los compañeros corporalmente, lo que llevará unos 2/3 minutos por alumno. Dado que hay que hacer una breve explicación de cómo funciona la actividad, su duración será de aproximadamente 20 minutos.</p>
<p>ACTIVIDADES BASADAS EN APOYOS VISUALES</p>	
Actividad 1	<p>Se mostrará en la pizarra el apoyo visual de esta actividad con distintas combinaciones para que todos los alumnos puedan realizar la actividad al unísono. Se enseñará primero la escala relacionando cada nota con su color, se explicará la duración y, una vez asumido eso, se pondrán en práctica distintas combinaciones.</p> <p>Si se quiere en la misma sesión ampliar la dificultad, se les enseñará un segundo apoyo visual con un pentagrama y figuras que marquen la duración. El sistema será el mismo que el anterior. Por lo tanto, la actividad puede variar en la temporalización según la asimilación de los alumnos, pero aproximadamente se tardaría unos 20/25 minutos en la realización completa de la actividad.</p>
Actividad 2	<p>Esta actividad que consiste en el trabajo de la altura, las notas y su duración, a través de un diaporama. Tendrá una primera parte en la que se solfeará la altura y notas, pasando después a la duración. Por último, se añadirá la letra de una canción. Para esta actividad serán necesarios aproximadamente 35/40 minutos, ya que serán necesarias repeticiones, aunque las canciones deben ser sencillas.</p>
<p>ACTIVIDADES BASADAS EN METODOLOGÍAS GESTUALES O DE PERCUSIÓN CORPORAL</p>	
Actividad 1	<p>La actividad se realizará en conjunto con toda la clase, si bien cada alumno tendrá una ficha con el musicograma. Ya que los alumnos deben conocer el sistema de signos, la actividad no durará más de 15 minutos.</p>

6.5.2 Desarrollo de las actividades

Basándonos en las propuestas didácticas de los autores que hemos revisado en la fundamentación teórica, y la gran importancia de impartir música, dada la gran cantidad de beneficios que conlleva tanto para niños con discapacidad auditiva como sin ella, se proponen una serie de actividades de diferente tipología:

6.5.2.1 Actividades basadas en metodologías por vibración

- **Actividad 1:** basándonos en el método de Acosta (2006), los alumnos trabajarán distintos ritmos por vibraciones a través de globos. En primer lugar, los alumnos formarán una fila sosteniendo un globo con unos auriculares puestos, pues solo interesa que se centren en la vibración. Se le propondrá un ritmo al primer alumno, que será el alumno con discapacidad auditiva, y este, una vez tenga claro el ritmo, lo pasará al siguiente alumno, hasta llegar al último que lo tendrá que hacer en voz alta. Los ritmos serán sencillos, de cuatro tiempos, usando negras (ta), corcheas (ti) y semicorcheas (tiki) (ejem: ta, ta, ti-ti, ta/ ta, tiki-tiki, ti- ti, ta...).
- **Actividad 2:** Tal y como sugiere Rodríguez (2019), son buenas las actividades de producción de distintas vibraciones además de la improvisación, creación y la percepción de resonancia de la voz humana. Basándonos en esto, se trabajarán los sonidos agudos y graves a través de la vibración corporal, pues cuando se emite un sonido, las cuerdas vocales vibran y se puede notar tocándose la garganta. Por lo tanto, la actividad consistirá en generar sonidos graves y agudos por parejas y, mediante la vibración de la garganta, los alumnos tendrán que adivinar si el sonido fue grave o agudo. Los alumnos llevarán cascos en todo momento, para centrarse en la vibración como en la actividad anterior, y se irán rotando los turnos en las parejas formadas, para que todos los alumnos tengan la opción de adivinar el tipo de sonido y recrearlo.
- **Actividad 3:** El cuerpo del propio alumno es una gran herramienta para acercarle a la música, creándola y sintiéndola. Basándonos en la actividad que propone Carrera (2014), los alumnos por grupos podrán crear, sentir y reproducir música. Primero será necesario dividir la clase en grupos de máximo 5 alumnos, y a cada grupo se le otorgará un bombo con el que un alumno de cada grupo tocará un fragmento de obra que él elija. Los demás alumnos del grupo tendrán que poner las manos en el bombo mientras el compañero toca el fragmento de obra y, al acabar, deberán reproducir las vibraciones que han notado en su cuerpo realizando percusión corporal. De la misma manera, la actividad puede realizarse de forma inversa, reproduciendo la obra con percusión corporal y trasladándolo al bombo.

6.5.2.2 Actividades basadas en apoyos visuales

- **Actividad 1:** En esta actividad, la enseñanza de las notas y de la duración de las mismas se hará combinando los métodos de Montoya (2014) con el apoyo visual que determina las notas, duración y altura, y el uso de colores otorgados a las notas, que sugieren Guerra y Vallejo (2016).

Cada cuadrado equivaldrá a la duración de una negra, es decir, un tiempo, por lo que la duración de cada nota será fácil de saber simplemente mirando cuántos cuadrados ocupa cada nota.

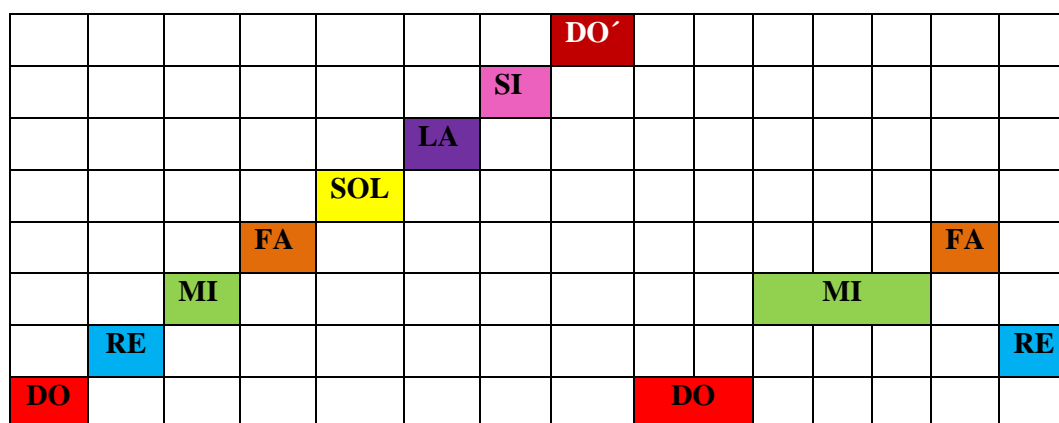


Figura 5. Aprendizaje de notas, altura y duración por colores.

Fuente: elaboración propia.

En caso de que los alumnos tengan ya asumidos los colores de cada nota, no será necesario poner el nombre de cada nota en el apoyo visual, y las combinaciones se pueden ir modificando para hacerlas más complejas.

Otra forma en la que se pueden enseñar las notas, duración y altura usando los colores, es con las propias figuras en el pentagrama, aunque su utilización será más adecuada en edades más avanzadas. En este caso se sabrá la nota que es por los colores que llevan las figuras, y la duración y altura la marca la propia figura y su colocación en el pentagrama.

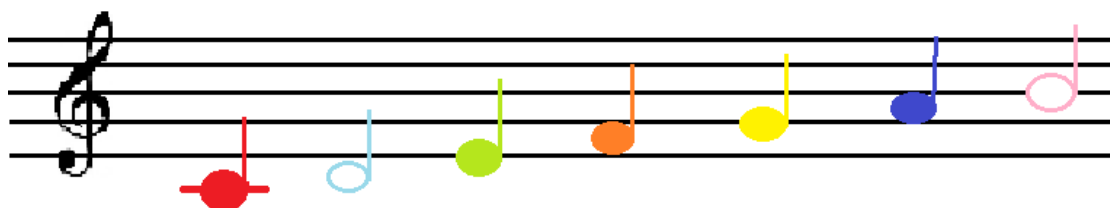


Figura 6. Pentagrama con sistema por colores para aprendizaje de notas.

Fuente: elaboración propia

- **Actividad 2:** Otro método que propone Pascual (2002) es trabajar la altura de los sonidos con trazos horizontales y verticales. Uniendo esta propuesta con la de Montoya (2014) de enseñar a través de vídeos, llegamos a la utilización de un diaporama como la mejor herramienta para aunar los dos métodos de enseñanza. Al fijarse en la representación de alturas de Pascual (2002), es fácil asemejar las siluetas que se van formando con edificios o escaleras, y eso es justo lo que se representará en el diaporama, otorgando a la actividad una cualidad lúdica. Además, si añadimos los colores otorgados a las notas, como en la actividad anterior, todos los alumnos tendrán una gran facilidad para entender lo que ven.

En este caso, los edificios marcarán la nota y la altura de la que se trata, y la cantidad de ventanas que tiene cada edificio marcará la duración. El muñeco se irá moviendo por encima de los edificios marcando en qué parte de la obra o compás se está. Un ejemplo del diaporama es el que se muestra en la Figura 7.



Figura 7. Diaporama musical con alturas.

Fuente: elaboración propia

Como se va a trabajar una canción, se añade la letra en cada edificio, de la misma manera que lo hace Pascual (2002) en su representación.

6.5.2.3 Actividades basadas en metodologías gestuales o de la percusión corporal

- **Actividad 1:** Dada la gran importancia que tanto Orff como Dalcroze dan al movimiento y percusión corporal, y la aportación de Justine Bayard Ward al

sugerir entrenar la vista y la voz con gestos, la actividad trabajará las notas, la entonación y los gestos a través de la fononimia de Kodály.

Para ello, será necesario que los alumnos conozcan el sistema gestual de Kodály, pues se les dará a los alumnos una serie de musicogramas con los dibujos de los distintos gestos que hacen referencia a una nota.

Por otro lado, también aparecerá en el musicograma la figura que marca la duración y la percusión corporal que deben hacer.

En este caso se trabajará con blancas, negras y corcheas dando a cada figura un gesto distinto (palmas, dar con el pie en el suelo o palmada en el muslo). En el caso de que la figura no tenga debajo ningún gesto, deberán entonarla con la nota que se marcó al principio, pero manteniendo la duración de la figura.

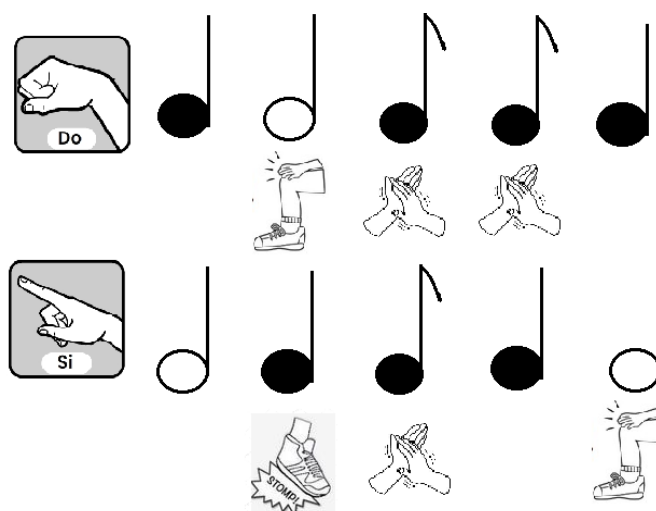


Figura 8. Musicograma de ritmos, entonación y percusión corporal.

Fuente: elaboración propia

6.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La evaluación de las actividades, de llevarse a cabo, se haría en su gran mayoría por observación directa apuntando posteriormente en una rúbrica lo observado en los alumnos, haciendo mayor hincapié en el alumno con discapacidad auditiva. La rúbrica que se utilizará será la que aparece en el Anexo II, cambiando algunos ítems dependiendo de la actividad que se haya realizado y marcando con una cruz lo conseguido. Este tipo de evaluación se pondrá en práctica en las actividades de apoyo visual y gestos y percusión corporal.

Para las actividades basadas en metodologías por vibraciones, se hará una evaluación a modo de asamblea donde los propios alumnos tendrán que valorar la actividad. Para eso, cada alumno tendrá una mini pizarra donde podrán pegar papeles de distintos colores según les haya gustado la actividad (rojo si no ha gustado, naranja si ha gustado un poco, azul si ha gustado y verde si ha gustado mucho). Después de pegar el papel, tendrán que escribir en la pizarra por qué han elegido ese color y qué es lo que han aprendido de la actividad. Cada alumno lo irá enseñando al grupo de forma ordenada, poniendo en práctica, así, el orden de palabra y facilitando la participación de todos los alumnos en la asamblea de evaluación, en especial al alumno con discapacidad.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1 CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE MÚSICA Y MUSICOTERAPEUTAS

7.1.1 Muestra

En lo referido a la muestra del cuestionario, se ha dirigido a un grupo de maestros de música que imparten clase en educación primaria y a musicoterapeutas, para averiguar el tipo de metodologías que ellos usarían o han usado en el caso de encontrarse en el aula a un alumno con discapacidad auditiva, pudiendo comparar los resultados, de ese modo, con las metodologías presentadas la fundamentación. En total contestaron al cuestionario 19 sujetos, y en todo momento se han respetado las cuestiones referidas al anonimato y la confidencialidad de cada uno, informándoles de la finalidad académica del análisis de los datos que aportasen. Dicho cuestionario se puede ver en el Anexo III.

7.1.2 Cuestiones planteadas

Lo primero que se planteó fue si un alumno con discapacidad auditiva puede o debe estar en un aula ordinaria de música, a lo que un 78.9% de los encuestados respondieron que sí puede y debe estar en el aula, un 15.8% opinaron que podría estar en el aula pero sería mejor que se encontrase en un centro especializado, y un 5.3 % respondió que la escolarización de este alumno dependería de sus características y de las características del centro (ver Figura 9). Aún así, de todos los encuestados, ninguno contestó con un “No, ni puede ni debe estar en un aula ordinaria”, lo que apoya la afirmación de Barahona (2013) al remarcar que las clases de educación musical en las que participan estudiantes con discapacidad auditiva, ayudan a su integración e inclusión, por lo que no se justifica ningún tipo de exclusión en el aula. De igual manera coinciden Montoya (2014) y González (2012).

Cómo maestro/a, ¿crees que un niño con dificultades auditivas puede o debe estar en un aula ordinaria de música?

19 respuestas

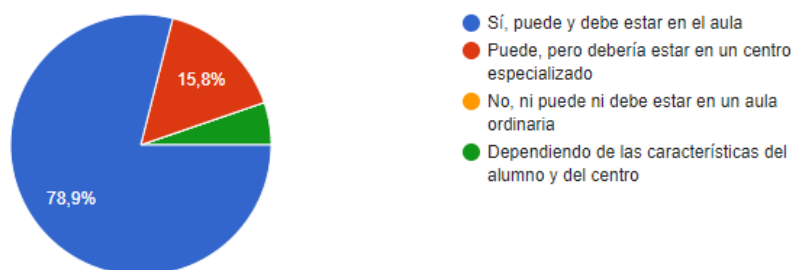


Figura 9. Respuesta a niño con discapacidad auditiva en el aula ordinaria.

Del mismo modo, se preguntó a los maestros de música si consideraban que el alumno podría estar integrado en el aula impartándole cualquier tipo de materia, a lo que un 60.55% contestó que sería posible llevando a cabo adaptaciones, un 28.95% contestó que sería posible su tuviese un apoyo continuo y un 10.8% respondió que habría que tener en cuenta las características del alumno (ver Figura 10). De nuevo, nadie marcó que no sería posible. Por lo tanto, igual que ocurre en la cuestión anterior, la gran mayoría de participantes aceptarían a un alumno con discapacidad auditiva en su aula haciendo las modificaciones correspondientes.

¿Crees que un niño con discapacidad auditiva puede estar totalmente integrado en un aula de primaria en impartirle cualquier tipo de materia?

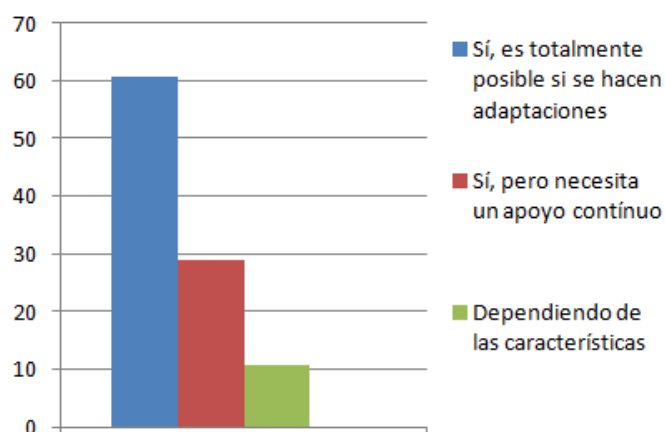


Figura 10 ¿Se puede impartir cualquier materia a un niño con discapacidad auditiva?

Otra cuestión que se hizo a los maestros y musicoterapeutas fue si alguna vez se habían encontrado con la situación de tener en su aula a un niño con discapacidad

auditiva, a lo que un 73.3% de los encuestados respondió que sí (ver Figura 11). Por tanto, un gran número de participantes han podido impartir clase de música a alumnos con esta discapacidad, por lo que se confirma que es posible impartir música a este tipo de niños en un aula ordinaria.

¿Alguna vez te has encontrado en clase de música un alumno con discapacidad auditiva?

19 respuestas

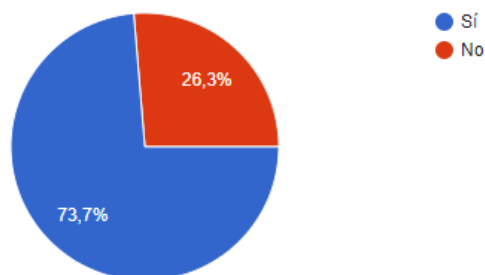


Figura 11 ¿te has encontrado algún caso?

A todos aquellos que respondieron afirmativamente, se les preguntó de qué manera actuaron con dicho alumno, y algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- *Igual que con los demás alumnos, tratando que no hubiese mucho ruido y situándolo en las primeras filas.*
- *Mucha percusión corporal, técnicas de vibraciones, movimiento...*
- *Acercando la fuente sonora a su cuerpo para que percibiera las vibraciones.*
- *Percusión corporal, expresión y emociones a través de la música, instrumentos de percusión...*

De igual manera, a las personas que no habían tenido aún un caso así en el aula, se les preguntó qué es lo que trabajarían y de qué manera, y sus respuestas fueron:

- *Experimentación con la música a través del movimiento, tocar ritmos con el cuerpo y con instrumentos.*
- *Todos los conceptos de forma visual.*
- *Vías no auditivas, como el tacto, para que perciba la música como el resto de alumnos.*
- *Ritmos corporales, percusiones que pueda sentir a través de vibraciones, canciones con gestos, bailes con apoyo numérico...*

Como podemos observar, tanto los maestros que han trabajado con alumnos con discapacidad auditiva como los que no, coinciden en muchos de los casos en la forma de trabajar la música con un alumno con dichas características. Sobre todo, en los casos donde proponen trabajar con vibraciones o percusión corporal. Igualmente, coinciden con los métodos propuestos en la fundamentación teórica, argumentados por autores como Kodály, Orff, Acosta (2006), Carrera (2014), Montoya (2014) o Pascual (2002), entre otros.

Teniendo en cuenta las respuestas que dieron a las preguntas anteriores, se preguntó a todos los sujetos si se veían capacitados para asumir una situación similar en el aula, a lo que un 52.6% respondió que podría hacerlo, pero tendría que buscar información sobre el tema. Un 42.1% afirmó que se veía lo suficientemente preparado sin tener ningún tipo de problema para asumir la situación. Por el contrario, tan solo un 5.3% no sabría cómo actuar (ver Figura 12). Dado el gran número de profesorado que necesitaría más información sobre el tema, estimamos que se hace necesaria una formación o guía de apoyo sobre cómo trabajar la música con este tipo de niños.

¿Piensas que estás lo suficientemente preparado/a para abordar esta situación en el caso de que se dé?

19 respuestas

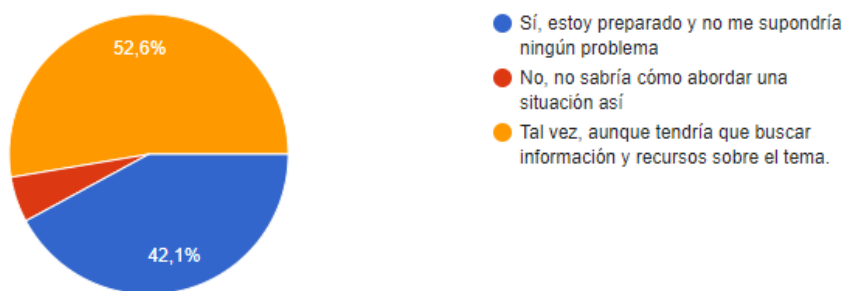


Figura 12 ¿Te consideras preparado?

Por otro lado, se les preguntó qué beneficios consideraban que aportaba la música a un niño con discapacidad auditiva. Algunas de las respuestas fueron:

- *Como cualquier otro alumno, la música le ayudará a desarrollarse de una manera integral como individuo, desarrollo neuronal, interiorizar el ritmo y movimiento, socializar, expresarse, fomentar la creatividad y la resolución de problemas, etc.*
- *Los mismos que a un alumno sin discapacidad.*

- *La integración será lo que más favorecido se vea.*
- *Mejorará su seguridad personal y su apertura social.*
- *El ritmo, la sensibilidad, capacidades motrices...*

Como podemos observar, muchos de los beneficios que mencionan también los recalcan Barahona (2013) o Lacárcel (citada por Rodríguez, 2019), como hemos expuesto en la fundamentación teórica, lo que apoya la idea de potenciar la enseñanza de la música a estos niños.

Por último, se preguntó qué tipo de materiales o instrumentos serían los más idóneos para trabajar la música, a lo que la gran mayoría respondió que usarían instrumentos de percusión que puedan manejar y sentir, muchos apoyos visuales, altavoces o elementos que vibren. Estas respuestas coinciden plenamente con lo que sugieren Peter y Wills (citados por Otero, 2015), para que el niño experimente la música, al igual que sugieren Aguilar et al. (2008).

8. CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo general, *demostrar la posibilidad de trabajar la Educación Musical en Primaria con alumnos con discapacidad auditiva*, se puede afirmar que se ha cumplido, ya que se han podido mostrar y analizar diferentes metodologías para la enseñanza de música a alumnos con discapacidad auditiva, facilitando así el proceso de enseñanza en un aula ordinaria de Primaria. Hemos podido comprobar que no solo es posible acercarse a la música y aprenderla a través del oído, sino que existen métodos que hacen posible ese acercamiento a través del tacto o la vista, lo que no solo facilita el aprendizaje a alumnos con discapacidad auditiva, sino a todo el alumnado independientemente de sus características. Esto también se ha podido demostrar a través del análisis los resultados obtenidos de la encuesta realizada a maestros de música y musicoterapeutas, comprobando que las metodologías que utilizan o utilizarían en un caso similar coinciden con las metodologías analizadas.

A partir del análisis de las distintas metodologías, y de los resultados de la encuesta, se ha podido crear una propuesta de intervención para el aula ordinaria de música de Primaria teniendo en cuenta las características del alumno y el conjunto del aula. Dicha propuesta no ha sido posible llevarla a la práctica dada la situación que se ha producido durante la elaboración de este documento.

Respecto a los objetivos específicos encontramos, en primer lugar, *visibilizar la importancia de la música en la educación, así como los beneficios que aporta la misma*. Se han investigado, a través de distintas lecturas de artículos, libros y trabajos de investigación, los diferentes beneficios que supone trabajar la música con estos alumnos. Con este objetivo se pretendía conseguir una concienciación tanto de la importancia de la música en un aula de educación primaria, a pesar del tratamiento que recibe en la legislación vigente, como de la integración en el aula de niños con discapacidad auditiva. Esto no solo demostraría la posibilidad de trabajar la música con dichos alumnos, sino la necesidad de hacerlo. Estimamos que se ha cumplido este objetivo, ya que se ha podido mostrar la gran cantidad de beneficios que aporta la música en el aprendizaje de un niño, en especial de uno con discapacidad auditiva lo

que, de igual modo, nos hace destacar la importante labor de formación que ha de llevar a cabo el profesorado para tratar con seguridad y eficiencia a este colectivo de niños.

Otro de los objetivos específicos planteados era *investigar las características de la discapacidad auditiva para poder dar una respuesta optima a las necesidades que surjan en la enseñanza musical*. Dicho objetivo sí se ha podido lograr, ya que se ha conseguido aprender acerca de las distintas características de la discapacidad auditiva, lo que es de gran ayuda para tenerlas en cuenta a la hora de hacer modificaciones en el aula, el currículo o en las propias actividades. Esto se ve reflejado en las diferentes actividades elaboradas en la propuesta de intervención, pues en todas ellas se han tenido en cuenta las características que puede presentar el alumno, a las que se adapta la forma de trabajar los contenidos de música. Además, al recoger todas las características y distintas metodologías, así como una propuesta basada en estas, se ha logrado que este trabajo tenga una función de guía, tanto para el profesorado como para futuros maestros y familias de los alumnos, teniendo unos recursos básicos con los que poder trabajar la música.

Por otro lado, se ha hecho necesario investigar los tipos de discapacidad para conocer las distintas características y limitaciones que pueden tener los alumnos y, de este modo, abordarlos de mejor manera para que no supongan un problema a la hora de trabajar, realizando las modificaciones apropiadas.

Por último, encontramos el objetivo de *ofrecer diversas metodologías para la enseñanza de música a personas con discapacidad auditiva que faciliten su inclusión en un aula ordinaria de primaria*. Se puede afirmar que el objetivo se ha logrado, ya que ha sido posible la elaboración de distintas actividades basadas en las metodologías analizadas en la fundamentación teórica, y de carácter lúdico, para conseguir con ello desarrollar las capacidades musicales de todos los alumnos y en especial del alumno con discapacidad auditiva. Lamentablemente dicha propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo

8.1 LIMITACIONES

Las distintas limitaciones a la hora de la elaboración de este trabajo han sido principalmente por la escasa bibliografía encontrada sobre la relación de la música y los alumnos de Primaria con discapacidad auditiva. Del mismo modo, la situación

acontecida durante el periodo de elaboración de este trabajo a causa del COVID-19, ha imposibilitado la puesta en práctica de la propuesta de intervención, así como la consulta de bibliografía física.

8.2 OPORTUNIDADES

En primer lugar, la elaboración de este trabajo da la oportunidad de utilizarlo como una guía básica para aquellos profesores que se encuentren en una situación similar a la presentada y no tengan la formación suficiente para abordar dicha situación. Del mismo modo, puede llevar a la investigación en mayor profundidad sobre el uso de la música en la comunidad de personas con discapacidad auditiva, así como los beneficios a largo plazo que esta puede producir.

Por otro lado, puede llevar a un mayor reconocimiento de la música en la Educación Primaria, dada la cantidad de beneficios que produce en el desarrollo integral de los alumnos.

Por último, destacar como dirección futura de investigación la puesta en práctica de las distintas actividades elaboradas a lo largo de este trabajo, así como el análisis de los resultados que producen en los alumnos, tanto con discapacidad auditiva como sin ella.

8.3 CONCLUSIÓN PERSONAL

A nivel personal, puedo concluir diciendo que la realización de este trabajo me ha servido para apreciar aún más al colectivo de personas con discapacidad auditiva y, por consiguiente, a la música, ya que ofrece una gran cantidad de oportunidades para poder trabajarla y que cualquier individuo, sean cuales sean sus capacidades, tenga la oportunidad de acercarse a ella. Pienso que se hace muy necesaria una mayor atención a la música en la Educación Primaria considerándola como una asignatura esencial y no como una mera materia lúdica pues, como se ha podido comprobar a lo largo de este estudio, no es solo una herramienta de trabajo, sino una asignatura clave para el desarrollo de capacidades muy importantes en el ser humano.

Del igual modo, he podido aprender más características que desconocía de este colectivo, reafirmando con ello mi deseo de poder trabajar en algún momento con ellos y seguir aprendiendo sobre el tema sin dejar de lado la música, que tan presente ha

estado siempre en mi vida, lo que hace que tenga aún más claros los estudios futuros que quiero realizar como musicoterapeuta.

La elaboración de este trabajo confirma la acertada decisión a la hora de realizar mi formación como maestra de música, pues aumenta mi vocación por dicha profesión y las ganas de compartir mi conocimiento y mi pasión por la música al alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S. (2006). Música para sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-1. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias125.htm>
- Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J.C., Brea, M., Cairón, M.I., Camacho, C., Sánchez, J.J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverros/documents/10306/1513789/discapacidad+auditiva.pdf>
- Andrade, M. & Castro, R.E. (Noviembre, 2009). Lectura y discapacidad auditiva: Guía para trabajar con niños. En Anónimo (Presidencia), *Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados*. Conferencia llevada a cabo en la XVI Conferencia Internacional de Bibliotecología. Colegio de Bibliotecarios de Chile A.G., Santiago, Chile. Recuperado de https://www.guiadisc.com/wp-content/uploads/2012/04/lectura.y.discapacidad.auditiva.guia_para_trabajar.con_ninos.pdf
- Andreu, M. & Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, (357), 179-202. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357/re357_09.pdf
- Barahona, A. (2013). *Educación Musical para todos. Propuesta para la enseñanza musical a estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular*. (Tesis doctoral). Universidad pedagógica nacional Francisco Morazan, Honduras. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/buscar/?numresult=10&orden=&field1=clave&search1i=Competencias+docentes+para+la+ense%C3%B1anza+musical+de+estudiantes+con+discapacidad+auditiva+en+el+aula+regular+en+un+ambiente+inclusivo&search1v=&op1=and&field2=clave&search2i=&search2v=&op2=and&field3=clave&search3i=&search3v=&op3=and&field4=clave&search4i=&search4v=&tipo=>

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carabias, D. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=AiWO%2FwhSXYg%3D>
- Carrera, S. (2014). *La música en el ámbito de las necesidades educativas especiales*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Pública de Navarra, España. Recuperado de <https://docplayer.es/8136166-La-musica-en-el-ambito-de-las-necesidadeseducativas-especiales.html>
- Correa, R. A. & Osorio, A. (2017). *Sistema interactivo basado en sinestesia para la enseñanza/aprendizaje de la música para niños con discapacidad auditiva entre 7 a 11 años*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de San Buena Colombia, Santiago de Cali, Colombia.
- C.R.A Los Llanos. (2019). *Proyecto Educativo de Centro*. Junta de Castilla y León.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodologías en la educación musical*. Barcelona: Akal.
- Domingo, J. (1999). Discapacidad auditiva. Avanzando y conquistando la integración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 137-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195357>
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51 Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1658/Art_DominguezAB_Educacionparalainclusion_2009.pdf?sequence=1
- Flores, S. (2013). Qué música enseñar hoy: del paradigma de apreciación musical a la sociedad del siglo XXI. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (37), 155-166. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2543/2369>

- González, A. (2012). *Beneficios y aportaciones de la música en la escuela* (Trabajo Fin de Grado). UNIR, Vigo. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/193/TFG%20Gonzalez%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra, C.K. & Vallejo, F. X. (2016). *Material didáctico para aprendizaje de notas musicales básicas para estudiantes del 10mo año del “instituto de sordos de Chimborazo”*. (Trabajo Fin de Grado). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.esoch.edu.ec/bitstream/123456789/5845/1/88T00193.pdf>
- Hernández, V. S., Castro, F. Z., Belda, R. F., & de Prat, J. J. B. (2006). Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva. *Auditio: Revista electrónica de audiología*, 3, 19-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Franz_Zenker/publication/285490226_Deficiencia_discapacidad_y_minusvalia_auditiva_consultado_122010/links/59354d8445851553b6f37569/Deficiencia-discapacidad-y-minusvalia-auditiva-consultado-12-2010.pdf
- JCyL. (2016) Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Publicado en *BOCYL* en 25 de julio de 2016. España.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Scielo, Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci_arttext
- MECD. (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *BOE* en 10 de diciembre de 2013. España.
- MECD. (2014) Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en *BOE* en 1 de marzo de 2014. España.

- Montoya, J. C. (2014). Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual. En J. Navarro, M. D. García, R. Lineros y F. J. Soto (Eds.), *Claves para una educación diversa* (pp. 1–7). Murcia: Conserjería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/jcmontoya.pdf>
- Otero, L. (2015) La sordera: una oportunidad para descubrir la música. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 133-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295807>
- Pabón, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo? *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, 16(1), 1-10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación.
- Punch, K. (2003). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative*. London: Sage. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+\(2003\).+Introduction+to+Social+Research:+Quantitative+and+Qualitative.+London:+Sage&ots=j3vFEedKrv&sig=HwCP0YGYGqe9hDRFYGzlv9dTxE#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20\(2003\).%20Introduction%20to%20Social%20Research%3A%20Quantitative%20and%20Qualitative.%20London%3A%20Sage&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+(2003).+Introduction+to+Social+Research:+Quantitative+and+Qualitative.+London:+Sage&ots=j3vFEedKrv&sig=HwCP0YGYGqe9hDRFYGzlv9dTxE#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20(2003).%20Introduction%20to%20Social%20Research%3A%20Quantitative%20and%20Qualitative.%20London%3A%20Sage&f=false)
- Ramos, S. (2014). *Alumnos con discapacidad auditiva. Necesidades y respuesta educativa. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Madrid: Escuelas Católicas. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14792614/alumnos-con-discapacidad-auditiva>
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (coord.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp.21-192). Madrid Ediciones Morata S.L. (19), 21-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2946825>

- Rodríguez, Á. (2018). *Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de Música*. (Trabajo Fin de Master). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5464/Inclusi%c3%b3n_alumnado_discapacidad_auditiva_aula_m%c3%basica.pdf?sequence=1&rd=0031461148785315
- Rodríguez, Á. (2019). *El mundo sonoro de los niños con deficiencias auditivas. Reconocimiento y aprendizaje de las cualidades del sonido*. (Trabajo Fin de Estudios inédito). Centro Superior Katarina Gurska de Enseñanza Musical, Madrid.
- Santa María, C. T. (2005). *Diaporama: Arte del tiempo*. (Tesis de grado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/101594/santamaria_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sigren, V. (2003). Musicoterapia y el niño sordo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 14(1), Recuperado de http://www.clcmovil.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2003/1%20enero/Musicoterapia-13.pdf

ANEXOS

Anexo I. Horario escolar alumnos 6º primaria (Hontanares de Eresma, Segovia)

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00	INGLÉS	RELI VALORES	MATE	LENGUA	MATE
10.00	MATE	MATE	LENGUA	INGLÉS	SOCI
11.00	SOCI	E.P.	INGLÉS	PLÁSTICA	SOCI
12.00	R	E	CR	E	O
12.30	LENGUA	LENGUA	NATU	E.P.	NATU
13.00	LENGUA	LENGUA	NATU	E.P.	NATU
13.30	LENGUA	LENGUA	MÚSICA	MÚSICA	NATU

Anexo II. Rúbrica de evaluación

El alumno entiende el sistema por colores y es capaz de diferenciar las notas.		Observaciones
Es capaz de entender la duración de cada nota dependiendo de la cantidad de casillas que ocupe la nota.		
El alumno entona las notas correctas tanto en la tabla como en el pentagrama.		
Sabe la duración de las distintas figuras y así lo demuestra a la hora de solfear.		
El alumno conoce y hace uso de los diferentes gestos que determinan las notas.		
Respeto la duración en todo momento, así como los silencios que pueda encontrarse en las diferentes secuencias rítmicas.		
El alumno muestra interés por la asignatura y por las actividades que se hacen en ella.		
Participa con sus compañeros y se integra en el grupo sin dificultad.		

Anexo III. Cuestionario y respuestas

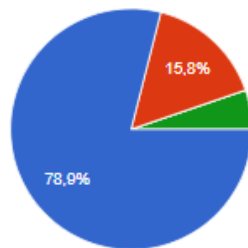
En este enlace se puede encontrar el cuestionario realizado a profesores de música y musicoterapeutas.

<https://docs.google.com/forms/d/1VBUNQvbckxDoXj1Nzr92dCIK00xspTM8gIBeJqfYGI0/edit>

Las respuestas del cuestionario fueron las siguientes:

Cómo maestro/a, ¿crees que un niño con dificultades auditivas puede o debe estar en un aula ordinaria de música?

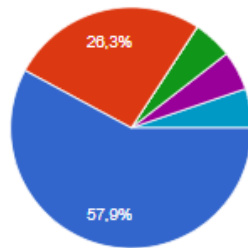
19 respuestas



- Sí, puede y debe estar en el aula
- Puede, pero debería estar en un centro especializado
- No, ni puede ni debe estar en un aula ordinaria
- Dependiendo de las características del alumno y del centro

¿Crees que un niño con discapacidad auditiva puede estar totalmente integrado en un aula de primaria e impartirle cualquier tipo de materia?

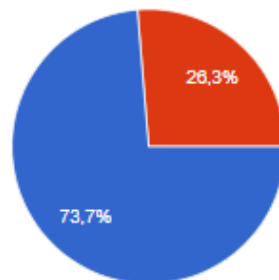
19 respuestas



- Sí, es totalmente posible si se hacen adaptaciones
- Sí, pero necesitará un apoyo continuo
- No, resultaría muy complicado dar algún tipo de materia
- dependiendo de su nivel de discapacidad
- No tengo suficiente criterio
- En mi opinión las dos primeras respuestas son correctas dependiendo...

¿Alguna vez te has encontrado en clase de música un alumno con discapacidad auditiva?

19 respuestas



- Sí
- No

En caso de que la respuesta anterior fuese un Sí. ¿De qué manera se actuó con el?

14 respuestas

Hacíamos mucha percu corporal, técnicas vibratorias, movimiento, etc.

Con adaptaciones

Acercando la fuente sonora a partes de su cuerpo para que pudiera percibir las vibración a través del contacto

Traductora de signos

Hablando más despacio repitiendo las cosas

bien pues su discapacidad era leve

Igual que los demás, tratando de buscar que no existiera un ruido estridente y situándolo en más primeras filas

Dentándole cerca, mirándole al hablar, golpeándole en el hombro suave para visarle

Era en infantil. Tenía resto auditivo. Le molestaban ciertos sonidos que se eliminaron, como aplaudir si nos sale bien. Y podía sentir el ritmo así que hacíamos mucha percusion corporal, expresión a través de la música, emociones a través de la música, cuentos musicalizados por ellos, instrumentos de placa...

Con demasiada atención, ya que no tenía tantos problemas auditivos como decía

Trabajando de forma más individualizada y con el apoyo de la Profesora especializada

Se adaptó metodológicamente y con recursos apropiados

La discapacidad era leve.

Situándole cerca del aparato de música, bailando descalzos y cuando cantábamos con la guitarra dejando que la tocara. Los niños aprendieron canciones en lengua de signos y las notas musicales tenían su gesto. Durante el curso le instalaron un implante coclear y todo resultó mucho más sencillo cuando se reincorporó

En caso de que no te hayas encontrado aún ningún caso así. ¿ Cual sería tu actuación en la clase de música con este alumno?

9 respuestas

Intentaría integrarlo y lo trataría como a uno más

Estaría bien que la actuación fuese más homogénea dentro de las distintas áreas.

La misma respuesta que antes

Utilizar mucho el contacto visual y el contacto físico, tanto mío cómo con los instrumentos

Conocer exactamente su capacidad para partir de ahí

Una atención más personalizada

Dependiendo del alumno, atención personalizada y apoyo en el aula

Tratar de ayudar si es posible.

No lo se la verdad...nunca me lo he planteado

¿Qué conceptos de música trabajarías con el y de qué manera?

19 respuestas

Todo. Utilizaría otras vías no auditivas, como el tacto, para que recibiera la música como el resto

Todos, los que correspondiera a cada unidad didáctica y al nivel del discente. si es necesario se tendría que adaptar los propuestos por el currículo.

Los mismos y si hay algún impedimento se adaptan.

Parametros del sonido, todo a nivel físico

Ritmo, movimiento, musicogramas, trabajo en grupo, tempo....

Más que conceptos, trataría de que experimentase con la música a través del movimiento, tocar ritmos con el cuerpo y con instrumentos. También trabajaría el lenguaje musical de una manera sencilla y básica

Básicamente todos pero especialmente el ritmo y la audición y el movimiento

Los mismos que el resto pero adaptados a sus capacidades y usando la las herramientas más oportunas

Todos los conceptos de una forma más visual

Ritmos corporales, percusiones que pueda sentir a través de las vibraciones , canciones con gestos, bailes con apoyo numérico, lenguaje musical.

Depende de la discapacidad. Si no es total, trabajaría lo mismo que con el resto

Expresión, interpretación, movimiento...

Las vibraciones en diferentes materiales

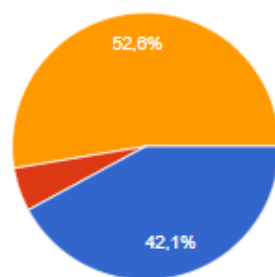
Los marcados en el currículum, co adaptación significativa o no significativa, según el grado de deficiencia

Los mismos que se marcan en la Lomce, excepto discriminación auditiva

Todo lo que ayude a vivencia las cualidades del sonido.

¿Piensas que estás lo suficientemente preparado/a para abordar esta situación en el caso de que se dé?

19 respuestas



- Sí, estoy preparado y no me supondría ningún problema
- No, no sabría cómo abordar una situación así
- Tal vez, aunque tendría que buscar información y recursos sobre el tema.

Se sabe que la música aporta múltiples beneficios. ¿Qué beneficios crees que aporta la música a un niño con discapacidad auditiva? ¿Por qué?

19 respuestas

Como a cualquier otro alumno o persona, la música te ayuda a desarrollarte de una manera integral como individuo, desarrollo neuronal, interiorizar el ritmo y el movimiento, socialización, expresarte, fomenta la creatividad y la solución de problemas, entre otras muchas cosas

Le crea emociones

La integración fue quizá la que más se vio favorecida en mi experiencia. También la desinhibición y las habilidades cinestésicas.

Integración grupal, refuerzo sensitivo, inclusión

Sentir la vibración e intentar comunicarse.

Los mismos que a una persona que no tiene discapacidad auditiva

Las mismas que a cualquiera sin discapacidad. La integración y el trabajo en equipo son unos objetivos transversales muy a tener en cuenta, y la música es un ejemplo muy completo.

Pues le ayuda a mantener incluso a potenciar la capacidad auditiva que tiene

Parecidos beneficios a los oyentes

Le hace mejorar mucho su seguridad personal y su apertura social ya que suelen ser bastante introvertidos.

muchos aunque solo sea la inclusión y sentirse una mas en el aula

Es una disciplina integradora, algo muy beneficioso para este tipo de alumnado

Estimulación sensorial y auditiva

Los mismos que al resto, porque yo no sé qué cosas son las que el alumno no podría recibir en su totalidad y las que no

El ritmo, la sensibilidad, capacidades motrices,...

Disfrutar de una materia que creemos que no puede entender. Por ejemplo, he tenido una alumna que disfrutaba del baile como los demás y seguía el ritmo como ellos y ellas, imitándome.

Depende del grado, pero es un arte que permite la formación integral, permite expresarse, sentir...

Los mismos q para los demás

¿Qué tipo de materiales o instrumentos piensas que serían los más idóneos para enseñar música a un niño con discapacidad auditiva?

19 respuestas

Cualquier tipo de objeto o instrumento en el que se perciba claramente las vibraciones, altavoces de membrana, el propio cuerpo como instrumento, carteles o pizarra digital para ayudarle a seguir una partitura o coreografía,.....

Imágenes

Yo usaba mucho un metalofono muy grande que tenía gran reverberación así como los " timbales" escolares". También instrumentos que requieran movimiento táctil como la cabeza...así que recuerde....

En este momento no sabría decir.

Todo aquel instrumento que pueda manipular y sentir.

Instrumentos con los que pueda percibir el sonido a través del tacto y sistema óseo. Percusión, piano, guitarra...

Generalmente los sonidos graves son los que más perciben por lo que intentaría escoger instrumentos con bajas frecuencias

Todo tipo de instrumentos percusión corporal y movimiento

Percusión y cuerda

Que el suelo tenga tarima de madera, los xilófonos, la flauta, el piano, la guitarra aunque si puede ser otros con mayor volumen sonoro mejor si hubiera tambores con relés acústicos, mejor

instrumentos, altavoces..

Hay métodos para enseñárles a tocar instrumento, con programas de ordenador.

Que vibren mucho, batería, percusión en general, piano, guitarra..

Visuales, manipulativos, instrumentos

Por mi experiencia los mismos, mientras el resto auditivo sea aprovechable y amplificable mediante otros medios

Elementos vibrantes

Es muy importante el contacto físico con el alumnado con discapacidad auditiva y dirigirle mucho la actividad. La imitación también es muy importante. Y sobre todo, hacerle partícipe de todas las actividades y confiar en sus posibilidades.

Los que vibran, como tambores o la caja de un instrumento de cuerda

