



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Grado en Educación Primaria**

**La enseñanza de la música en niños con discapacidad auditiva  
en la etapa de Educación Primaria.**

**Alba Paniagua Estébanez**

**Tutora: Verónica María del Carmen Castañeda Lucas**

**Departamento. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y  
Corporal.**

## **RESUMEN**

Habitualmente es pensado que las personas con discapacidad auditiva no son capaces de aprender o disfrutar tanto de la música como aquellas que no padecen esta condición médica. Es por ello, que a través del presente Trabajo Fin de Grado se trata de acabar con este pensamiento, mediante una investigación sobre la discapacidad auditiva y las muy diversas herramientas y metodologías que a día de hoy los docentes tenemos a nuestro alcance para ofrecer a estos estudiantes una educación musical inclusiva y de calidad dentro del aula ordinaria, que les permita comprender la música y disfrutarla ya no solo en el aula, sino en su vida cotidiana. Además, se presenta una propuesta de intervención para comprobar la eficacia de los recursos y métodos previamente investigados con alumnos de diferente edad y grado de discapacidad, mostrando la importancia de ofrecer una enseñanza personalizada que se adapte al alumno y a su caso particular.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación musical, Educación Primaria, enseñanza personalizada, discapacidad auditiva, inclusión, recursos vibrotáctiles, recursos visuales.

## **ABSTRACT**

It is usually thought that people with hearing impairment are not able to learn or enjoy music as much as those who do not suffer from this medical condition. That is why, through this Final Degree Project, we try to put an end to this thought, by means of a research on hearing impairment and the very diverse tools and methodologies that we teachers have at our disposal today to offer these students an inclusive and quality music education within the regular classroom, which allows them to understand music and enjoy it not only in the classroom, but also in their daily life. In addition, an intervention proposal is presented to test the effectiveness of the resources and methods previously investigated with students of different ages and degree of disability, showing the importance of offering personalized teaching that is adapted to the student and his or her particular case.

## **KEY WORDS**

Music education, primary education, personalized teaching, hearing impairment, inclusion, vibrotactile resources, visual resources.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	2
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	3
<b>4. METODOLOGÍA</b> .....	5
<b>5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	7
<b>5.1. EL OÍDO Y SU FUNCIONAMIENTO</b> .....	7
<b>5.2. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA</b> .....	10
<b>5.2.1 Definición</b> .....	10
<b>5.2.2 Clasificación</b> .....	11
<b>5.3. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA</b> .....	16
<b>5.3.1. Beneficios de la educación musical en alumnos con discapacidad auditiva.</b> .....	18
<b>5.4. METODOLOGÍAS Y RECURSOS DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</b> .....	20
<b>5.4.1. Metodologías y recursos empleados en el aula de música</b> .....	31
<b>6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	40
<b>6.1. INTRODUCCIÓN</b> .....	40
<b>6.2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1</b> .....	41
<b>6.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	41
<b>6.2.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR</b> .....	42
<b>6.2.3. METODOLOGÍA</b> .....	48
<b>6.2.4. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b> .....	49
<b>6.2.5. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b> .....	50
<b>6.2.6. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</b> .....	52
<b>6.2.7. EVALUACIÓN</b> .....	56
<b>6.3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2</b> .....	58
<b>6.3.1. CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	58
<b>6.3.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR</b> .....	59
<b>6.3.3. METODOLOGÍA</b> .....	64
<b>6.3.4. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES</b> .....	65
<b>6.3.5. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b> .....	66
<b>6.3.6. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</b> .....	68
<b>6.3.7. EVALUACIÓN</b> .....	72
<b>7. RESULTADOS</b> .....	74
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	76
<b>9. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	79
<b>10. WEBGRAFÍA</b> .....	85

<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>86</b>
------------------------	-----------

# 1. INTRODUCCIÓN

A través del presente Trabajo Fin de Grado se pretende abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en alumnos con discapacidad auditiva durante su paso por la etapa de Educación Primaria.

El principal objetivo perseguido a través de la elaboración de este documento será llevar a cabo en el aula ordinaria de música una propuesta didáctica que se adapte a alumnos con problemas de audición, teniendo en cuenta sus características y necesidades particulares y ofreciéndoles la oportunidad de sentirse incluidos e integrados en una asignatura considerada erróneamente para personas oyentes.

Dado que cada niño es diferente y se encuentra en una situación veo necesario la realización de una investigación previa sobre los diversos grados de hipoacusia que podemos encontrar en el aula y los recursos y metodologías de los que actualmente disponemos para dar respuesta a este tipo de alumnos. En base a esta investigación se pretende poner en práctica una propuesta de calidad, que se adapte a cada caso de manera individualizada, promoviendo una educación musical inclusiva y de calidad.

De esta manera, la estructura del presente trabajo consta de una investigación inicial sobre la discapacidad auditiva, cómo puede afectar al alumnado en el ámbito académico y más concretamente en la asignatura de música y los diversos recursos y metodologías que tenemos a nuestra disposición para ofrecer una educación musical igualitaria; seguida de una propuesta de intervención y un posterior análisis de los resultados obtenidos.

Por otro lado, resaltar que este es un proyecto a través del cual pretendo formarme y estar preparada de cara al futuro, adquiriendo una serie de conocimientos y herramientas docentes que consideras necesarios para actuar de la manera más adecuada ante un posible caso de alumno con discapacidad auditiva.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Tal y como se ha mencionado previamente, el tema seleccionado para la realización del presente Trabajo Fin de Grado es la enseñanza de la asignatura de música en niños con discapacidad auditiva. El principal motivo es la necesidad que considero que tenemos como futuros docentes, de formarnos para poder ofrecer a los alumnos una educación inclusiva y de calidad adaptada a las necesidades que cada día se ponen de manifiesto en el aula.

A través de esta investigación mi principal objetivo es aprender y obtener los recursos necesarios para conseguir que todos y cada uno de los niños a los que algún día daré clase, con o sin discapacidades, gocen de su derecho a adquirir unos aprendizajes musicales básicos y disfruten de esta disciplina sin miedo, incorporándola en su día a día de manera natural.

Mi interés por este tema, por otro lado, se debe a que desde que era muy pequeña he tenido la suerte de poder estudiar y disfrutar de la música, la cual se ha convertido en un arte que valoro enormemente. No obstante, son muchas las personas que presentan numerosas dificultades para ello a causa de determinadas características físicas, como pueden ser los problemas de audición.

Desde mi pasión por la enseñanza, percibo el presente trabajo como un reto personal a través del cual diseñar una propuesta de intervención que me permita transmitir mi gusto por la música a todos mis futuros alumnos, sin que las capacidades o discapacidades que puedan presentar supongan una limitación en su proceso de aprendizaje.

### 3. OBJETIVOS

Los principales objetivos perseguidos a través del presente Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

- Aprender a identificar los diversos tipos de discapacidad auditiva.
- Buscar alternativas metodológicas para la enseñanza musical de niños con déficits auditivos severos a través de otros canales sensoriales como pueden ser la vista o el tacto.
- Recopilar y analizar diferentes recursos y metodologías de intervención empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con problemas auditivos e identificar cuáles de ellos hacen posible potenciar el aprendizaje y la estimulación musical de estos alumnos.
- Proponer, a partir de la información recopilada, una respuesta educativa que permita una evolución positiva en el alumno con discapacidad auditiva (con o sin implante coclear) dentro del aula ordinaria de música.
- Elaborar una propuesta didáctica a través de la cual se fomente la inclusión y las ganas de aprender música de aquellos alumnos con problemas de audición.

Paralelamente, mediante este trabajo demuestro haber desarrollado todas las competencias tanto generales como específicas, de acuerdo con la orden ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre; incluyendo y aplicando los conocimientos adquiridos durante estos años de formación en una intervención real, para la cual han sido necesarias habilidades que me permitieran investigar sobre el tema a tratar para la posterior elaboración de una propuesta práctica que debería ser analizada a partir de los resultados obtenidos. Por otro lado, el desarrollo de un compromiso ético que persiguiera la inclusión y la equidad y la accesibilidad universal a la educación ha sido una competencia clave para la elaboración del presente trabajo, ya que el principal objetivo perseguido es el de ofrecer a todos y cada uno de los alumnos una educación musical integral.

#### **Competencias generales:**

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio

- Aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio –la Educación.
- Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar 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.

### **Competencias específicas**

- 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.
- Transformar adecuadamente el saber musical de referencia en saber enseñar mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.



## 4. METODOLOGÍA

La metodología empleada durante la elaboración del presente trabajo se ha basado en la realización de una exhaustiva investigación sobre la discapacidad auditiva y cómo influye ésta en el desarrollo de los alumnos que la padecen.

El principal objetivo perseguido a través del proceso de investigación llevado a cabo fue recopilar toda la información que pudiera ser relevante para elaborar posteriormente, una propuesta que permitiera fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva y favorecer su integración en el aula ordinaria de Música. Para ello, comencé investigando sobre el funcionamiento del oído y, teniendo en cuenta que cada alumno presenta unas características y necesidades diferentes, posteriormente centré mi atención en los distintos tipos de discapacidad auditiva que podemos encontrar en el aula. A continuación, con la finalidad de argumentar el importante papel que asume la música en la vida de los alumnos, queda recogida una larga serie de beneficios que este fenómeno supone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo especial hincapié en las personas que presentan problemas de audición. Di por finalizado este apartado de fundamentación teórica con una recopilación de metodologías y recursos que, según diversos autores, resultaban ser de gran eficacia para el proceso de enseñanza de la música del alumnado con problemas auditivos, los cuales me sirvieron de inspiración.

Para elaborar la propuesta didáctica, me puse en contacto con diversos centros educativos hasta encontrar dos de ellos en los que había alumnos con discapacidades auditivas en la etapa de Educación Primaria; más concretamente, un alumno de 1º y otra de 4º curso. En primer lugar, comenté mi idea a los maestros responsables de impartir la asignatura de Música en cada uno de estos colegios, quienes rápidamente aceptaron llevar a cabo en sus clases las sesiones que yo propusiera. Teniendo en cuenta que en cada curso de Educación Primaria tan solo se imparte la asignatura de Música una hora a la semana, y el poco tiempo del que disponíamos antes de finalizar el curso lectivo, tuve que adaptar los contenidos de mi propuesta a la programación didáctica establecida, la cual me fue facilitada por los profesores. Paralelamente, los docentes implicados me otorgaron toda la información que yo necesitaba sobre el centro, el aula y el alumnado, detallándome en profundidad las características y necesidades que presentaba el alumno con problemas de audición.

Las actividades de cada una de las situaciones de aprendizaje fueron diseñadas personalmente, utilizando para ello la información previamente recopilada con objeto de comprobar la efectividad de las metodologías abordadas durante el apartado de investigación. Una vez finalizado el diseño de la propuesta y elaborados los recursos digitales necesarios para su puesta en práctica, volví a contactar con los profesores de ambos centros para presentársela y explicarles todo lo que necesitaran saber para llevarla a cabo. Durante las sesiones planteadas, ellos se encargaron de anotar lo que sucedía en el aula y los progresos que estos alumnos presentaban para posteriormente, realizar una entrevista a través de la cual yo pudiera establecer mis propias conclusiones.

Durante ambas entrevistas, las preguntas planteadas fueron orientadas a conocer el progreso experimentado por el alumno a nivel conceptual, actitudinal y procedimental; además de comprobar la efectividad de las actividades propuestas de cara a promover la motivación, la integración y las ganas de aprender tanto de estos alumnos en concreto como del resto de sus compañeros.

## 5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 5.1. EL OÍDO Y SU FUNCIONAMIENTO

El oído es un órgano sensorial complejo y delicado a través del cual, tanto los seres humanos como otros seres vivos pueden percibir los sonidos del mundo que les rodea. Para comprender la importancia que tiene la audición en la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo de la persona, es de vital importancia conocer este órgano, tanto su constitución como las funciones que desempeña. El sentido del oído nos permite mantenernos informados sobre la realidad que nos rodea, jugando un papel fundamental para la supervivencia, ya que sin él no se desarrollaría adecuadamente la relación de distancia, la comunicación o la sociabilidad, entre muchas otras habilidades.

Según explican Rubio et al., (2010) el oído está compuesto por tres partes principales que desempeñan importantes funciones en lo que respecta a la audición y el equilibrio: el oído externo, medio e interno:

- El oído externo, como su propio nombre indica, es la parte exterior del oído. Tal y como indica Serrato (2009), “Tiene una función receptora, es decir, capta las ondas sonoras que se transmiten por el medio” (p. 2). De acuerdo con Serrato, Rubio et al. (2010) sostienen que se encuentra constituido por el pabellón auricular (más conocido como oreja), las capas externas del tímpano y el meato auditivo externo, un fino conducto de aproximadamente 20 centímetros de longitud, encargado de conectarlo con el oído medio. Este conducto se encuentra protegido por unas glándulas productoras de cera, la cual evita y/o contrarrestar posibles infecciones lesiones provocadas por bacterias o elementos externos al oído.
- El oído medio, según Rubio et al. (2010) “actúa como un dispositivo de transmisión de las ondas sonoras y de adaptación de impedancias. Cuenta con una cadena ósea formada por tres huesecillos (martillo, yunque y estribo) que conectan la superficie interna de la membrana timpánica con la ventana oval del oído interno” (p. 2). Paralelamente, en esta parte del oído encontramos la trompa de Eustaquio, definida por Salazar (2011) como “una estructura anatómica con forma de reloj de arena, que une la pared anterior del oído medio con la pared lateral de la rinofaringe” (p.14). Salazar argumenta la importancia de la trompa de Eustaquio

para el funcionamiento del oído funciones como drenar las secreciones hacia la nasofaringe, protegerlo de elementos externos que pudieran ocasionar daños al oído medio y equiparar la presión del oído a la del medio externo evitando que se dañe su estructura.

- Con lo que respecta al oído interno, este es definido por Rubio et al., (2010) como un “órgano sensorial primario con función auditiva y del equilibrio, funciones que dependen de la cóclea y aparato vestibular” (p. 2).

Morales Briceño (2020), citando a Valdezate, Sanado, Ortega y García, explica que la cóclea (o sistema coclear) es una estructura con forma de caracol diseñada para analizar diferentes sonidos en base a la frecuencia que presenten. En su interior se encuentran el órgano de Corti, encargado de convertir las vibraciones sonoras (energía mecánica) en impulsos nerviosos (energía eléctrica). En cuanto al sistema vestibular, Morales Briceño (2020) lo describe como un órgano fundamental, que asume una función tan importante como puede ser la audición: desarrollar una imagen en el espacio de nuestro propio cuerpo que nos permita mantener el equilibrio, la verticalidad y la coordinación. De este modo, el autor afirma lo siguiente: “se relaciona directamente con el laberinto posterior, el cual contiene los órganos fundamentales para la mantención del equilibrio postural y la orientación espacial” (p. 21).

El funcionamiento del oído involucra una serie de procesos que resultan esenciales para desarrollar nuestra capacidad de escuchar y comprender el mundo que nos rodea. No obstante, para entrar en contexto y poder comprender posteriormente estos procesos, es necesario conocer qué es el sonido. Miyara (2001) se refiere al sonido como un “fenómeno físico ondulatorio consistente en la propagación a través del aire de una serie de perturbaciones que ejerce sobre éste cualquier objeto que vibra” (p. 1).

Myklebust (1975), de igual manera asegura que los sonidos que podemos percibir en nuestro día a día son el resultado de las ondas sonoras transmitidas por la vibración de los objetos, y que activan el sistema auditivo al llegar al oído.

Una vez comprendido el concepto de sonido, procederemos a abordar en qué consiste el proceso de audición, también conocido como sensación sonora. Este, tal y como explica Hernández (2005):

...se produce a partir de una vibración. Cuando el pabellón auricular recoge las ondas sonoras, estas se reflejan en sus pliegues y penetran en el conducto auditivo externo hasta que chocan con el tímpano. Esta membrana empieza a vibrar con una determinada frecuencia e intensidad. La cadena de huesecillos del oído medio amplían este movimiento vibratorio y lo transmiten a la ventana oval, ya en el oído interno. Aquí, la energía mecánica de las ondas sonoras se transforma en energía eléctrica gracias a que las fibras del nervio auditivo estimulan el órgano de Corti, ubicado en el caracol, y transmiten la sensación auditiva al cerebro (p. 27)

## **5.2. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA**

### **5.2.1 Definición**

Moreno y López (2018) defienden que la presencia de una discapacidad se encuentra determinada por los factores externos y el entorno en el que se desarrolla una persona, sosteniendo de esta manera, que solo hablaremos de “discapacidad” cuando tiene lugar una combinación de factores que implican tanto a la salud del individuo como al medio, conduciéndole a sufrir limitaciones en su actividad cotidiana y en la participación social. Según indican Aguilar et al., (2008):

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral” (p. 7).

En definitiva, la discapacidad auditiva consiste en una disfunción del sistema auditivo que puede afectar negativamente al desarrollo del habla, la comunicación y la interacción social, lo cual supone grandes limitaciones en el día a día de aquellas personas que la padecen.

La función auditiva nos permite mantenernos en continuo contacto con la realidad, pudiendo analizarla y comprenderla. Es por ello, que cualquier deficiencia auditiva tiene como resultado grandes dificultades para relacionarnos con las que nos rodean y conocer nuestro entorno. En relación esto, Segovia (1999) argumenta lo siguiente:

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).

La OMS (2023) confirma la alta complejidad de la discapacidad auditiva, la cual puede provocar que las personas experimenten pérdida de productividad, estigmatización, dificultades de comunicación una fuerte sensación de aislamiento.

Estas afirmaciones son avaladas por French y Jackson (2011), quienes defienden que a largo plazo esto puede causar graves problemas en el desarrollo de las habilidades sociales pudiendo llevar al sujeto a sufrir un fuerte aislamiento entre sus iguales y disminuir su calidad de vida.

Numerosos estudios defienden esta teoría, demostrando que las dificultades a la hora de desarrollar habilidades comunicativas y sociales provocan una fuerte inseguridad en los individuos con discapacidad auditiva, que tienden a compensar esta carencia sensorial a través de otras vías, como puede ser el sentido de la vista.

### **5.2.2 Clasificación**

Aguilar et al., (2008) exponen la discapacidad auditiva puede variar, desde la pérdida más superficial de la audición hasta la más profunda, pudiendo distinguir así, entre diversos tipos de discapacidad auditiva. De acuerdo con las afirmaciones de estos autores, la discapacidad auditiva puede ser clasificada de muy diversas maneras según los criterios a los que atendamos:

Desde una perspectiva otológica, es decir, basándonos en la parte del oído se ve afectada (externo, medio e interno), podemos distinguir tres tipos de sordera: conductiva, neurosensorial o mixta:

- La sordera conductiva, también conocida como sordera de transmisión. Se caracteriza por la aparición de problemas en el oído medio o externo. Generalmente se trata de alteraciones temporales que pueden ser corregibles y que requieren la reducción de la intensidad del sonido.
- En segundo lugar, encontramos la sordera neurosensorial o de percepción, la cual es producida a causa de lesiones en el cerebro o en la cóclea. Por lo general, son problemas difíciles de tratar que se mantienen en el tiempo y que implican reducir tanto la intensidad como la distorsión durante la percepción de los sonidos.
- La sordera mixta combina rasgos de los otros dos tipos explicados previamente.

A nivel etiológico, es decir, centrándonos en la causa de la lesión distinguimos entre sordera hereditaria, la cual es ocasionada por factores genéticos (puede ser recesiva o dominante) y sordera adquirida (prenatal, neonatal o postnatal)

En base al momento de su aparición diferenciamos dos categorías de sordera: la prelocutiva, que se manifiesta antes de la aparición del lenguaje, y la sordera postlocutiva, que se produce después (a partir de los 3 años aproximadamente).

Por último, podremos categorizar las discapacidades auditivas según la pérdida auditiva que ocasiona al sujeto. Tal y como nos indican Aguilar et al., (2008) la clasificación audiológica establecida por el Bureau Internacional de Audiología es la más utilizada. En ella, se toma como referencia el umbral de nivel de audición medido en decibelios (dB), partiendo del dato de que una persona con audición normal es capaz de captar sonidos de menos de 20 dB. Teniendo en cuenta estos criterios distinguimos entre hipoacusia, sordera (hipoacusia profunda) y cofosis.

- *Hipoacusia*

El término de “hipoacusia” es empleado para hacer referencia a la pérdida de percepción auditiva. No obstante, las personas que la padecen, aunque presenten una deficiencia de audición, cuentan con restos auditivos suficientes que les permiten aprender el lenguaje oral. Cabe destacar que, aun así, se requerirá de ayudas técnicas, como pueden ser los equipos de frecuencia o los audífonos, unos aparatos electrónicos cuya función es amplificar el sonido.

Los Dres. Suárez y Rosales (2008), advierten de la importancia de una detección e intervención temprana en los casos de hipoacusia, argumentando el fuerte impacto que la pérdida auditiva puede tener en el aprendizaje, la conducta y el entorno socio afectivo del niño en caso de no ofrecerle una atención anticipada.

Dentro de la hipoacusia distinguimos entre:

- Hipoacusia leve o ligera: el umbral de audición se encuentra situado entre los 20 y los 40 dB. La comunicación de estos individuos solo se verá dificultada en ambientes muy ruidosos y a la hora de percibir voces de baja intensidad. Ramos (2014) detalla lo siguiente sobre estos casos de hipoacusia:



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 lectoescritura, dislexias que tienen su paralelismo en las dislalias del habla (p. 8).

- Hipoacusia media o moderada: el sonido más débil que son capaces de percibir estas personas está entre los 40 y los 70 dB. Es habitual que en estas situaciones se requieran prótesis o aparatos que ayuden al individuo a aumentar la intensidad del sonido. En lo referente a casos de hipoacusia moderada, Ramos (2014) afirma que es común la presencia de dislalias, mayores dificultades para la lectoescritura y alteraciones notables en la entonación, lo cual puede desembocar en un retraso escolar.
  - Hipoacusia severa: el sonido más débil que pueden percibir se encuentra entre los 70 y los 90 dB. En estos casos, el lenguaje del niño o bien es muy pobre o directamente carece de él; si se trata de una deficiencia prelocutiva, el desarrollo del lenguaje no será posible a través de la vía oral. Según Ramos (2014), pasa a ser imprescindible una intervención logopédica permanente, además del empleo de recursos como la labiolectura o la comunicación gestual, los cuales pasan a de ser meros complementos, a cobrar una total importancia. Paralelamente esta autora hace especial hincapié en la necesidad que presentan estos individuos de disponer de recursos tecnológicos destinados a amplificar el sonido, como puede ser el caso de sistemas FM o audífonos.
- *Sordera*
- La “sordera” (también conocida como “hipoacusia profunda”) se caracteriza por presentar un umbral auditivo que sobrepasa los 90 dB, aspecto que impide por completo a quienes la padecen. Esto provoca que sean incapaces de aprender el lenguaje oral a través del canal auditivo, teniendo que recurrir al visual, es decir, a través de métodos como la lectura de labios o códigos gestuales.

Aguilar et al., (2008) recogen algunas de las principales consecuencias que tiene una pérdida auditiva de este grado, tanto a nivel sensorial como motor:

- La pérdida de la audición supone la carencia de un sentido fundamental, por lo que la visión cobra un papel primordial.
- Se produce un desequilibrio en su estructuración espacio-temporal, dado que su falta de audición no le permite desarrollar adecuadamente su orientación en el espacio.
- La pérdida del sentido de la audición, supone una dificultad para estructuración del tiempo y la apreciación del ritmo.
- La lesiones del oído interno, llevan en ocasiones aparejadas alteraciones del aparato vestibular, por lo que se producen problemas de equilibrio en algunas personas con sordera (p. 12).

- *Cofosis o “anacusia”*

Cofosis es el término con el que se hace referencia a una pérdida absoluta de la audición. Según explican Aguilar et al., (2008) esta patología es producida en casos muy aislados.

En resumen, y de acuerdo con los datos estipulados por los autores mencionados previamente, presento la siguiente tabla en la que se quedan recogidos los distintos grados de discapacidad auditiva atendiendo a diferentes criterios (Figura 1):

<b>Clasificación</b>		
<b>Factores</b>	<b>Tipología</b>	<b>Principales características</b>
Perspectiva otológica	Sordera conductiva	Problemas corregibles en el oído medio y/o externo
	Sordera neurosensorial	Problemas cocleares o cerebrales que se mantienen en el tiempo.
	Sordera mixta	Combina características de la sordera conductiva y la neurosensorial
Etiológicos	Sordera heredada	Influyen factores genéticos
	Sordera adquirida	No influyen factores genéticos.
Momento de aparición	Sordera prelocutiva	Antes del lenguaje
	Sordera postlocutiva	Después del lenguaje

Grado de pérdida auditiva	Hipoacusia	Leve o ligera: 20- 40 dB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación dificultada en ambientes ruidosos</li> <li>- Dislalias y errores en lectoescritura</li> <li>- El niño se muestra distraído</li> </ul>
		Media o moderada: 40-70 dB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dislalias</li> <li>- Dificultades en lectoescritura.</li> <li>- Alteraciones en la entonación.</li> <li>- Posible retraso escolar.</li> <li>- Frecuente uso de audífonos.</li> </ul>
		Severa: 70- 90 dB.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasa relación con el lenguaje.</li> <li>- Intervención logopédica permanente.</li> <li>- Importancia de la labiolectura y la comunicación</li> <li>- Uso de sistemas FM, audífonos o implante coclear.</li> </ul>
		Profunda (sordera): Más de 90 dB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imprescindible el canal visual para la adquisición del lenguaje.</li> <li>- Dificultades en el desarrollo espaciotemporal.</li> <li>- Alteraciones en el equilibrio</li> <li>- Problemas en la percepción del ritmo.</li> </ul>
	Cofosis o anacusia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perdida absoluta de la audición.</li> <li>- Poco común.</li> </ul>	

**Figura 1**

Fuente: tabla de elaboración propia a partir de Aguilar et al. (2008) y Ramos (2014)

### **5.3. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA**

La educación musical juega un papel decisivo en los aprendizajes escolares y en el desarrollo global del niño. Numerosos autores, musicólogos, psicólogos y neurocientíficos aseguran a través de sus investigaciones, que la música supone un instrumento educativo capaz de repercutir intensamente en el desarrollo de diversas capacidades físicas y psíquicas del alumno, enriqueciéndolo y proporcionándole herramientas para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto. Estas afirmaciones son avaladas por Domenech (2014), quien sostiene que la música presenta beneficios indiscutibles en el desarrollo de los niños a nivel cognitivo, intelectual, creativo y psicológico, impulsando paralelamente sus habilidades sociales.

Antiguamente solo eran reconocidas las áreas de la lingüística y la lógico-matemática en lo que respecta al desarrollo integral alumno, las cuales se encuentran relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas. Gardner (1983) concibió La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM), profundizando en la comprensión del concepto de la inteligencia e incluyendo áreas nuevas como la musical, la espacial o la físico-cinestésica, entre otras. Dos años después, tras diversas investigaciones, detalla que la inteligencia musical repercute en el desarrollo emocional, espiritual y corporal del ser humano, afirmando que la música está relacionada íntimamente con el aprendizaje de las matemáticas, la lengua, el lenguaje corporal y las habilidades espaciales y sociales.

Santiago (2015), de acuerdo con los argumentos presentados por Gardner sostiene que el desarrollo integral del niño se ve enormemente favorecido por la música, ya que a través de ella se fortalecen las tres dimensiones del ser humano: física, afectiva y cognitiva.

Hernández (2020) haciendo alusión en su libro a las palabras de Rubia (2009) acredita que la música se encuentra íntimamente involucrada en el funcionamiento cerebral, lo cual nos permite comprender el motivo de por qué supone una gran ayuda en el proceso de aprendizaje, siendo interesante utilizarla en otras áreas del currículo: “La música está involucrada en las porciones izquierda, derecha, anterior y posterior del cerebro, lo cual explica por qué la persona aprende y retiene información con mayor eficacia cuando se utiliza la música” (p. 10). En relación con la función de la música en el cerebro, Pérez (2018) afirma lo siguiente: “la música favorece el desarrollo del hemisferio derecho de nuestro cerebro, en el cual se encuentran los procesos relacionados con la creatividad, la memoria, la cognición y las emociones. Como sabemos, cualquier educación busca

potenciar estos aspectos y la asignatura de música posee la habilidad de desarrollarlas colateralmente”. (p. 22)

En cuanto al fomento de la creatividad a través de la educación musical, Aróstegui (2012) afirma: “la capacidad de creación se aprende, ya sea científica, artística, o de cualquier otro tipo, pudiendo desarrollarse o no en razón del contexto del aprendizaje y de la naturaleza de la tarea a realizar” (p. 41).

Tradicionalmente se ha considerado la creatividad como un don exclusivo de genios, imposible de educar ni fomentar; una dimensión innata en personas con grandes habilidades artísticas. No obstante, y de acuerdo con Gustems (2013), dicha capacidad puede ser desarrollada, especialmente por los niños que conviven con actividades musicales desde su infancia más temprana, los cuales experimentan un afán creativo. De esta manera, la educación musical en la escuela favorece potencialmente el desarrollo de la imaginación y la capacidad creativa, motivándolos a conseguir sus objetivos.

Del Río (1996) comparte una investigación realizada por Kodaly (1963) a través de la cual se demostró que de entre los niños que habían participado, aquellos que habían recibido educación musical a diario, de manera sistemática tenían un mayor desarrollo psíquico que aquellos que no: presentaban una mayor capacidad de concentración, eran más rápidos en aritmética y a la hora de realizar cálculos matemáticos y mejores en lenguaje. Llanga y Cárdenas (2019) explican que las grandes ventajas que tiene la música en el desarrollo del lenguaje se deben a que este fenómeno afecta notablemente a los lóbulos frontales del cerebro, los cuales se ocupan de la producción lingüística.

En relación con estos resultados, en una investigación realizada con niños de entre tres y cinco años, Neville et al. (2008) demostraron que la música como instrumento de apoyo académico en una clase ordinaria, resulta tan eficaz como la puesta en práctica de programas de apoyo individualizado, presentando la diferencia de que la música, además, ofrece un efecto lúdico que, paralelamente permite motivar y fomentar la atención del alumnado.

Por otro lado, Panchi et al., (2019) añaden:

La música por sí misma tiene la capacidad de generar sentimientos y emociones en las personas, esta capacidad busca desarrollar en los niños, habilidades propias de la inteligencia emocional, tales como: autocontrol, automotivación y desarrollo

de habilidades sociales. De igual manera, la música no puede desarrollarse en un cuerpo sin movimiento, por ende, la educación psicomotriz necesita de la música, la voz y los instrumentos musicales (p. 107).

En relación con los beneficios que presenta la música para la psicomotricidad del niño, Botellas (2006), como se cita en Pérez (2018), defiende que la música supone una herramienta que garantiza el desarrollo de numerosas capacidades motrices como la coordinación, el conocimiento del propio cuerpo y la percepción temporal y espacial.

Con lo que respecta a la memoria, Tobar (2013) basándose en las ideas de autores como O' Donnell (1999) para asegurar que la terapia musical ofrece múltiples beneficios para ejercitar la memoria. ve

La música tiene una poderosa relación con la capacidad de recordar. Si uno escucha un tipo de música al momento de aprender algo y escucha esa misma música al momento de recordar, como por ejemplo en una prueba, los resultados son mejores que sin la música. (p. 34).

Estos beneficios tienen cabida en la educación musical tanto de niños oyentes como con discapacidad auditiva. No obstante, a continuación, se profundiza sobre las ventajas que presenta la educación musical los sujetos pertenecientes a este colectivo:

### **5.3.1. Beneficios de la educación musical en alumnos con discapacidad auditiva.**

El empleo de la música en el aula supone un vehículo muy eficaz para potenciar la integración de los niños discapacidad auditiva. De hecho, la intervención musical temprana en estos casos asume un papel fundamental en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Salido Olivares (2010), de acuerdo con las investigaciones de Argueda, Amusatogui, Fernández Varela y Butler, sostiene que la música para los niños con deficiencias auditivas como una experiencia multisensorial y emocional y, por lo tanto, el empleo de actividades musicales en el aula favorece en gran medida a estos alumnos, permitiéndoles explorar nuevos medios de expresión y repercutiendo positivamente en diversos aspectos tanto personales como educativos. Basándose en los autores previamente mencionados

Salido Olivares (2010) recopila los siguientes beneficios que presenta la música para los alumnos con discapacidad auditiva:

- Su evolución intelectual formando conceptos de sonido.
- Elevar su autoestima al sentirse capaces de hacer música, la música les hace sentir satisfacción y bienestar, fortaleciendo su personalidad.
- Desarrollar relaciones interpersonales, siempre que consigamos un ambiente en el que puedan participar plenamente y con alegría. Asimismo, la música es un medio que permite al niño sordo expresarse cuando está con otros y romper con su aislamiento.
- Obtener un profundo conocimiento del mundo que les rodea.
- Perder la timidez.
- Desarrollar la imaginación, su atención (p. 111)

Briceño y Gómez (2018) añaden que trabajar el sentido del ritmo a través de la música permite al alumno (oyente o no) potenciar sus capacidades físicas y motoras otorgándole una mejor motricidad, lateralidad y equilibrio: "...a través de la vivencia del pulso, acento y ritmo, se vivencia el elemento rítmico musical, caminando, palmeando con un tambor u otro instrumento. De esta forma el ritmo y la música ayudan muy directamente al desarrollo de logros psicomotrices" (p. 409)

#### **5.4. METODOLOGÍAS Y RECURSOS DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

La educación de alumnos con discapacidad auditiva supone un gran desafío para los profesionales del ámbito educativo. Para lograr ofrecer a estos niños una educación integral e inclusiva, adaptada a sus necesidades, es necesario en primer lugar que los docentes y/o pedagogos estén adecuadamente formados y que conozcan, tanto las características que los alumnos en cuestión presentan, como las diferentes metodologías y recursos a través de las cuales proveer una educación efectiva y eliminar las barreras que esta condición puedan suponerles. En relación con esto, Ramos (2014) afirma lo siguiente: “para el maestro que tiene en el aula un niño con discapacidad auditiva es bueno poseer algún conocimiento sobre la audición, conocer la pérdida auditiva y las implicaciones que por sus características conlleva” (p.5).

A continuación, quedan recogidas algunas de las consideraciones generales y pautas a seguir que Salido Olivares (2010) recomienda con el objetivo de fomentar el proceso comunicativo entre el alumno con discapacidad auditiva y el docente:

- Situar al alumno cerca del docente y de un compañero que pueda ayudarlo en caso de necesitarlo.
- Promover la participación activa del alumno.
- Potenciar el uso de contenidos significativos de aprendizaje.
- Emplear un lenguaje sencillo utilizando frases cortas y vocalizando adecuadamente.
- Utilizar un ritmo moderado y un tono expresivo.
- Aumentar la información visual y emplear diversos recursos comunicativos como pueden ser: palabras escritas, imágenes, carteles, gestos...
- Fomentar las agrupaciones en el aula y el trabajo cooperativo (p. 106)

En caso de que el alumno presente una pérdida de audición severa, algunas de las pautas indicadas por esta autora a tener en cuenta durante la intervención docente son: evitar el empleo de tecnicismos o expresiones demasiado complejas, fomentar la participación y la atención del alumno, manteniéndole informado de lo que ocurre a su alrededor y haciéndole sentir integrado; tratar que se respeten los turnos de palabra, ya que si muchas personas hablan a la vez, al niño con problemas de audición le será muy difícil seguir la conversación. A pesar de seguir rigurosamente estas pautas, Salido (2010) indica que en



numerosas situaciones será igualmente necesaria la ayuda de un intérprete de lengua de signos.

Paralelamente, según defienden Bisquerra y Filella (2003) para que se produzca la comunicación será de vital importancia tener en cuenta las emociones del alumno, creando un entorno afectivo de calidad: “Las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo, ahora bien, reaccionamos emocionalmente solamente cuando una situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales” (p 64).

La atención educativa dirigida a los niños con discapacidad auditiva implica el empleo de un código apropiado y una serie de estrategias metodológicas que se adecuen a sus necesidades y características. Estas consideraciones se tornan muy complejas, dada la gran diversidad de alumnos con problemas de audición que existen. Por ello, para emplear una metodología adecuada que se adecue a cada niño de manera individualizada y satisfaciendo sus necesidades, es primordial en cuenta numerosos factores (grado de la discapacidad, edad, contexto social, habilidades comunicativas...).

Las metodologías destinadas a ayudar a estos niños a lograr el éxito en el ámbito educativo pueden ser o no orales. A través de los métodos orales se busca que el alumno con discapacidad auditiva desarrolle el lenguaje y el habla dentro de lo posible, pudiendo utilizar para ello recursos tecnológicos como audífonos, sistemas FM o implantes cocleares si el caso lo requiere. Algunas de las principales metodologías pertenecientes a la modalidad oral son las siguientes:

*El método verbo-tonal:*

El método verbo-tonal es un sistema creado por Petar Guberina (1954), cuyas investigaciones se encuentran basadas en la manera en que el cerebro percibe el habla. Según la clasificación establecida por Torres et al. (1995) el sistema verbo-tonal entraría dentro de la categoría de metodologías oralistas puras. Según García (2004) Guberina, la propulsora de este método defiende que “el oído patológico no representa una destrucción caótica, sino un sistema nuevo de la audición” (p. 27).

En base a estas afirmaciones, podemos concluir que el verbo-tonal se centra en el aprovechamiento de los restos auditivos del sujeto y de las posibilidades biofisiológicas a través del desarrollo de la rítmica, la entonación, la frecuencia,

la pausa, la intensidad y el tiempo. Para ello, Guberina inventó el SUVAG (Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina), un instrumento cuya función consiste en amplificar y codificar los sonidos permitiendo al niño aprovechar sus restos auditivos. Tal y como explica Marín (2009):

La principal característica de estos aparatos es que no realizan una amplificación lineal del sonido, sino que tiene la posibilidad de modificar la señal acústica tanto en frecuencias altas como bajas, adaptando la misma a cualquier campo auditivo a través de filtros que disminuyen la intensidad de las frecuencias elegidas, produciendo diferentes pendientes de corte (p. 2).

#### *Técnica Auditivo Verbal (AV)*

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje alumnos con problemas de audición es utilizado con frecuencia el método Auditivo Verbal (AV). Este, consiste en un sistema oralista de intervención temprana, destinado a incrementar el uso de la audición para el aprendizaje del lenguaje verbal.

En relación con esta metodología, Maggio De Maggi (2004) explica: “La Terapia Auditivo Verbal no es una serie de principios para la enseñanza escolar o una técnica para ser aplicada dos veces por semana en un gabinete. Es un estilo de interacción, una "forma de vida" para ser practicada diariamente” (p. 65).

Tal y como afirma esta autora, se trata de un método que incluye a las familias que, desde el hogar, ayudan a los niños a desarrollar habilidades auditivas y verbales: “el objetivo es que los padres aprendan los principios auditivo-verbales para que los apliquen con sus niños con deficiencias auditivas” (p. 65).

La Terapia Auditivo Verbal, se presenta planteada desde una perspectiva unisensorial, haciendo especial hincapié en el desarrollo de la audición y dejando en un segundo plano al empleo de otros sentidos, como el tacto o la vista. Maggio de Maggi (2004), basándose en las afirmaciones de D. Pollak explica que esto se debe a que, si la atención del niño se enfoca en un estímulo visual, la información auditiva deja de ser relevante para él.

A continuación, quedan recogidos algunos métodos que pueden ser puestos en práctica con la finalidad de complementar los sistemas comunicativos orales explicados previamente:

### *Lectura labiofacial*

Teniendo en cuenta que el lenguaje hablado constituye una forma de expresión audiovisual, Velasco y Pérez (2009) argumentan que la lectura labiofacial resulta muy eficaz y beneficiosa durante los procesos de enseñanza aprendizaje de todos aquellos sujetos con discapacidad auditiva, independientemente del grado de deficiencia que presenten. En la siguiente tabla queda recogida la información que estas autoras aportan sobre la importancia del empleo de este sistema durante la comunicación según el grado de discapacidad auditiva del alumno atendiendo a la clasificación audiológica (Figura 2):

<b>Grado de pérdida auditiva</b>	<b>Importancia de la labiolectura</b>
Hipoacusia leve (20-40 dB)	Apoyo
Hipoacusia moderada (40-70 dB)	Complemento
Hipoacusia severa (70-90 dB)	Complemento indispensable
Hipoacusia profunda (90...dB)	Imprescindible.

**Figura 2**

Fuente: Velasco y Pérez (2009, p. 83)

Velasco y Pérez (2009) indican que durante la comunicación el individuo hipoacúsico o, en su defecto, sordo, de manera inconsciente utiliza la vista como apoyo para percibir la información que no puede entender a través del canal auditivo. Cabe destacar que en los casos en los que el alumno presente una sordera prelocutiva, la comunicación resultará más difícil dada la escasa relación que ha tenido con el lenguaje oral.

Durante el proceso de lectura labiofacial, el niño con dificultades auditivas sigue los pasos explicados a continuación con el objetivo de recibir e interpretar la información hablada (Velasco y Pérez, 2009):

- Percepción visual del movimiento de los labios.
- Percepción de las expresiones faciales e interpretación de las mismas.
- Discriminación de los elementos lingüísticos, teniendo en cuenta el contexto de la situación comunicativa.
- Utilización de los restos auditivos, pudiendo hacer uso o no de dispositivos tecnológicos, con el propósito de conseguir una posible percepción audiovisual del habla.

A pesar de las diversas ventajas que supone la utilización de la lectura labiofacial para potenciar la comunicación y el aprendizaje de estos alumnos, este método también presenta ciertas limitaciones que lo convierten en un sistema en cierto modo ambiguo. Según indican Velasco y Pérez (2009), Domínguez y Alonso destacan la existencia de sonidos que no se distinguen plenamente a través del lenguaje oral (por ejemplo: /x/ o /k/) y otros que visualmente resultan muy parecidos, lo cual puede generar cierta confusión entre los individuos con deficiencias auditivas (es el caso de los sonidos /b/ y /p/). Algunos de los factores a tener en cuenta para favorecer la puesta en práctica de la labiolectura son: la distancia a la que nos encontremos del sujeto, la iluminación del lugar o el tipo de lenguaje utilizado.

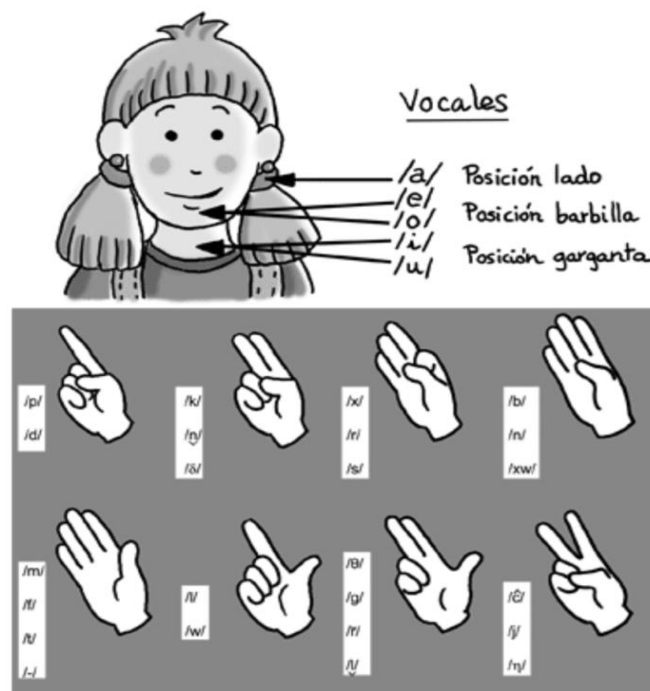
#### *Palabra complementada (PC)*

El “Cued Speech”, un método oralista mixto también conocido como “Palabra Complementada” consiste en un sistema fácilmente perceptible que no implica la adquisición de contenidos lingüísticos.

Monfort et al. (1992) explican que este sistema se basa en la utilización de los sistemas comunicativos orales y en su optimización a través de recursos manuales y visuales, con el objetivo de facilitar la comprensión del habla y la lectura labial. No obstante, la Palabra Complementada no promueve la producción oral, de modo que estos autores añaden: “No sólo es importante que los niños comprendan los mensajes de sus interlocutores, sino también que puedan expresar los suyos

propios, que puedan comunicar a los demás sus conocimientos, dudas, vivencias, emociones, etc.” (p. 9).

Este sistema se encuentra conformado dos elementos: el kinema (el lenguaje signado) y el visema (el lenguaje hablado). Salido Olivares (2010), explica que su puesta en práctica persigue potenciar la fonética a través del canal visual y del empleo de diversos signos y movimientos manuales combinados con el habla. Con la utilización paralela de estos complementos sin significado lingüístico y la lectura labial, el niño es capaz de otorgarles significado. Este sistema comunicativo está constituido por once posiciones de la mano: tres de ellas para representar las vocales y ocho para las consonantes. Cada una de ellas debe ser ejecutada de manera coordinada con los movimientos de los labios para representar así diferentes sílabas (Figura 3):



**Figura 3**

Fuente: Lengua, de S. E. (2011, agosto 27). La palabra complementada, uno de los SAAC sin ayuda. *Aprende Lengua de Signos Española*.

Velasco y Pérez (2009) detallan que, a través de esta técnica, no se representan las letras, sino los sonidos. Por otro lado, dichos autores recalcan lo siguiente:

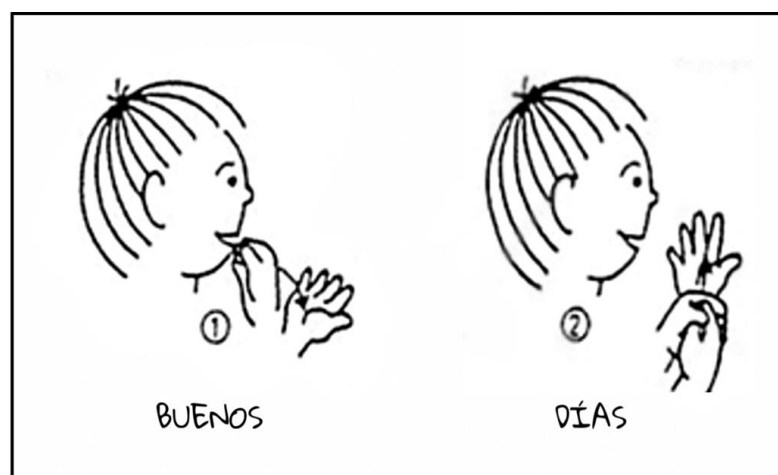
La PC no es un sistema signado ni gestual, ya que, las posiciones manuales no ofrecen, por sí solas, información suficiente para comprender el mensaje. Los kinemas no poseen significado lingüístico, lo que obliga al niño a leer en los labios, es decir, se necesitan siempre los dos componentes: lectura labial y complementos manuales para la comprensión del lenguaje oral (p. 80).

### *Comunicación bimodal*

La comunicación bimodal, también conocida como comunicación simultánea es un sistema introducido por Schlesinger (1978).

Salido Olivares (2010) explica que este método “utiliza simultáneamente el habla y los signos; los signos intentan representar visualmente la estructura semántica y sintáctica de los enunciados orales” (p. 61). No obstante, no hemos de confundirlo con la Palabra Complementada, ya que mientras esta se centra exclusivamente en facilitar la comprensión oral, la comunicación bimodal persigue también el desarrollo de la lengua hablada.

Monfort et al., (2018) señalan que este sistema utiliza el léxico de la lengua de signos conservando la estructura sintáctica del lenguaje oral (Figura 4).



**Figura 4**

Fuente: *Seminario 596. Inclusión del SAC Bimodal en escuelas de Educación Infantil. Primer ciclo (0-3 años)*. (s/f). Madrid.org.

Además, emplea la dactilología (deletreo de las palabras mediante señales manuales) y gestos para representar aquellas palabras inexistentes en la lengua de signos, como es el caso de preposiciones, artículos, nombres de personas, etc.

Alonso et al. (1989) añaden que no existe un único lenguaje bimodal, ya que podemos encontrar múltiples niveles de ajuste de este sistema a la lengua hablada.

El bimodalismo incluiría desde sistemas tremendamente fieles a las reglas morfosintácticas de la comunidad oyente (por ejemplo, el inglés signado exacto), hasta sistemas mucho menos rígidos, donde se intenta ajustar lo más posible a la lengua oral, pero sin "inventar" signos o marcas morfológicas que no formen parte del vocabulario del lenguaje de signos (p. 21).

Por otro lado, Monfort et al., (2018) explican que este sistema comunicativo resulta muy fácil de aprender para los sujetos oyentes, lo cual favorece a la integración del alumno que presenta problemas de audición:

Estas formas de «idioma signado» son los sistemas más fácilmente accesibles a los oyentes, padres y educadores, ya que respetan las estructuras del idioma de base: el aprendizaje de la lengua de signos representa realmente el aprendizaje de otro idioma (p. 5).

De esta manera, el empleo de la comunicación bimodal permite al niño con problemas de audición adquirir las reglas sintácticas básicas de la lengua (en este caso el español) y relacionar los signos con las palabras, dotándolas de significado.

Dejando atrás las modalidades orales (puras y mixtas), existen diversos métodos alternativos basados en la comunicación gestual, como es el caso del lenguaje de signos o la dactilología:

#### *Lengua de signos*

Herrera et al., (2007) describe las lenguas de signos como el principal medio de comunicación de aquellas personas que padecen una discapacidad auditiva profunda, el cual consiste en la realización de gestos que transmiten un mensaje que el receptor percibirá por medio del canal visual. Este sistema, en el que predomina el empleo de una comunicación gestual formal, presentan una serie de

reglas que incluyen tanto gestos faciales como movimientos manuales codificados.

A pesar de su empleo generalizado entre las comunidades sordas, debemos tener en cuenta que no se trata de un sistema de comunicación universal si no que existen numerosas lenguas de signos, cuyo origen y desarrollo viene determinado por diversos factores históricos geográficos y sociales. En España, tal y como indican Aguilar y Aguilar (2018) “al igual que ocurre con las lenguas orales, coexisten la LS española y la LS catalana, además de existir multitud de diferencias entre los signos empleados dentro de estas mismas lenguas dependiendo de la comunidad concreta de uso” (p. 4).

Vilches Vilela (2005), profesora de Lengua de Signos de la Universidad “Sagrado Corazón”, de Córdoba (España) indica que todas estas lenguas cuentan con diferentes formas para producir nuevo vocabulario. En el caso de la Lengua de Signos Española, la autora destaca el uso de la dactilología, un sistema que describe de la siguiente manera: “La dactilología es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. A través de ella se puede transmitir a la persona sorda cualquier palabra que se desee comunicar, por complicada que ésta sea” (p. 2). Este método resulta muy eficaz igualmente para la representación signada de nombres de personas, siendo muy común también la utilización de ideogramas o signos para ello (Figura 5).



**Figura 5**

Fuente: Vilches Vilela, M. J., (2005, p. 2).

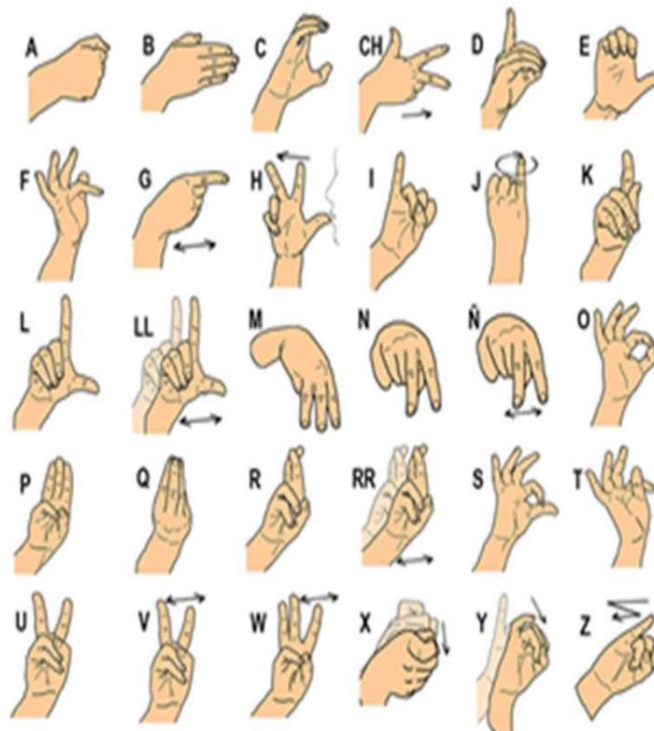


Los movimientos realizados durante el empleo de una lengua de signos no suelen ser intuitivos, de modo que difícilmente podrán llegar a ser descifrados ni comprendidos por aquellas personas que los desconocen. Herrera (2005), se basa en las ideas de autores como Battison (1978) para afirmar que la configuración de las lenguas de signos está basada en la simetría y la dominancia. Según la doctora, la condición de simetría “se manifiesta en los signos realizados con las dos manos, si ambas manos se mueven deben realizar el mismo movimiento” (p. 6). Por otro lado, explica que la condición de dominancia consiste en lo siguiente: “cuando la forma de las dos manos de un signo que se realiza con ambas manos es diferente, solamente se moverá una de ellas, normalmente la dominante” (p. 6).

Los estudios realizados por Domínguez y Alonso (2004), como se cita en Velasco y Pérez (2009), indican que, en las condiciones adecuadas, los niños sordos desarrollan el lenguaje de signos de manera inconsciente y espontánea, tal y como los niños oyentes aprenden a comunicarse de forma oral. En base a estas afirmaciones podemos concretar que la manera más natural y sencilla de desarrollar una lengua a través de la cual comunicarse para un niño que presenta un grado grave de hipoacusia es la lengua de signos. Estas autoras, recalcan también la importancia de la adquisición por parte del niño de la lengua de signos a una edad temprana, la cual tendrá como resultado notables ventajas en el desarrollo integral del alumno.

### *Dactilología*

La dactilología, sistema previamente mencionado, es un método visual que consiste en representar las letras del abecedario a través de la colocación de los dedos en diferentes posiciones. Tal y como explica Vilches Vilela (2005): “se trata, sencillamente, de la escritura del alfabeto castellano ejecutada en el aire en lugar de un papel” (p. 1). El alfabeto dactilológico dispone de una posición de la mano para cada letra (Figura 7).



**Figura 7**

Fuente: Ilustración tomada de Vilches Vilela, et al. (2017, p. 59).

Aunque habitualmente el método dactilológico es utilizado para complementar la lengua de signos, también puede emplearse como un sistema completamente independiente a los anteriores. No obstante, Hirsh-Pasek (1987), como se cita en Herrera et al., (2007), desarrolló un importante estudio sobre las ventajas e inconvenientes del empleo de los códigos dactilológicos, demostrando que, a pesar de tratarse de un gran sistema para la adquisición de vocabulario, presenta numerosas limitaciones para la adquisición y el aprendizaje de las estructuras sintácticas.

Una vez abordado las diversos métodos para facilitar la comunicación, cabe mencionar lo que actualmente se conoce como “comunicación total”. Tal y como explican Chacón et al. (2014), consiste en emplear todos los recursos y sistemas a nuestro alcance para lograr mantener una comunicación fluida con estos sujetos, combinando metodologías orales, mixtas, gestuales, la lectura labial... La mayor ventaja que ofrece el empleo de este

sistema es la adaptación de la comunicación al alumno, pudiendo elegir en cada caso el método más apropiado.

Aunque estos sistemas resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva, la aparición de recursos tecnológicos, como es el caso de los audífonos, los implantes cocleares o los sistemas FM han supuesto en numerosas situaciones el empleo exclusivo de modelos oralistas. Entre los diversos tipos de prótesis auditivas los más comúnmente utilizados son los audífonos y el implante coclear. No obstante, no hemos de confundirlos, ya que tal y como indican Aguilar et al (2008) mientras que los audífonos se encargan básicamente de amplificar el sonido, el implante coclear es un tipo de prótesis quirúrgica de alta tecnología, utilizada en casos de hipoacusia muy grave, que asume la función de las células ciliadas, es decir, convierte las ondas sonoras en energía eléctrica, de manera que el nervio coclear pueda ser estimulado y se produzca como resultado la sensación auditiva.

En Castillo et al., (2012) se indica que este método es la esperanza de quienes no pueden beneficiarse de las prótesis auditivas. No obstante, para determinar si un sujeto es candidato para la implantación coclear será necesario tener un cuanta una serie de criterios, tales como la edad, el grado de discapacidad y los resultados obtenidos en la amplificación con auxiliares auditivos.

#### **5.4.1. Metodologías y recursos empleados en el aula de música**

Habitualmente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música se encuentran especialmente enfocados en la audición. La música es considerada una manifestación acústica íntimamente vinculada al sistema auditivo, por lo que generalmente resulta inimaginable que personas con una grave pérdida de audición puedan disfrutar de ella plenamente.

Nettl (2001) tras realizar una larga recopilación de definiciones a través de las cuales el término de música ha sido descrito, pudo concluir que éste fenómeno se encuentra inconscientemente asociado al canto y la melodía, lo cual ha generado la popular convicción de que una persona sin un correcto desarrollo del sentido del oído será incapaz de vivenciarla. Sin embargo, Peter y Wills (2000), como se cita en Otero (2015), en contra

de esta creencia, afirman que el fenómeno musical va más allá de las sensaciones que percibimos a través del oído; ya que, de hecho, la vibración juega un papel fundamental en este fenómeno:

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)

De acuerdo con estos autores, Otero (2015) defiende que las personas sordas tienen la capacidad de disfrutar de la música sin escucharla: “quienes se convencen de esta idea, olvidan que el sonido es una vibración originada de un cuerpo y difundida mediante ondas” (p. 134). Debemos tener en cuenta que no existe una única manera correcta de percibir la música. De este modo, la sordera no debe suponer un impedimento para la percepción de la música, aunque bien es cierto que, para trabajarla, será necesario buscar una alternativa que cubra las necesidades de estos alumnos y se adecue a ellos, ya que todos los seres humanos tienen el derecho a participar y disfrutar de las experiencias musicales.

La educación musical dirigida a alumnos con discapacidad auditiva supone una gran responsabilidad, ya que, ante un alumno que no logra participar y progresar en su aprendizaje, es el docente quien debe aplicar una respuesta educativa que se adapte a cada caso. Como hemos mencionado previamente, existen diversas maneras de clasificar las diferentes posibilidades de deficiencia auditiva. Tal y como indica Carreño (2008), para ofrecer una verdadera educación musical inclusiva a los alumnos con problemas de audición, el aprendizaje colaborativo, propuesto por Vygotsky, ofrecerá muy buenos resultados. Esta metodología implica:

- Proponer actividades que requieran la colaboración entre los alumnos e impliquen el desarrollo de sus habilidades comunicativas y organizativas.
- Hacer comprender a los niños que su éxito depende también de los logros de sus compañeros.
- Establecer grupos de trabajo adecuados a las actividades y/o tareas asignadas.

Mediante el aprendizaje colaborativo, según sostiene este autor, los niños con discapacidad auditiva logran desarrollar habilidades motrices y potenciar la memoria, la atención y la disciplina. Paralelamente, esta metodología puesta en práctica a través de actividades rítmicas grupales o montajes musicales ya sea vocales o instrumentales, permitirá fomentar la integración y la socialización de estos alumnos.

Desde una perspectiva orientada a la enseñanza de la música de este colectivo, Benenzon (1971) distingue entre aquellos individuos que han tenido una experiencia auditiva previa, los hipoacúsicos (sordera parcial) y los sordos totales, afirmando que, en cada caso, la actividad hacia el sonido es diferente. Poyatos (1994) añade que mientras que los sujetos con restos auditivos tienen la capacidad suficiente para sentir el ritmo y escuchar la música de manera semejante a una persona oyente; aquellos que padecen una sordera profunda percibirán el sonido de forma cinestésica, a nivel dérmico, pasando la vibroacústica a asumir un papel fundamental en la percepción musical.

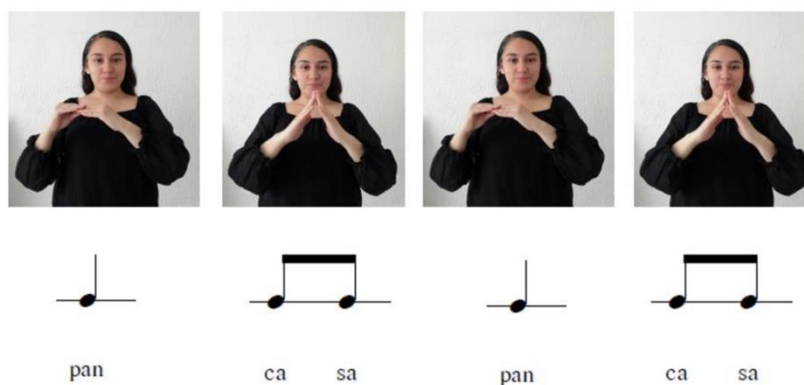
En la enseñanza musical a personas con discapacidad auditiva, el empleo de la metodología Orff será clave, la cual plantea que en la enseñanza musical dirigida a alumnos con discapacidad auditiva se debe propiciar un aprendizaje activo y lúdico. Tal y como explican Tamayo y Moncada (2020), esta metodología “otorgó gran importancia al ritmo, al movimiento en procesos de iniciación y al uso de la voz y el cuerpo como instrumentos” (p. 19). De esta manera los niños con discapacidad auditiva son capaces de explorar las numerosas posibilidades corporales de las que disponen para experimentar la música. En base a esta metodología, Orff crea una escuela donde promueve método conocido como Schulwerk, consistente en la enseñanza del aprendizaje musical basado en el movimiento, la percusión corporal y la creatividad, donde propone actividades como saltar o caminar siguiendo un ritmo determinado o el empleo de instrumentos de percusión que reproduzcan sonidos de baja frecuencia.

En referencia al método Orff, Parada Bautista (2020) menciona también la frecuente implementación de las onomatopeyas y palabras cotidianas durante las actividades rítmicas (Figura 8):

A su vez implementa el uso de onomatopeyas para el aprendizaje de la música ya que estas ayudan en el ejercicio de imitar y recrear un sonido de una de una acción u objeto nombrado para aplicarlos a sonidos rítmicos con la voz, para así

recordarlos fácilmente, aportando así recursos importantes para el aprendizaje (p. 41).

#### Ritmo básico de cumbia con onomatopeyas en señas



**Figura 8**

Fuente: imagen obtenido de Parada Bautista (2008, p. 76)

#### *Métodos a través del tacto*

Salido Olivares (2010) afirma que la sensación placentera resultante del fenómeno musical es el resultado de su carácter rítmico, el cual puede ser percibido a través del tacto:

Para el sordo la música consiste en una serie de vibraciones percibidas y transmitidas al cerebro por vías distintas del aparato auditivo.

Sin embargo, esas vibraciones pueden transmitir un ritmo que corresponde al ritmo físico y pueden provocar en el niño sordo respuestas físicas rítmicas que conducen a actividades placenteras (p. 140).

En esta línea Otero (2015) defiende que la música tiene como base la vibración, de modo que una persona con discapacidad auditiva, pese a no oírla, es capaz de percibirla con todo su cuerpo.

De acuerdo con los autores previamente mencionados, Camacho (2012, citado en Jiménez, 2021) afirma: “los sujetos con discapacidad auditiva profunda perciben el

sonido a través de la vía táctil como canal preferente, proporcionando a este sentido la noción de vibración, intensidad, duración y ritmo” (p. 29)

En relación con la enseñanza de la música a través del sentido del tacto, San Lorenzo (2020) recopila diversos tipos de actividades sugeridas por Rodríguez:

- 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 (p. 20)

Carmen Di’Marco, (1980), como se cita en el Manual de Mincultura, (2017), considera que “las personas con limitación auditiva perciben la música a través del tacto, y además de representarles placer, les facilita la actuación rítmica” (p. 152). Según el manual, Di’Marco defiende que estas personas son capaces de expresarse a través del propio cuerpo lo cual supone grandes ventajas para el desarrollo rítmico. En estos casos, es recomendable trabajar la percusión corporal a través de metodologías imitativas, utilizando vibraciones y sonidos graves, que los estudiantes con discapacidad auditiva sean capaces de reconocer y percibir a través de su cuerpo.

Acosta (2006) relata su experiencia personal enseñando música a un estudiante con problemas de audición. Después de buscar alternativas, descubrió el sentido del tacto a través de las vibraciones. Una de las actividades propuestas por este autor consistió en el uso de globos para estudiar la duración, el ritmo y la altitud. En esta dinámica, el niño tenía que sujetar el globo con una mano mientras el profesor emitía diferentes sonidos apoyando sus labios en él. La actividad se repitió varias veces, aumentando gradualmente la dificultad, hasta que el alumno demostró ser capaz de distinguir diferentes ritmos y alturas.

Son muchos los pedagogos y autores que, al igual que Acosta promueven el empleo de un globo para facilitar la percepción y el aprendizaje musical, tratando de conseguir que

el alumno con hipoacusia identifique la altura y la duración de los sonidos al tiempo que el globo recorre su cuerpo, pudiendo paralelamente trabajar el concepto de intensidad, acercando y alejando el globo del cuerpo del alumno. En caso de disponer de altavoces estéreos, Russ (1997), como se cita en Salido Olivares (2010) recomienda colocarlos hacia abajo y tumbar al alumno, de manera que sienta las vibraciones a través del suelo. Otra alternativa, podría ser colocar el altavoz justo detrás de la silla del alumno, de manera que el asiento asuma la función de transmisor de las vibraciones.

Con lo que respecta a la enseñanza del concepto de intensidad a niños con discapacidad auditiva, Williams (1989), como se cita en Salido Olivares (2010), propone para ello el empleo de instrumentos de percusión de baja frecuencia y presentar superficies vibrotáctiles como, por ejemplo, el bombo o el tambor.

#### *Métodos visuales*

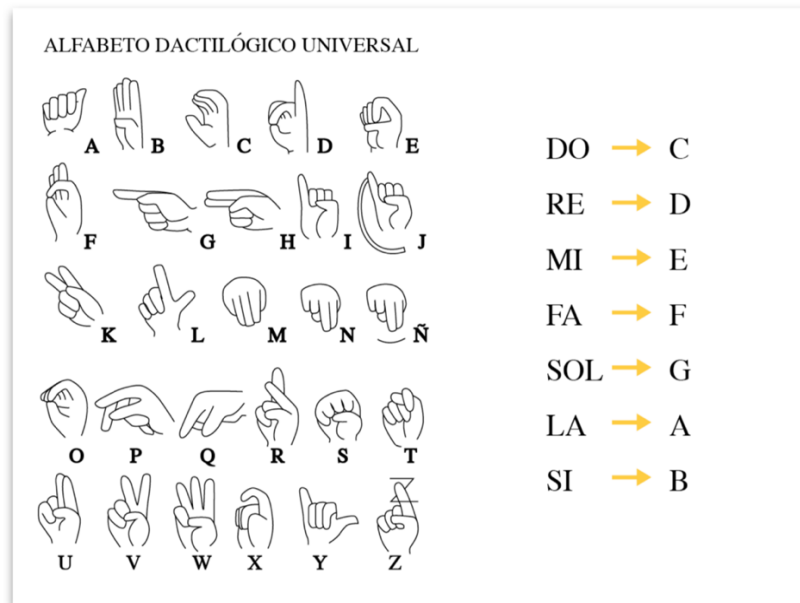
La música se encuentra estrechamente vinculada a la percepción visual. Se trata de un fenómeno que va más allá de los sonidos, siendo el factor visual completamente determinante para su comprensión. Los elementos visuales destinados a la percepción musical permiten reducir el grado de abstracción facilitando la comprensión y captar la atención visual de los niños. Es aquí donde las expresiones faciales y la gestualidad, tanto manual como corporal, hacen de la música una experiencia plena para todas aquellas personas que no son capaces de escucharla (ya sea de manera parcial o total).

Actualmente y, sobre todo, con la llegada de las nuevas tecnologías, tenemos a nuestro alcance numerosos recursos que facilitan la puesta en práctica de diversas pedagogías musicales enfocadas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Montoya et al., (2014) relatan su experiencia durante la puesta en práctica metodologías basadas en el empleo de la vista para enseñar a tocar la flauta a niños con discapacidad auditiva. Para trabajar las notas y la altura de los sonidos, utilizaba vídeos compuestos por imágenes estáticas en los que aparecían las notas que los niños debían tocar (Figura 9). Cada nota era representada con un color distinto (no se especifica con cuál) y en algunos fragmentos de la canción incluía un formato de karaoke para mantener la atención de los alumnos. No obstante, una carencia importante de este recurso fue que plasmaba explícitamente todos los elementos musicales básicos a abordar excepto la duración, de modo que no permitía potenciar el desarrollo rítmico de los alumnos.





a cada nota, de manera que los alumnos con discapacidad auditiva puedan representarlas gestualmente, identificar los sonidos e incluso (y dependiendo del grado de sordera) reproducirlos, ya sea vocal e instrumentalmente. Los movimientos gestuales del alfabeto dactilológico se encuentran establecidos por la Lengua de Signos Española (Figura 10).



**Figura 10**

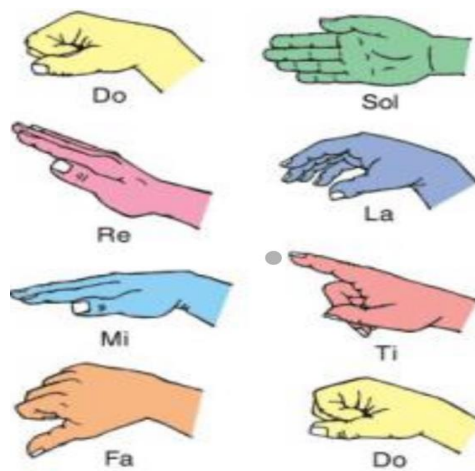
Fuente: Mincultura (2017, p. 153) en base a Tamayo Buitrago.

Cabe destacar que la percepción de las diferentes vibraciones resultantes de un sonido dependiendo de su tonalidad resulta muy difícil de percibir a través del tacto. Según explican Tamayo y Moncada (2020):

Aunque los sonidos agudos son ondas más pequeñas y rápidas y los sonidos graves son, en cambio, amplias y lentas, estas podrían ser confundidas con las vibraciones obtenidas de sonidos fuertes y suaves. Así pues, la altura pasa a ser un indicador que depende más del canal visual que del táctil, haciendo que reconocer, ejecutar e interpretar la altura exija mayor dificultad al participante (p. 84)

Es por este motivo que la adaptación del cifrado americano a la lengua de signos pasa a ser un instrumento de gran utilidad, permitiendo identificar más fácilmente la altura a través del canal visual

En lo referente al aprendizaje musical a través de la gestualidad Guerra y Vallejo (2016) destacan el Método Kodaly, el cual se basa en la fononimia para trabajar el canto y potenciar el aprendizaje de las notas musicales y la altura relativa de los sonidos. Se trata de un método apto para todos los niños, aunque bien es cierto que resulta sumamente eficaz en los casos de alumnos con discapacidad auditiva. La fononimia consiste en asignar una posición o gesto manual a cada una de las notas musicales (Figura 11). A través de este sistema el alumno es capaz de interiorizar las distancias interválicas y será capaz de cantar cualquier canción sin importar su tonalidad, ya que nos permite adaptar las obras al tono del niño



**Figura 11**

Fuente: Guerra & Vallejo (2016, p. 14).

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **6.1. INTRODUCCIÓN**

Basándome en la información recopilada sobre la discapacidad auditiva en la Educación Primaria y las diversas metodologías que tenemos a nuestro alcance para ofrecer a estos alumnos una educación musical integral, propongo las siguientes situaciones de aprendizaje, a través de las cuales pretendo comprobar la efectividad de los métodos de enseñanza previamente descritos y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi investigación para abordar en el aula ordinaria de música los diversos aspectos especificados en la ley educativa vigente y promover paralelamente la inclusión del alumnado con necesidades especiales, en este caso, de aquellos que presenten discapacidad auditiva.

Las siguientes propuestas didácticas, expuestas a continuación, no se encuentran vinculadas, sino que serán llevadas a cabo por separado en dos centros educativos diferentes en los que he podido encontrar alumnos con distintos grados de discapacidad auditiva integrados en el aula ordinaria: una estudiante de cuarto curso de Educación Primaria y otra de primero. De esta manera, trato de poner en práctica lo aprendido y adaptarme a los diferentes grados de discapacidad, características y necesidades que presente cada alumno.

A través de las propuestas planteadas no solo persigo cumplir con los objetivos meramente académicos y conceptuales, sino también potenciar las habilidades sociales y las capacidades afectivas, emocionales, expresivas y creativas de los alumnos, utilizando para ello diferentes canales sensoriales. El resultado esperado será proporcionar un recurso que permita el acercamiento a la música de todos los alumnos de manera multisensorial, pudiéndose poner en la piel así, de aquellos compañeros que no tienen la posibilidad de utilizar plenamente sus facultades auditivas.

Por otro lado, mediante el planteamiento y la puesta en práctica de estas sesiones busco crear un recurso que en algún momento de mi vida laboral pueda servirme para garantizar a posibles alumnos con problemas de auditivos un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita desarrollarse integralmente y proporcionarles las herramientas necesarias para disfrutar de la música de manera inclusiva y accesible.

## **6.2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1**

### **6.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN**

#### **- Contexto social, económico y cultural del centro**

La presente situación de aprendizaje ha sido planificada para su puesta en práctica en el Colegio Obispo Barrientos. Se trata de un centro educativo de doble línea desde Educación Infantil hasta 6º de Primaria situado en el municipio de Medina del Campo (ANEXO I), villa a 46.6 km de Valladolid que cuenta con aproximadamente 21.000 habitantes (INE 2009). Medina del Campo es un lugar de gran riqueza histórica y cultural, considerada la localidad de referencia a nivel comarcal por su amplia gama de servicios. El colegio está situado en una zona próxima al polígono donde hay numerosas viviendas, por lo que recibe una gran demanda de alumnos. Gracias a un continuo mantenimiento, ofrece a todos los miembros de la comunidad educativa unas instalaciones de gran calidad y unas amplias aulas en las que transcurre la jornada escolar. Con el objetivo de cubrir todas las necesidades de los alumnos inscritos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, el centro presenta algunas instalaciones excepcionales, cuya presencia no es usual en los centros ordinarios de la localidad; es el caso de la sala de estimulación multisensorial o la sala de fisioterapia. La diversidad cultural es predominante, tanto a nivel general como a nivel de etapa, destacando la presencia de alumnos de procedencia rumana, gitana o china, entre otras muchas culturas.

#### **- Características del aula**

El aula del grupo de 4º A de Primaria se encuentra en la segunda planta del edificio principal del centro escolar Obispo Barrientos (ANEXO II). Con lo que respecta a la arquitectura, se trata de una clase amplia con techos altos y buena iluminación, ya que dispone de tres ventanas situadas en el lado izquierdo. Las aulas de los grupos de 4º de Primaria están alineadas e interconectadas. Es decir, podemos acceder a 4º A tanto por la puerta principal, como a través del aula que hay al lado. La clase dispone de 18 mesas con sus respectivas sillas colocadas en pequeños grupos, de manera que los niños puedan trabajar juntos, de forma cooperativa. Junto a la pizarra tradicional de tiras, hay una pizarra táctil con acceso a Internet

de menores dimensiones y un ordenador y unos altavoces que permanecen conectados a ella.

- **Características del alumnado**

El alumnado al que va dirigido la presente situación de aprendizaje es la clase de 4º A de Educación Primaria. Esta se encuentra conformada por 18 alumnos, entre ellos una niña que presenta una discapacidad auditiva severa (75dB), según la clasificación audiológica del Bureau Internacional de Audiología indicada por Aguilar et al. (2008). A pesar de su deficiencia, esta niña cuenta con un implante coclear que le permite seguir las clases con normalidad junto al resto de sus compañeros. Paralelamente el centro pone a su disposición una intérprete de lengua de signos que se encarga de ir traduciéndole las explicaciones del profesor complementando la función del implante.

## **6.2.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

- **Objetivos**

A través de la situación de aprendizaje planteada se pretenden lograr una serie de objetivos, los cuales son expuestos a continuación:

- Repasar las figuras musicales y su duración
- Recordar el Método Kodaly para la interpretación de fragmentos rítmicos.
- Aprender palabras básicas de la LSE a través de manifestaciones musicales.
- Desarrollar la discriminación sensorial de notas y figuras musicales.
- Promover la percepción de la música como fenómeno multisensorial.
- Iniciar al alumnado en la improvisación y en la interpretación instrumental.
- Trabajar la expresión vocal y corporal.
- Entonar la escala ascendente y descendente correctamente utilizando la fononimia.
- Identificar los diferentes géneros musicales existentes y conocer sus principales características.

- Trabajar la interpretación de musicogramas a través del establecimiento de relaciones entre sonidos y colores.
- Potenciar la motivación, la curiosidad y la necesidad de aprender.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.

- **Competencias clave**

De acuerdo con el artículo 9.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, las competencias clave que abordaremos son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

- **Competencias específicas**

Dentro de las competencias específicas establecidas por el currículo de Educación Primaria en el área de Música y Danza, con esta propuesta se pretenden desarrollar y/o potenciar las siguientes:

1. Descubrir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa, la interpretación y el análisis de las mismas, para desarrollar la curiosidad, el placer y la apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo y el respeto por la diversidad.
2. Investigar sobre manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para desarrollar interés y aprecio por las mismas, disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, el cuerpo y los medios

digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.

4. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de la pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.
5. Ejercitar una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento, favoreciendo la atención y la escucha, buscando la corrección postural en las interpretaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo y el conocimiento de las emociones y su autogestión, para desarrollar la propia personalidad y utilizar el arte como mecanismo de paz e interacción social.

- **Criterios de evaluación, descriptores operativos**

En relación con las competencias específicas a desarrollar previamente detalladas, los criterios de evaluación y los descriptores operativos a los que atenderemos son los expuestos en la presente tabla:

Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptores operativos
1	1.1 Distinguir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo y respeto por las mismas.	(CCL1, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1, CCEC3)



	1.3 Utilizar el vocabulario específico de uso común del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en diversos contextos de recepción, análisis, creación e interpretación planteados en el aula.	(CCL1, CD1, CC3, CCEC2)
2	2.2 Distinguir elementos característicos básicos de distintas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, que forman parte del patrimonio cultural y artístico, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes, dialogando y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés, aprecio y respeto.	(CP3, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1, CCEC2)
	2.3 Reconocer y compartir las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, desde la recepción activa y su disfrute, desarrollando autoconfianza y mostrando respeto hacia las emociones compartidas por los otros compañeros.	(CP3, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1, CCEC2)
3	3.3 Interpretar de manera individual o grupal manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo utilizando la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u otros materiales desarrollando una actitud cooperativa y de escucha.	(CCL1, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC3)
4	4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado, poniendo en valor el proceso a	(CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CE1, CE3, CCEC4)

	desarrollar y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.	
	4.3 Compartir los proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y las de los demás.	(CCL1, CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CCEC3)
5	5.1 Comprender los diversos usos y propiedades de la voz, así como la importancia de su cuidado como instrumento y recurso expresivo y comunicativo, poniendo en práctica conocimientos básicos de técnica vocal, de forma hablada y cantada, y adoptando en su vida cotidiana algunos hábitos saludables para un cuidado adecuado de la misma.	(STEM5, CPSAA2, CCEC3, CCEC4)
	5.2 Observar e identificar el estado del propio cuerpo y las posibilidades motrices, progresando en el control del equilibrio, en la coordinación y en la alineación, a través de la práctica de ejercicios de expresión corporal, individuales o en grupo, básicos y dirigidos o espontáneos.	(STEM2, STEM5, CPSAA2, CC2, CCEC3, CCEC4)

- **Contenidos**

**A. Recepción, análisis y reflexión.**

- Propuestas musicales vocales e instrumentales, de lenguaje corporal, escénico y performativo de diferentes géneros, estilos, corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores locales, regionales y nacionales.
- Estrategias básicas de recepción activa que favorezcan el disfrute y el respeto. Construcción del propio gusto y referente creativo.

- Vocabulario específico sencillo y de uso común de la música, la danza y las artes escénicas y performativas.
- Recursos digitales de uso común para la música, la danza y las artes escénicas y performativas.
- Estrategias básicas y sencillas de exploración de propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y performativo, desde una perspectiva de género.
- El sonido y sus cualidades: intensidad, duración, altura y timbre. Discriminación auditiva e iniciación a la representación elemental de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas sencillas a través de diferentes grafías.
- Los instrumentos musicales. Los instrumentos populares de Castilla y León y de otras regiones. Familias (viento, cuerda, percusión, y electrófonos...) y agrupaciones básicas.
- Iniciación a la identificación visual y auditiva

#### **B. Experimentación, creación e interpretación.**

- Actitud activa e interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y performativo. Iniciación a la valoración de ambos.
- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación e iniciación a la improvisación, a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.
- La percusión corporal y posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- El cuidado de la voz hablada y cantada como instrumento y recurso expresivo y comunicativo. Conocimientos básicos de técnica vocal.
- Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos básicos en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. El silencio como elemento fundamental de la música.
- El cuerpo y sus posibilidades motrices y creativas: interés por la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medios de expresión y diversión.

- Movimiento orgánico del cuerpo. Progreso en el control del equilibrio y coordinación en ejercicios dirigidos, coreográficos básicos, gestuales o espontáneos.
- Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática.

### **6.2.3. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada durante la puesta en práctica de la situación de aprendizaje se centrará en el empleo de diversos recursos y técnicas para la enseñanza de la música, válidas tanto para alumnos oyentes como para aquellos que presenten una deficiencia auditiva. Algunas de ellas, tales como la Lengua de Signos Española, el uso de vibraciones y la percusión corporal, darán a los niños la posibilidad de aprender a través de una experiencia sensorial. Basándome en los principios que rigen la metodología Orff, según explican Tamayo y Moncada (2020), durante la ejecución de las sesiones planteadas se propone la utilización de métodos experienciales que permitan aprender a los alumnos a través de la experimentación con su propio cuerpo de manera espontánea y natural. De igual manera, la incorporación de técnicas constructivistas será esencial para fomentar la motivación, la participación activa y las ganas de aprender de los alumnos haciéndoles sentir protagonistas de su propio aprendizaje. En base a los principios constructivistas, el docente deberá centrarse en guiar y orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje a través del planteamiento de retos y preguntas que les conduzcan a la consecución de los objetivos previamente planteados desarrollando, además, su autonomía y su sentido crítico.

Cabe destacar, la importancia que asume el juego como principio metodológico. Los niños aprenden mejor cuando aquello que se les enseña les llama la atención o les gusta (en este caso jugar). No obstante, es importante recalcar que, para mantener la atención de los alumnos durante el juego, este no deberá ser eliminatorio, debiendo otorgar a cada niño un rol que le haga sentirse importante. Durante las sesiones planteadas serán llevadas a cabo, tanto actividades individuales que ayuden a fomentar la autonomía de los niños, como actividades grupales que permitan poner en práctica las sugerencias de Carreño (2008) quien indica que el empleo del aprendizaje colaborativo favorece ya no solo el desarrollo de las competencias meramente académicas, sino también el fomento de la

empatía, el trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones interpersonales entre los niños.

A lo largo de la mayoría de las actividades, basándome en las recomendaciones de San Lorenzo (2020) se incluyen ejercicios de expresión y/o improvisación rítmica y melódica y se contribuirá a la exploración de las posibilidades sonoras a través del empleo del cuerpo como instrumento haciendo uso de la voz o la percusión corporal según los objetivos que persiga la actividad.

Con respecto a los recursos necesarios, dada la importancia que ejerce el canal visual en el aprendizaje, especialmente en casos de alumnos con discapacidad auditiva, se hará uso de unos musicogramas en formato de vídeo de elaboración propia, que faciliten la comprensión de los conceptos abordados y la interpretación vocal, corporal e instrumental de los alumnos. Siguiendo las recomendaciones de Salido Olivares (2010) aludiendo a Williams (1989), serán utilizados instrumentos con superficies vibro-táctiles de percusión que presenten una frecuencia baja, lo cual permitirá a los alumnos con problemas de audición aprovechar al máximo sus restos auditivos. Paralelamente, y aun contando con la presencia de una intérprete de lengua de signos en el aula, será de vital importancia tener en cuenta las pautas indicadas por Salido Olivares (2010) para promover la comunicación con la alumna que presenta problemas de audición: situarnos cerca de ella, vocalizar adecuadamente evitando palabras excesivamente técnicas que puedan dificultar su comprensión, aumentar la información visual...

#### **6.2.4. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

Según el horario establecido por el centro, las sesiones de Música presentan una duración de una hora y son impartidas en el grupo de 4º A los jueves a primera hora de la mañana. Teniendo en cuenta la programación didáctica establecida que me ha sido garantizada por el profesor responsable, la temporalización y secuenciación de las actividades elaboradas será la siguiente:

## 6.2.5. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 1. “Las figuras musicales”		
Actividades	Recursos	Temporalización
Actividad 1: Explicación y lectura rítmica introductoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método Kodaly</li> <li>- Partitura digital de elaboración propia (ANEXO III)</li> <li>- Ritmograma de lengua de signos (ANEXO IV): <a href="https://youtu.be/8EJ-EQdxA1Q">https://youtu.be/8EJ-EQdxA1Q</a></li> </ul>	15 minutos.
Actividad 2: Dictado rítmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua de signos</li> <li>- Ficha con fragmento rítmico incompleto de elaboración propia (ANEXO V)</li> <li>- Audio del fragmento rítmico: <a href="https://youtu.be/8EJ-EQdxA1Q">https://youtu.be/8EJ-EQdxA1Q</a></li> <li>- Altavoces estéreo.</li> </ul>	15 minutos.
Actividad 3: “El corro de la improvisación”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Panderero.</li> </ul>	15 minutos.
Actividad 4: “El teléfono escacharrado rítmico”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claves.</li> </ul>	15 minutos.

Sesión 2. “Las notas de la escala”		
Actividades	Recursos	Temporalización
Actividad 1: “Conocemos a las notas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método Kodaly</li> <li>- Lengua de signos</li> <li>- Teclado digital (ANEXO VI) <a href="https://www.musica.com/es/piano">https://www.musica.com/es/piano</a></li> </ul>	40 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altavoz estéreo</li> <li>- Musicograma de colores (ANEXO VII): <a href="https://youtu.be/HgZkln5Fftw">https://youtu.be/HgZkln5Fftw</a></li> </ul>	
<p>Actividad 2: “La ruleta de la suerte”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruleta de la suerte (ANEXO VIII): <a href="https://wordwall.net/es/re-source/54525697">https://wordwall.net/es/re-source/54525697</a></li> <li>- Método Kodaly</li> </ul>	20 minutos.

<b>Sesión 3. “Diversidad musical”</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalización</b>
<p>Actividad 1: “Los géneros musicales”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua de signos</li> <li>- Libro de texto: explicación de los géneros musicales (ANEXO IX)</li> <li>- Audio de las canciones: “Superman” (J. Williams), “Morena, no me cansaba” (anónima), “El rey que rabió” (Chapí), “Moonlight shadow” (Mike Olfield), “Llegada de la reina de Saba” (Haendel) y “Dies Irae” (anónima).</li> <li>- Altavoz estéreo</li> <li>- Globos</li> <li>- Cuaderno y bolígrafo</li> </ul>	25 minutos.
<p>Actividad 2: “La jota castellana”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coreografía: <a href="https://youtu.be/pDY_yPuT6Eg">https://youtu.be/pDY_yPuT6Eg</a></li> <li>- Audio: <a href="https://youtu.be/LVnZQBafivs">https://youtu.be/LVnZQBafivs</a></li> <li>- Altavoz estéreo.</li> </ul>	35 minutos.

## 6.2.6. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

### Primera sesión: “Las figuras musicales”

#### - **Actividad 1: Explicación y lectura rítmica introductoria**

Daremos comienzo a la primera sesión con una breve explicación destinada a recordar el valor de las figuras musicales y como han de solfearse haciendo uso del método Kodaly:” to”, “ta”, “ti-ti” o “tiri-tiri”, dependiendo si se trata de blancas, negras, corcheas o semicorcheas respectivamente. Para una completa comprensión de estos contenidos, a continuación, se procederá a solfear un fragmento rítmico de 8 compases de 4 por 4.

Durante la lectura del fragmento mediante el método Kodaly, todos los niños marcarán el pulso dando pasos firmes y exagerados de manera que la alumna con discapacidad auditiva distinga el ritmo visualmente. El maestro paralelamente irá señalando la partitura proyectada en la pizarra táctil, de modo que ninguno de los niños se pierda. Para finalizar la actividad, realizaremos una última lectura utilizando uno de los métodos sugeridos por Orff al que Parada Bautista (2020) hace referencia, sustituyendo los términos utilizados previamente por las palabras cotidianas: sol (blanca), pan (negra), casa (dos corcheas) y chocolate (cuatro semicorcheas) y sus respectivos signos en las LSE.

#### - **Actividad 2: dictado rítmico**

En la puesta en práctica de la segunda actividad repartiremos una ficha en la que aparezcan 4 compases de cuatro por cuatro incompletos. El ejercicio consistirá en la realización de un dictado durante el cual los niños tendrán que completar los espacios de la partitura que faltan. Para su correcta realización, adaptando el método propuesto por Russ, según Salido Olivares (2010), la alumna hipoacúsica deberá colocar una de sus manos en un altavoz estéreo. Paralelamente, el maestro asumirá un papel fundamental representando con su cuerpo los sonidos y, proporcionando de esta manera, un apoyo visual a la niña hipoacúsica.

La audición se repetirá cinco veces con el objetivo de darles la oportunidad de repasar antes de entregar sus fichas.

#### - **Actividad 3: el corro de la improvisación**



Daremos comienzo a esta tercera actividad, para la cual será necesario despejar el aula y colocar a todos los alumnos descalzos formando un gran círculo. En el sitio, sin desplazarse, seguirán un ritmo constante que el maestro determinará con ayuda de un pandero, instrumento que, por su baja frecuencia, la alumna con discapacidad auditiva podrá percibir.

Por orden y respetando el pulso indicado por el profesor, cada niño representará a través de percusión corporal dos pulsos, pudiendo realizar las combinaciones de figuras que considere pertinentes: ocho semicorcheas, cuatro corcheas, dos negras o una blanca, pudiendo incluso introducir silencios colocando el dedo índice sobre su boca. Estos fragmentos rítmicos deberán ser repetidos por el resto de la clase, antes de pasar al turno del siguiente alumno.

Durante la actividad, el maestro asumirá un papel de guía llevando el ritmo junto a los alumnos. Será importante, además, que se coloque cerca de la niña hipoacúsica, en un lugar en el que todos, especialmente ella dada su situación, le puedan ver a la perfección. Esto evitará que se los niños se distraigan o se pierdan durante la realización del ejercicio.

En esta actividad la principal adaptación utilizada será que los alumnos deban estar descalzos, para que así todos puedan sentir más las vibraciones y el alumno con discapacidad auditiva no se sienta diferente en ninguno de los sentidos y participar en la actividad igual que el resto de sus compañeros.

- **Actividad 4: El teléfono escacharrado musical**

Para la puesta en práctica de la siguiente actividad dividiremos a los alumnos en tres grupos que se colocaran en fila. El profesor interpretará un breve fragmento rítmico en la espalda del primer integrante de cada equipo. Cada alumno lo repetirá en la espalda del compañero que tiene delante hasta llegar al último niño que tendrá que interpretar dicho fragmento con unas claves de manera que todos los demás puedan escucharlo y comprobar que es el mismo que el profesor interpretó en un primer momento.

**Segunda sesión: “La escala musical”**

- **Actividad 1: “Conocemos a las notas”**

Daremos comienzo a la segunda sesión con la presente actividad, en la que será necesario utilizar la fononimia de Kodaly, método sugerido por Guerra y Vallejo (2016) para la enseñanza de la música en niños hipoacúsicos. Tras una demostración inicial del profesor los niños deberán entonar la escala de manera ascendente y descendente al tiempo que el docente los acompaña nuevamente, cantando las notas, utilizando la fononimia y haciendo uso de un teclado digital. La alumna con discapacidad auditiva, si lo precisa podrá apoyar una de sus manos en un altavoz estéreo, de manera que las vibraciones producidas le permitan distinguir entre los distintos sonidos de las notas. Una vez que todos los alumnos hayan conseguido entonar la escala correctamente se procederá a entonar una canción utilizando un musicograma a modo de cuadrícula que, tal y como sugieran tanto Guerra y Vallejo (2016) como Montoya et al. (2014), supondrá un apoyo visual para determinar la altura y la duración a interpretar a través de establecimiento de la relación entre notas y colores. Cada recuadro del musicograma equivaldrá a la duración de un pulso de manera que los alumnos identifiquen con facilidad si se trata de corchas, blancas o negras. Para finalizar la actividad se entregará un pentagrama a cada niño, en el que deberá representar la canción que previamente se ha entonado a través de escritura convencional. Durante las explicaciones de los ejercicios a realizar, la alumna con problemas de audición, además de los recursos y metodologías planteadas, contará con el apoyo proporcionado por la intérprete de lengua de signos que el centro pone a su disposición.

- **Actividad 2: “La ruleta de la suerte”**

Para la puesta en práctica de esta segunda actividad, el maestro repartirá a los alumnos en grupos de cinco componentes. Esta consiste en una actividad dinámica que requerirá el uso de una ruleta digital cuyas pestañas contienen breves fragmentos musicales compuestos por cuatro notas. Daremos comienzo al juego girando la ruleta hasta que la flecha se detenga sobre uno de los conjuntos de cuatro notas. Rápidamente los integrantes de cada equipo deberán colocar las notas seleccionadas en un pentagrama convencional utilizando los colores que se les han sido asignados durante la actividad anterior. En cuanto lo hayan conseguido tocarán una campanita a modo de concurso y de forma conjunta deberán entonar el fragmento haciendo uso de la fononimia del método Kodaly.

Si han logrado escribir y entonar las cuatro notas correctamente, el grupo recibirá un punto. No obstante, en caso de haber cometido errores, ya sea en la representación mediante signos de las notas o en su colocación en el pentagrama, el equipo de su derecha tendrá la opción del “rebote” pudiendo realizar el ejercicio correctamente para robarles el punto.

### **Tercera sesión: “Diversidad musical”**

#### **- Actividad 1: “Los géneros musicales”**

Comenzaremos esta tercera actividad con una breve explicación de algunos de los distintos géneros musicales que podemos encontrar: música culta, tradicional, popular, escénica e instrumental; haciendo especial hincapié en los principales rasgos que los caracterizan. Esta explicación teórica se presentará acompañada de audios a través de los cuales, los alumnos puedan conocer cada uno de estos géneros y aprender a identificarlos. La alumna con problemas de audición contará con la ayuda de la intérprete de lengua de signos y durante las audiciones previamente mencionadas apoyará una de sus manos en un altavoz estéreo que le permita sentir las vibraciones producidas por cada tipo de música.

A continuación, utilizaremos una de las propuestas sugeridas por Acosta (2006) y Salido Olivares (2010) haciendo referencia a Russ (1997), Abad (2001) y Ruiz (2004): el empleo de globos para la percepción musical a través de la impresión táctil. Para consolidar los nuevos conceptos abordados, se entregará un globo a cada uno de los niños, el cual deberán hinchar y apoyar sobre la pared. A continuación, se reproducirán seis obras musicales, una de cada género visto anteriormente: “Superman” (J. Williams), “Morena, no me cansaba” (anónima), “El rey que rabió” (Chapí), “Moonlight shadow” (Mike Olfeld), “Llegada de la reina de Saba” (Haendel) y “Dies Irae” (anónima). El altavoz permanecerá apoyado sobre la pared a un volumen que permita que las vibraciones del sonido se transmitan a través de los globos, permitiendo a los alumnos sentir la música de otra manera a la habitual y facilitando la realización de la actividad a la alumna con discapacidad auditiva. En primer lugar, se llevará a cabo una primera escucha en la que se utilicen los globos que les sirva como referencia. A continuación, los niños volverán a escuchar cada una de las canciones debiendo anotar en sus

cuadernos a qué canción estaba sonando y, por tanto, a qué género creen que pertenece.

- **Actividad 2: “La jota castellana”**

Para finalizar esta tercera sesión, con el objetivo de conocer más profundamente la música tradicional y acercar a los alumnos a nuestra cultura, se les enseñará una coreografía sencilla para bailar la jota castellana, incorporando los pasos básicos. Para la puesta en práctica de la actividad se requerirá que los alumnos estén descalzos, de manera que, colocando un altavoz en el suelo la alumna con discapacidad auditiva sea capaz de percibir el ritmo de la música. El aprendizaje de este baile se ejecutará a través de la imitación, de modo que los alumnos deban situarse frente al maestro y repetir los movimientos que este ejecuta a modo de espejo. El empleo de las castañuelas será fundamental, ya que a través de este instrumento conseguiremos que sientan mejor el ritmo y podremos proporcionarles una referencia visual.

### **6.2.7. EVALUACIÓN**

La evaluación del alumnado será continua y formativa y será llevada a cabo por el docente (heteroevaluación), teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el proceso de aprendizaje. Para ello, serán empleadas técnicas como la observación directa y el análisis de las producciones de los alumnos.

Como herramienta de evaluación se deberá disponer de un diario de clase, en el que anotar los progresos que muestra cada niño a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, para la posterior realización de una rúbrica que nos permita calificar su aprendizaje (ANEXO X).

En base a los criterios de evaluación previamente expuestos los indicadores de logro que serán valorados durante el proceso de evaluación serán los siguientes:

- Distingue propuestas musicales a través de la recepción activa mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo.
- Reconoce los elementos básicos del lenguaje musical y utiliza el vocabulario básico abordado durante las sesiones.

- Identifica los géneros musicales abordados y distingue sus elementos característicos.
- Reconoce y expresa sentimientos y emociones producidos por diferentes manifestaciones musicales
- Crea y/o interpreta pequeñas y sencillas secuencias musicales haciendo uso de la percusión corporal, vocal e instrumental de forma individual y en grupo.
- Expresa sentimientos y emociones a través de manifestaciones musicales corporales, vocales e instrumentales.
- Participa de manera guiada en el diseño y/o improvisación de pequeños fragmentos rítmicos, poniendo en valor el proceso a desarrollar y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.
- Comprende los diversos usos de la voz, así como la importancia de su cuidado
- Interpreta vocalmente las melodías propuestas haciendo un buen uso de la voz
- Observa e identifica el estado de su propio cuerpo capacidades corporales y motrices y demuestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación.

## **6.3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2**

### **6.3.1. CONTEXTUALIZACIÓN**

#### **- Contexto social, económico y cultural del centro**

Esta segunda situación de aprendizaje pudo ser puesta en práctica en el centro educativo María Auxiliadora. Este colegio se encuentra ubicado en Salamanca (ANEXO XI), ciudad de aproximadamente 144.000 habitantes, considerada uno de los lugares con mayor patrimonio monumental y artístico de Europa y siendo conocida, paralelamente, por su gran tradición universitaria.

El centro María Auxiliadora imparte sus enseñanzas desde la etapa de Educación Infantil hasta Bachillerato, dando a sus estudiantes, además la posibilidad de una formación continuada a través de la oferta de diversos grados de Formación Superior. Cuenta con una amplia gama de servicios destinados a satisfacer las necesidades de sus alumnos, incluyéndose entre ellos: enfermería, orientación, comedor, servicio de madrugadores y programas de refuerzos y apoyos para los niños que lo requieran. Paralelamente el colegio dispone de instalaciones e infraestructuras necesarias para la inclusión del alumnado con necesidades especiales, ya sea motóricas, sensitivas o de cualquier otro índole.

#### **- Contexto y características del aula**

El aula del grupo de 1º A de Primaria (ANEXO XII), al igual que el resto de las aulas de Educación Primaria, se encuentra en la segunda planta del edificio principal del centro. Disponen de una pizarra tradicional de tizas y otra digital; a la derecha tiene una pequeña ventana que aporta luminosidad a la clase. Las paredes son de un color amarillento y, al igual que los pasillos del centro, están decoradas con posters sobre los contenidos trabajados en clase y proyectos que los alumnos han ido realizando a lo largo del curso. Este aula cuenta además dos altavoces de tamaño mediano que nos serán de gran utilidad a la hora de poner en práctica las actividades propuestas a continuación. Las mesas de los alumnos se encuentran colocadas de manera individual, aunque en la asignatura de música habitualmente se disponen en grupos de tres, lo cual facilita la realización de dinámicas cooperativas, fomentando el trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones interpersonales entre los alumnos.

#### - **Características del alumnado**

El alumnado al que va dirigido la presente situación de aprendizaje es la clase de 1º A de Educación Primaria. Este grupo está compuesto por 15 estudiantes de entre 6 y 7 años. Entre ellos, debemos destacar a dos alumnos que presentan necesidades educativas especiales: uno de ellos padece de TEA (Trastorno del Espectro Autista) y otro de una hipoacusia moderada, que limita su umbral de audición a los 50dB. Este último alumno, dispone de audífonos y un dispositivo FM, a través del cual puede amplificar la voz del profesor en los momentos que lo requiera permitiéndole desenvolverse con normalidad en el aula. No obstante, y a pesar de contar con estos recursos, las situaciones de ruido, reverberación o distancia impiden la comprensión total del habla. En numerosas ocasiones el alumno siente la necesidad de quitárselo, ya que el sonido puede llegar a ser tan intenso que le ocasiona un profundo dolor. Además, tiene una válvula en la cabeza que le acarrea constantes vómitos, mareos y migraña, potenciando el dolor provocado por algunos sonidos, especialmente aquellos que presentan una frecuencia muy alta. A pesar de ello, estos instrumentos tecnológicos en combinación con la lectura labiofacial y el empleo de la lengua de signos le permiten seguir la clase.

### **6.3.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

#### - **Objetivos**

Los objetivos perseguidos mediante la puesta en práctica de la presente propuesta son:

- Conocer y comprender los conceptos de pentagrama y clave de sol.
- Representar correctamente la clave de sol.
- Distinguir e interpretar las notas musicales: do y mi.
- Potenciar la creatividad y la improvisación de breves fragmentos ritmos.
- Potenciar la expresión corporal.
- Desarrollar la coordinación, el equilibrio, el movimiento y el control del cuerpo.
- Conocer e identificar de manera visual, auditiva y táctil diferentes instrumentos.
- Fomentar la escucha activa, la motivación y la atención.
- Iniciar al alumnado en la interpretación instrumental.

- Potenciar la autonomía a través de la realización actividades individuales
- Desarrollar a través del trabajo cooperativo valores como el respeto, la empatía y el trabajo en equipo.
- Fomentar la inclusión en el aula de música

- **Competencias clave**

A continuación, se indican las competencias claves a abordar, en base al artículo 9.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

- **Competencias específicas**

Dentro de las competencias específicas establecidas por el currículo de Educación Primaria en el área de Música y Danza, con esta propuesta se pretenden desarrollar y/o potenciar las siguientes:

1. Descubrir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa, la interpretación y el análisis de las mismas, para desarrollar la curiosidad, el placer y la apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo y el respeto por la diversidad.
2. Investigar sobre manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para desarrollar interés y aprecio por las mismas, disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, el cuerpo y los medios digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.



4. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de la pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.
5. Ejercitar una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento, favoreciendo la atención y la escucha, buscando la corrección postural en las interpretaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo y el conocimiento de las emociones y su autogestión, para desarrollar la propia personalidad y utilizar el arte como mecanismo de paz e interacción social.

- **Criterios de evaluación, descriptores operativos**

En relación con las competencias específicas a desarrollar previamente detalladas, los criterios de evaluación y los descriptores operativos a los que atenderemos son los expuestos en la presente tabla:

Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptores operativos
1	1.1 Explorar propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo y respeto por las mismas.	(CCL1, CP3, CCEC1, CCEC3)
	1.2 Describir los elementos básicos de las manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo del	(CCL1, CPSAA3, CC1,

	entorno próximo, explorando algunas de sus características con actitud abierta e interés.	CCEC1, CCEC2)
	1.3 Explorar el vocabulario específico básico del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en situaciones de recepción, análisis, creación e interpretación.	(CCL1, CCEC2)
2	2.2 Identificar elementos característicos básicos de distintas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, que forman parte del patrimonio cultural y artístico, indicando los canales, medios y técnicas empleados.	(CD1, CC3, CCEC2)
	2.3 Explorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo a través de la recepción activa y su disfrute.	(CPSAA1, CCEC2)
3	3.1 Experimentar con la creación de pequeñas y sencillas secuencias musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, de forma individual y en grupo, utilizando algunas de las posibilidades expresivas de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales, adquiriendo progresivamente confianza en las capacidades creativas propias y respeto hacia las de los demás.	(CCL5, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC4)
	3.2 Expresar de forma guiada y acompañada ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, breves y sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes	(CCL1, CPSAA1, CPSAA5, CE1, CCEC3, CCEC4)

	artísticos, por medio de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales.	
	3.3 Interpretar de manera individual o grupal manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo breves y sencillas utilizando la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u otros materiales escuchando con atención.	(CCL1, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC3)
4	4.1 Explorar el diseño de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.	(CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CE1, CE3, CCEC4)
	4.2 Experimentar en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, sencillas, de forma respetuosa, utilizando algunos elementos básicos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros.	(CCL1, CCL5, STEM3, CPSAA3, CPSAA4, CC2, CCEC4)
5	5.1 Iniciarse en el descubrimiento de los usos y propiedades de la voz, así como la importancia de su cuidado como instrumento y recurso expresivo y comunicativo, explorando sus posibilidades a través de la práctica de ejercicios elementales de técnica vocal, de forma hablada y cantada.	(STEM5, CPSAA2, CCEC3, CCEC4)
	5.2 Iniciarse en la exploración del propio cuerpo y en el conocimiento de sus posibilidades motrices, progresando gradualmente en el control del equilibrio y en	(STEM2, STEM5, CPSAA2, CC2,

	la coordinación, en ejercicios naturales y habituales de la vida cotidiana.	CCEC3, CCEC4)
--	---	------------------

- **Contenidos**

**A. Recepción, análisis y reflexión.**

- Principales propuestas musicales vocales e instrumentales sencillas de diferentes géneros, estilos, corrientes estéticas, procedencias y épocas.
- Vocabulario específico elemental de música, la danza y las artes escénicas y performativas.
- El sonido y sus cualidades básicas: la altura. Discriminación auditiva.
- Los instrumentos musicales básicos.

**B. Experimentación, creación e interpretación**

- Fases del proceso creativo de propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y performativo: planificación guiada y experimentación.
- Práctica instrumental, vocal y corporal: aproximación a la experimentación, exploración creativa e interpretación de propuestas sencillas, a partir de las propias posibilidades sonoras y expresivas.
- La percusión corporal y posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- El cuidado de la voz hablada y cantada como instrumento y recurso expresivo y comunicativo. Ejercicios básicos de técnica vocal.
- Lenguajes musicales básicos: conceptos elementales en la interpretación de propuestas musicales vocales e instrumentales, especialmente rítmicas.
- El cuerpo y sus posibilidades motrices: interés por la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de expresión y diversión

**6.3.3. METODOLOGÍA**

Al igual que en la situación de aprendizaje previamente expuesta, durante el desarrollo de esta propuesta utilizaremos una metodología en la que se combinan los principios básicos del Método Orff señalados por Tamayo y Moncada (2020), dando prioridad a la

experimentación espontánea de la música a través del propio cuerpo y a la participación activa del estudiante. En esta línea, volveremos a recurrir a la utilización de actividades lúdicas y dinámicas que, a través del juego nos permitan motivar al alumnado y potenciar sus ganas de aprender. En cuanto a las actividades cuya realización requiera de la interpretación vocal pondremos en práctica el método de Kodaly, basado en la fononimia recomendado por Guerra y Vallejo (2016)

Con lo que respecta a los agrupamientos, atendiendo a las indicaciones de Carreño (2008), se incluirán actividades tanto individuales, como colaborativas con el objetivo de fomentar el trabajo en equipo, la cooperación, la empatía, el respeto y el establecimiento de relaciones interpersonales respectivamente.

Dada la discapacidad auditiva de uno de los alumnos se incrementará el uso de recursos visuales, como es el caso de los musicogramas, herramienta sugerida por Martín (2001) y Mendoza Ponce (2014); además de incorporar el empleo de instrumentos vibro-táctiles de baja frecuencia que, tal y como indica Salido Olivares (2010) haciendo referencia a Williams (1989) permiten al alumno integrarse en la sesión por completo y comprender las explicaciones ofrecidas por el profesor. De igual manera, volverán a ser utilizados los altavoces estéreo para la percepción de la música a través del tacto.

Como previamente se ha mencionado, este niño dispone de audífonos y un dispositivo FM que le permite amplificar el sonido, aumentando sus posibilidades auditivas. No obstante, al resultar molesto e incluso doloroso para él en ambientes en los que haya excesivo ruido, combinaremos su uso con la lengua de signos española y la lectura labiofacial, métodos conocidos y totalmente desarrollados por el niño. Siguiendo las indicaciones recopiladas en Salido Olivares (2010) y previamente expuestas en la fundamentación teórica del presente trabajo, durante la sesión, el docente deberá situarse lo más cerca posible de este alumno, emplear un vocabulario básico sin tecnicismos y vocalizar adecuadamente, llevando un ritmo moderado al hablar. De esta manera se pretenderá facilitar la comunicación y la comprensión de los conceptos abordados.

#### **6.3.4. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES**

Según el horario establecido por el centro, las sesiones de Música presentan una duración de una hora y son impartidas en el grupo de 1º A los miércoles a primera hora de la mañana

En base a la programación didáctica que me ha sido facilitada por la maestra responsable, las actividades elaboradas para la puesta en práctica de la esta situación de aprendizaje se presentan organizadas de la siguiente manera:

### 6.3.5. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

<b>Sesión 1. “El pentagrama y la clave de sol”</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalización</b>
Actividad 1: “Así es el pentagrama”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video de YouTube (ANEXO XIII): <a href="https://youtu.be/xUvQVjdA_2s">https://youtu.be/xUvQVjdA_2s</a></li> <li>- Altavoces estéreo.</li> <li>- Panderero.</li> </ul>	20 minutos
Actividad 2: “El cuento de la Clave de Sol”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua de signos española.</li> <li>- Vídeo de dibujos subtulado (ANEXO XIV) <a href="https://youtu.be/gDkTmVuze7w">https://youtu.be/gDkTmVuze7w</a></li> </ul>	20 minutos
Actividad 3: Ficha de repaso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha obtenida de Internet. (ANEXO XV)</li> <li>- Lápiz o bolígrafo de tinta borrable.</li> </ul>	20 minutos

<b>Sesión 2. “Las primeras notas: sol y mi”</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalización</b>
Actividad 1: Continuación del Cuento: “Las primeras notas”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua de signos.</li> <li>- Vídeo de dibujos subtulado <a href="https://youtu.be/gDkTmVuze7w">https://youtu.be/gDkTmVuze7w</a></li> </ul>	15 minutos
Actividad 2: “Llevamos a Mi y a Sol a casa”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha 1: pentagrama</li> <li>- Ficha 2: cabezas de las notas sol y mi (ANEXO XVI)</li> <li>- Pinturas, rotuladores y tijeras</li> </ul>	15 minutos
Actividad 3:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altavoces estéreos.</li> </ul>	15 minutos

“El Método Kodaly”. Escucha activa e interpretación de las notas do y mi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teclado digital: <a href="https://www.musicca.com/es/piano">https://www.musicca.com/es/piano</a></li> <li>- Altavoz estéreo</li> </ul>	
Actividad 4: “El juego de las estatuas”. Adaptación personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altavoces estéreos</li> <li>- Pañuelos</li> </ul>	15 minutos

Sesión 3. Los instrumentos de mi clase		
Actividades	Recursos	Temporalización
Actividad 1: Musicograma de percusión corporal “We will rock you”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musicograma de percusión corporal (ANEXO XVII): <a href="https://youtu.be/bk-RY4Fzezo">https://youtu.be/bk-RY4Fzezo</a></li> <li>- Altavoces estéreos</li> </ul>	15 minutos
Actividad 2: “El eco instrumental”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos: pandero, triángulo, claves, pandereta, maracas y caja china.</li> </ul>	15 minutos.
Actividad 3: “Bingo musical”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos: pandero, triángulo, claves, pandereta, maracas y caja china.</li> <li>- Ficha con cuadrícula numerada (ANEXO XVIII)</li> </ul>	15 minutos
Actividad 4: Musicograma instrumental: “We will rock you”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altavoz estéreo</li> <li>- Instrumentos: pandero, triángulo, claves, pandereta, maracas y caja china.</li> <li>- Musicograma instrumental (ANEXO XVII) <a href="https://youtu.be/0COOqQLEPXM">https://youtu.be/0COOqQLEPXM</a></li> </ul>	15 minutos.

### 6.3.6. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

#### Primera sesión: “El pentagrama y la clave de sol”

- **Actividad 1: “Así es el pentagrama”**

Actividad introductoria de una duración de 20 minutos, en la que a través de la canción “Así es el pentagrama” abordaremos este nuevo concepto y trabajaremos la expresión corporal y la coordinación. Daremos comienzo a la sesión con una escucha activa en la que los niños deban desplazarse libremente por la clase al ritmo de la música. Para facilitar la ejecución de este ejercicio, especialmente al alumno con discapacidad auditiva el profesor deberá desplazarse cerca de él marcando el pulso con un pandero. En caso de que esto no fuera suficiente o se sintiera perdido durante la escucha podrá apoyar una de las manos en el instrumento de manera que sienta el pulso de la canción a través de estas vibraciones. Paralelamente, se proyectará el video subtulado de la canción en la pizarra, de manera que, en combinación con la labiolectura, este alumno pueda comprender la letra e incluso tratar de cantarla.

Tras la primera audición, tanto el docente como los alumnos se colocarán descalzos formando un gran círculo. Durante una segunda escucha, el profesor se desplazará hacia uno de los lados del círculo realizando una sencilla coreografía de percusión corporal que los niños deberán imitar, al tiempo que marca el pulso con los pies fuertemente, de manera que la reverberación del suelo permita al alumno con problemas auditivos percibir las vibraciones y sentir el ritmo sin problemas. Para finalizar esta actividad, repetiremos la dinámica previamente realizada con la diferencia de que esta vez serán los niños que vaya señalando el maestro quienes deban, siguiendo el pulso, improvisar su propia coreografía de percusión corporal para que los otros niños la imiten posteriormente. El profesor mientras tanto se situará en el centro del corro, donde hará uso del pandero y dará pasos firmes para marcar el ritmo, de manera que el estudiante con problemas de audición pueda percibirlo a través de las vibraciones producidas por ambos medios.

- **Actividad 2: “El cuento de la Clave de Sol”**

Los siguientes 20 minutos serán destinados a contar “El cuento de la Clave de Sol” a los alumnos. Combinando los dispositivos para fomentar la audición de los



que dispone este alumno, una buena vocalización por parte del maestro y la lengua de señas española, trataremos de lograr la total comprensión de la historia. Paralelamente, se proyectará un vídeo con dibujos animados que ofrecerá a los alumnos un apoyo visual subtulado, que les permita mantener la atención. Una vez el maestro haya acabado de contar el cuento, se realizará una breve puesta en común en la que, respetando siempre el turno de palabra, los niños puedan expresar que les ha parecido, si les ha gustado, si han aprendido algo de la historia etc.

- **Actividad 3: Ficha de repaso.**

Para finalizar la sesión, dedicaremos los últimos 20 minutos a la realización de una ficha de repaso en la que los niños deban completar varios pentagramas tratando de dibujar la clave de sol lo mejor posible.

**Segunda sesión: “Las primeras notas. Sol y mi”**

- **Actividad 1: “Las primeras notas del pentagrama”**

Los primeros 15 minutos de la presente sesión serán destinados a continuar la historia de la Clave de Sol, a través de la cual abordaremos dos nuevos conceptos: las notas “Mi” y “Sol”. Durante la puesta en práctica de la presente actividad será empleada la misma metodología que en la sesión anterior, haciendo uso de un vídeo de dibujos animados subtulado, la lengua de signos española y una buena vocalización por parte del docente, que se situará en un lugar próximo al niño con discapacidad auditiva.

- **Actividad 2: “Llevamos a Mi y a Sol a casa”**

De manera individual los niños dibujarán y colorearán con total libertad las caras de los personajes que aparecen en el cuento. Tras recortar sus dibujos se les entregará una ficha con un pentagrama impreso gigante, en el que deberán pegar donde corresponda la clave de sol y las notas sol y mi dibujadas previamente. Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

- **Actividad 3: “El Método Kodaly”**

Mediante el empleo de un teclado digital, el profesor reproducirá las notas Sol y Mi las veces que considere necesarias para que el alumno consiga discriminar las notas. Haciendo uso de la fononimia colocaremos nuestras manos en la posición correspondiente y trataremos de entonarlas. El alumno con discapacidad auditiva utilizará su mano dominante para realizar los movimientos, mientras que la otra mano permanecerá apoyada sobre el altavoz. Durante el transcurso de la actividad se irá aumentando la dificultad de manera progresiva en lo que respecta a la velocidad y al orden de reproducción de las notas.

- **Actividad 4: “El juego de las estatuas”**

Los últimos minutos restantes de la sesión estarán destinados a la puesta en práctica de una adaptación del “juego de las estatuas”. Tras retirar las mesas y despejar el centro del aula, el profesor repartirá a los alumnos en dos equipos: el equipo “Sol” y el equipo “Mi”. Para distinguir rápidamente a los integrantes de ambos grupos, a los del equipo “Sol” se les colocará una pañuelo en la muñeca. Al ritmo que indique el maestro, los niños de cada equipo tendrán que desplazarse únicamente cuando suene su nota y en el momento en que deje de sonar quedarse paralizados como estatuas. El maestro, irá interpretando una sucesión improvisada de ambas notas, al tiempo que realiza los signos del Método Kodaly practicados en la actividad anterior, los cuales servirán de apoyo visual para los niños durante la escucha, especialmente para aquel que presenta una discapacidad auditiva. Para proporcionar más facilidades a este alumno, dos altavoces estéreo serán colocados boca abajo en el suelo de manera que pueda sentir las vibraciones experimentadas durante la actividad anterior y distinguir las notas con más facilidad, además de desplazarse al ritmo de la música. Durante la dinámica, el docente asumirá el papel de “vigilante,” sancionando a los niños que se muevan cuando no deben. No obstante, los alumnos descubiertos, no serán eliminados, sino que pasarán a convertirse en nuevos vigilantes, que indiquen al profesor si un compañero se equivoca. El grupo ganador será el que conserve más integrantes al final de la actividad.

**Tercera sesión: “Los instrumentos de mi clase”**

- **Actividad 1: Musicograma de percusión corporal “We will rock you”**

Iniciaremos la presente sesión con una actividad de percusión corporal en la que acompañaremos con ritmos sencillos la canción “We will rock you” de Queen. Con los altavoces apoyados boca abajo sobre el suelo para facilitar al alumno con problemas de audición sentir el ritmo de la música proyectaremos un Musicograma que todos los niños deberán seguir. El profesor se colocará de frente a la clase para evitar que los niños se pierdan e interpretará junto a ellos el musicograma haciendo movimientos exagerados que le permitan orientar y guiar a los alumnos.

- **Actividad 2: “El eco instrumental”**

Tras una breve presentación de los instrumentos y una demostración de cómo han de tocarse, el maestro colocará a los niños sentados en el suelo formando un círculo y repartirá un instrumento musical a cada uno. Por orden, los alumnos deberán improvisar un fragmento rítmico, que el compañero de su derecha deberá repetir antes de crear el suyo propio. El estudiante con discapacidad auditiva se colocará a la izquierda del maestro, quien, participando junto al resto de la clase, interpretará el fragmento que debe repetir con un instrumento vibro-táctil, sobre el cual este niño podrá apoyar las manos si lo necesita para sentir las vibraciones y ejecutar la actividad más fácilmente.

- **Actividad 3: “Bingo musical”**

La presente actividad, al igual que las anteriores tendrá una duración aproximada de 20 minutos. Tras explicarla brevemente, el maestro colocará a los alumnos por equipos de cinco y repartirá a cada miembro una ficha con una cuadrícula numerada. A uno de los integrantes de cada grupo se le vendarán los ojos mientras que el resto de sus compañeros eligen uno de los instrumentos utilizados en la actividad anterior. El alumno con los ojos vendados deberá adivinar de qué instrumento se trata en base a su forma, sonido y las vibraciones que produce e interpretar un breve fragmento rítmico que posteriormente los demás repitan. Si el alumno es capaz de adivinar el instrumento que tiene en sus manos todos los miembros del equipo lo dibujarán en uno de los recuadros de su ficha, obteniendo un punto. El objetivo del juego será completar todas las casillas, lo cual significará que han logrado reconocer y distinguir los instrumentos.

- **Actividad 4: Musicograma instrumental “We will rock you”**

Los últimos 10 minutos de la sesión volveremos a escuchar la canción “We will rock you”. No obstante, a diferencia de la primera actividad, en vez de percusión corporal acompañaremos la canción con los instrumentos musicales utilizados a lo largo de la sesión. A cada alumno se le entregará un instrumento diferente, por lo que deberán estar atentos durante la reproducción de un musicograma, que mediante dibujos animados les indicará cuando deben tocar.

Como sucedía en la situación de aprendizaje anterior, aunque las actividades hayan sido diseñadas para llevarse a cabo en 1º de Educación Primaria, realizando pequeñas modificaciones es posible adaptarlas a otros cursos.

### **6.3.7. EVALUACIÓN**

La evaluación del alumnado, una vez transcurridas las tres sesiones propuestas, se caracterizará por ser llevada a cabo por el profesor (heteroevaluación), continua y formativa.

En base a los criterios de evaluación establecidos por la ley educativa vigente y expuestos previamente en el presente documento, los indicadores de logro que serán valorados durante el proceso de evaluación son los siguientes:

- Explora propuestas musicales a través de la recepción activa mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo.
- Conoce los elementos básicos y el vocabulario del lenguaje musical.
- Identifica los elementos musicales característicos de diferentes manifestaciones musicales.
- Explora los sentimientos y emociones producidos por diferentes manifestaciones musicales
- Crea e interpreta pequeñas y sencillas secuencias musicales haciendo uso de la percusión corporal e instrumental de forma individual y en grupo.
- Expresa sentimientos y emociones a través de manifestaciones musicales corporales, vocales e instrumentales.

- Experimenta en el proceso creativo de fragmentos musicales utilizando los elementos básicos del lenguaje musical y respetando la propia labor como la de los compañeros.
- Se inicia en la exploración e interpretación vocal, haciendo un buen uso de la voz y dándole importancia a su cuidado.
- Explora sus capacidades corporales y motrices y demuestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación.

Las técnicas de evaluación se centrarán en la observación directa, utilizando para ello instrumentos como el registro anecdótico o el diario de clase. Además, se tendrán en cuenta las producciones elaboradas por los alumnos. En lo que respecta a las herramientas de calificación del alumnado será utilizada una rúbrica para valorar los progresos que cada niño muestra a nivel conceptual, procedimental y actitudinal (ANEXO XIX)

## 7. RESULTADOS

Tal y como se ha comentado previamente, la propuesta didáctica expuesta en este documento ha sido llevada a cabo en dos centros educativos diferentes. Por motivos de distancia y tiempo, no ha sido posible que yo misma fuese quien comprobara la efectividad de las actividades diseñadas. No obstante, he contado con participación de los maestros de música de ambos colegios, siendo ellos quienes llevaron a cabo la propuesta en sus respectivas aulas.

Con el objetivo de analizar las metodologías y recursos puestos en práctica durante estas sesiones, dichos docentes fueron entrevistados desde una perspectiva centrada en la inclusión y el desarrollo integral del alumno con discapacidad auditiva dentro del aula ordinaria. Las preguntas elaboradas y planteadas fueron diferentes, teniendo en cuenta la patología de los alumnos, su capacidad de integración previa en el aula, los contenidos abordados durante las sesiones llevadas a cabo y los objetivos que se pretendía con cada una de las propuestas. En los anexos del presente documento queda recogida la entrevista realizada con total detalle (ANEXO X)

Los resultados obtenidos, tal y como puede apreciarse a través de las respuestas obtenidas en la entrevista, han sido totalmente gratificantes y, a través de ellos se ha podido comprobar la efectividad de los métodos de apoyo propuestos, tanto visuales como vibrotáctiles. Es cierto que, durante el transcurso de algunas actividades, los recursos planteados han resultado innecesarios, ya que ambos alumnos contaban con dispositivos tecnológicos que les facilitaban enormemente la realización de las tareas.

Aunque todas las actividades propuestas han sido realizadas con éxito, resultando efectivas para promover el aprendizaje inclusivo que se buscaba desde un principio, cabe destacar que una de ellas no ha podido ser llevado a cabo tal y como se había planificado. Se trata de la actividad titulada “Los géneros musicales”, puesta en práctica en la tercera sesión en el CEIP Obispo Barrientos. En primer lugar, destacar que el empleo de globos tal y como lo proponían autores como Russ (1997), Abad (2001) y Ruiz (2004), se centraba en facilitar la percepción del ritmo, la altura y la duración del sonido a través de las vibraciones. No obstante, y teniendo en cuenta que algunos géneros presentan cualidades similares, los globos no han resultado ser el recurso correcto. Por otro lado, tal

y como indica el maestro del centro que ha participado en el proyecto, el altavoz apoyado sobre la pared, dado su pequeño tamaño, no produjo unas vibraciones suficientemente fuertes para que la alumna las percibiera correctamente, de modo que a la hora de poner en práctica estos recursos debemos comprobar que el material de la pared y el tamaño del altavoz que vaya a utilizarse nos lo permiten.

A pesar de estos inconvenientes, el implante de la alumna le permitió identificar los diversos géneros musicales tal y como lo hubiera podido hacer cualquiera de sus compañeros oyentes.

## 8. CONCLUSIONES

En base a la exhaustiva investigación llevada a cabo, donde quedan recopiladas las teorías y recomendaciones de diversos autores; y a las entrevistas realizadas a los docentes que han participado en la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje previamente expuestas en el presente trabajo, puedo concluir que la discapacidad auditiva no supone ningún impedimento para que aquellos alumnos que la padecen gocen de una educación musical inclusiva y de calidad, que les permita ya no solo desarrollar las habilidades y cumplir con los objetivos establecidos en el ámbito educativo, sino también disfrutar de la música en su día a día.

Tal y como se ha podido observar en el desarrollo práctico de las propuestas diseñadas, y según han asegurado los profesores implicados, con quienes me he mantenido en contacto a lo largo de todo el proceso, los alumnos que han participado (tanto con discapacidad auditiva como sin ella) han demostrado ser capaces de adquirir los conocimientos y las habilidades esperadas en el área de Música y Danza a través de las metodologías planteadas.

No obstante, he de destacar que a la hora de plantear una sesión para un grupo en el que se encuentren uno o más alumnos con problemas de audición, ha sido de vital importancia comprender que cada niño es diferente y que, según el grado de discapacidad auditiva que presente, deberemos utilizar una metodología y unos recursos distintos que se adapten a su situación. Tal y como se ha podido observar durante la puesta en práctica de ambas propuestas didácticas, mientras que, en la primera situación de aprendizaje, la presencia de una intérprete de lengua de signos española ha resultado fundamental en todo momento durante las explicaciones; en el caso del alumno del colegio María Auxiliadora, el empleo de la labiolectura y los audífonos era suficiente para que el niño pudiera seguir la clase como cualquiera de sus compañeros. Aunque bien es cierto que en cada uno de los casos los recursos utilizados han variado adaptándose a las necesidades y edades de cada niño, la utilización de los apoyos visuales y vibro táctiles recomendados por autores como Marín (2001), Salido Olivares (2010) y Mendoza Ponce (2014) entre otros, ha resultado imprescindible en las dos situaciones.



Paralelamente, he de hacer una especial mención a la fononimia, un método desarrollado por Kodaly que he podido conocer a través de los estudios de Guerra y Vallejo (2016), el cual, superando mis expectativas ha permitido al alumno del centro María Auxiliadora, entonar y distinguir las notas mi y sol de la mejor manera posible.

Con lo que respecta a la metodología empleada en las dos propuestas coma ha sido similar, lo cual me ha permitido comprobar que, tal y como mencionaban Tamayo y Moncada (2020) en relación al Método Orff, el desarrollo de juegos y actividades dinámicas que llamen la atención de los niños, es esencial para promover el aprendizaje de la música, especialmente cuando trabajamos con alumnos que padecen este tipo de discapacidad, ya que, al tener problemas para escuchar tienden a evadirse durante las explicaciones.

Por otro lado, el empleo de los dispositivos con los que contaban ambos alumnos (sistema FM, audífonos e implante coclear) y tanto la intérprete de signos encargada de acompañar a la alumna del CEIP obispo Barrientos como las técnicas recomendadas por Salido Olivares (2010) para potenciar la comunicación en el aula con este tipo de alumnos, han sido esenciales para el buen transcurso de las sesiones, facilitando la comprensión de todos los aspectos abordados por parte de los estudiantes implicados.

Estas sesiones han sido diseñadas conociendo las situaciones y necesidades de cada uno de los niños, lo cual ha sido clave para obtener unos resultados tan positivos. Por lo tanto, he de reconocer que las propuestas planteadas deberían ser modificadas en caso de ser puestas en práctica con alumnos que padecieran una hipoacusia más profunda o no dispusieran de estas tecnologías.

En definitiva, a través de esta investigación y su posterior puesta en práctica puedo concluir que no hay una única técnica que permita ofrecer al alumnado con discapacidad auditiva la educación musical de calidad que merece, sino que, es parte del trabajo del docente analizar cada caso teniendo en cuenta las características que cada uno de estos niños presenta, tanto a nivel físico como emocional, y en base a este análisis previo determinar qué recursos son los adecuados para cada caso. En algunas situaciones, esto requerirá numerosos intentos que fracasen, tal y como ocurrió en la primera propuesta con el recurso de los globos sugerido por Acosta (2006) y Salido Olivares (2010). No obstante, que una técnica no funcione no quiere decir que no exista una manera que

permita a estos alumnos aprender y disfrutar de la música; simplemente se trata de abrir la visión del docente y tener en cuenta que cada niño es único, lo cual le llevará a brindarle la atención personalizada que necesita.

La realización de este Trabajo Fin de Grado me ha permitido desarrollar numerosas habilidades útiles de cada a mi futuro laboral como docente, ya no solo relacionadas con la investigación, la transmisión de los conocimientos adquiridos o la elaboración de propuestas didácticas, sino que también me permitan hacer de mis clases de música en el futuro un espacio inclusivo en el que cualquier niño tenga la oportunidad de aprender, presente una discapacidad o no.

La docencia supone un reto en el que debemos reinventarnos para lograr que todos y cada uno de los alumnos disfruten de una educación digna independientemente de sus características; es una profesión que requiere estar siempre dispuesto a seguir aprendiendo y mejorando. Cuando me planteé el tema para la elaboración de este trabajo, decidí escoger algo que realmente me provocara incertidumbre, algo que sintiera que no sería capaz de hacer y, a lo que es posible que un día debiera enfrentarme: enseñar música a aquellos niños que no pueden oír en un centro ordinario. Para mí esto era algo impensable, pero tras meses de investigación y a través de los profesores que han participado, he aprendido que, con constancia, vocación y la elaboración de unos recursos adecuados que se adapten a estos alumnos de manera personalizada, es muy posible conseguirlo, porque la música no solo se oye, también se siente.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta S. (2006, mayo 25). Música para sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38,7.
- 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.
- Aguilar, T. A., & Aguilar, P. A. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(1), 123-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459857>
- Alonso, P., Díaz-Estébanez León, M., Madruga, B., & Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*. Ministerio de Educación.
- Aróstegui, J. L. (2012). *El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo*. *Educação UFSM*, 37(01), 31-44.
- Benenzón, R.O. (1971). *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bisquerra R. y Filella G. (2003). *Educación emocional y medios de comunicación*. *Comunicar*, 20, pp. 63-67.
- Briceño, N. B., & Gómez, M. (2018). Ontopercepción de la música y su relación con la motricidad fina. *Educere*, 22(72), 407-420.
- Carreño, I. D. V. G. (2008). Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes. *IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza 2008*.
- Castillo-Castillo, S., Roque-Lee, G., Carranco-Hernández, L., & Martínez-Haro, M. O. (2012). Criterios audiológicos para la selección de candidatos a implantación coclear en el paciente pediátrico. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(3), 170-180.

- Chacón, E., Aguilar, D., & Sáenz, F. (2014). Desarrollo de una Interfaz para el Reconocimiento Automático del Lenguaje de Signos. *Maskay*, 4(1), 14-21.
- De Maggi, M. M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar. *Auditio*, 2(3), 64-73
- Del Río, D. (1996). Las aptitudes musicales y su diagnóstico. *Madrid, UNED*.
- French, P., McCarthy, J. & Jackson, S. (2011). *The experience of deafness*. En A. Collins (Ed.), *Understanding deafness socially* (pp. 111-126). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, M. B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. [Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación]. Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Guerra Sigcho, C. K., & Vallejo Vallejo, F. X. (2016). *Material didáctico para aprendizaje de notas musicales básicas para estudiantes del 10mo año del "Instituto de Sordos de Chimborazo"* (Bachelor's thesis, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo).
- Gustems, J. (2013). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. (J. Gustems, Ed.). Barcelona: Publicacions musicals.
- Hernández, E. (2005). Evaluación sensorial. *Bogotá, DC. Centro Nacional de Medios para el Aprendizaje*
- Hernández, M. (2020). La influencia de la música en las competencias básicas de primaria.
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista psicopedagógica*, 13(77-78), 2-10.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.



- Myklebust, H. R. (1975). *Psicología del sordo*. magisterio español
- Nettl, B. (2001). 25 An Ethnomusicologist Contemplates Universals in Musical Sound and Musical Culture. *The origins of music*, 463.
- Neville, H., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., ... & Yamada, Y. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3-to 5-year-old children: Preliminary results. *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium report on arts and cognition*, 105-106.
- Otero, L. (2015) La sordera: una oportunidad para descubrir la música. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 133-137.
- Panchi Culqui, W. E., Lara Chala, L. D. R., Panchi Culqui, J. C., Panchi Culqui, R. C., & Villavicencio Álvarez, V. E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 104-121.
- Parada Bautista, W. T. (2022). Dalcroze y Orff en un proceso de sensibilización musical en el Proyecto " Manos y Pensamiento" de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, F. (2018). *Importancia de la música en la educación primaria para el desarrollo global del niño ¿Verdad o mito?* [Tesis de grado de maestro, Universidad de La Laguna]. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11090>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (Vol. 13). Ediciones AKAL.
- Ramos, S. (2014). *Alumnos con discapacidad auditiva. Necesidades y respuesta educativa. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Madrid: Escuelas Católicas. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14792614/alumnos-con-discapacidad-auditiva>
- Rubio, M. C., de Cerio Canduela, P. D., & Lacosta, J. L. (2010). EMBRIOLOGÍA DEL OÍDO. *Libro virtual de formación en ORL [Internet]. Hospital San Pedro. Logroño*, 4-13.
- Salazar, L. G. (2011). Funcionalidad de la trompa de eustaquio. *Revista Gastrohnap Año*, 13(3 Suplemento 2), S13-S17.

Salido Olivares, M. R. (2010). *Percepciones del profesorado de educación musical sobre el alumnado hipoacúsico de los colegios de educación infantil y primaria*. Granada: Universidad de Granada.

San Lorenzo Migueláñez, I. (2020). *La educación musical en niños con discapacidad auditiva*.

Santiago (2015). *La música como parte del desarrollo integral del niño*. Valencia, España: Oposinet.

Segovia, J. D. (1999). Discapacidad auditiva. Avanzando y conquistando la Integración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1.

*Seminario 596. Inclusión del SAC Bimodal en escuelas de Educación Infantil. Primer ciclo (0-3 años)*. (s/f). Madrid.org. Recuperado el 13 de abril de 2023, de <https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/4kmfrizf9rsyomkt>

Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva, ¿cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (16), 1-10.

Suárez, A., Suárez, H., & Rosales, B. (2008). Hipoacusia en niños. *Archivos de pediatría del Uruguay*, 79(4), 315-319.

Tamayo Buitrago, M. C., & Moncada Vega, M. A. (2020). *Incidencia de una propuesta de enseñanza de la música, implementada entre los años 2014 y 2019, en la ejecución musical de los sordos de la fundación colsalud*.

Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *Revista EducAcción*, 18, 34-35.

Torres S., Rodríguez J.M., Santana R., y González A.M. (1995). *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

Velasco, C., & Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 77-93.

Vilches Vilela, M. J., (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?* Uco.es.  
[http://www.uco.es/~felvivim/alfabeto\\_dactilologico.pdf](http://www.uco.es/~felvivim/alfabeto_dactilologico.pdf)

Vilches Vilela, M. J., Fernández García, N. L., Pavón Trujillo, R., Navas-Chaveli Daza, J. L., & Llamas Castaño, H. (2017). *Dígitus: aplicación informática para la práctica de la dactilología.*



## 10. WEBGRAFÍA

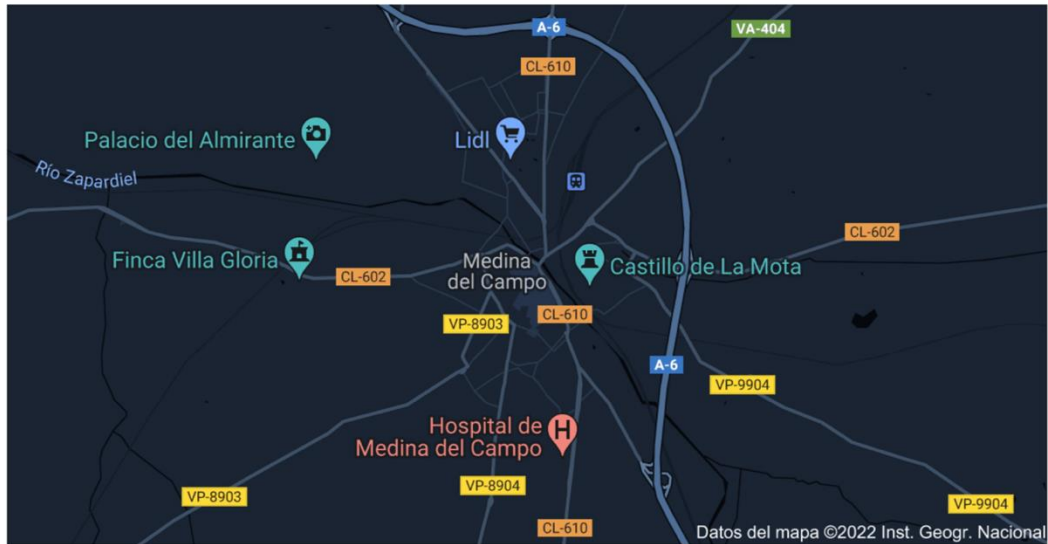
Domenech, L. (2014, marzo 26). *Importancia de la musica en la eduación primaria*. Educapeques. Portal de Educación Infantil y Primaria. <https://www.educapeques.com/escuela-de-%20padres/importancia-de-la-musica-en-la-educacion-primaria.html>

Lengua, de S. E. (2011, agosto 27). La palabra complementada, uno de los SAAC sin ayuda. *Aprende Lengua de Signos Española*. <https://aprendelenguadesignos.com/la-palabra-complementada-uno-de-los-saac-sin-ayuda/>

OMS. (2023, febrero 27). *Sordera y pérdida de la audición*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

# 11. ANEXOS

**Anexo I. Mapa urbano de Medina del Campo, localidad en la que se encuentra situado el CEIP Obispo Barrientos**



**Anexo II. CEIP Obispo Barrientos y aula de 4ºA de Primaria.**

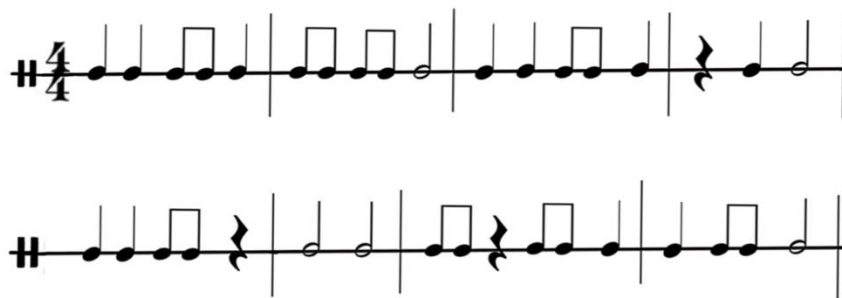




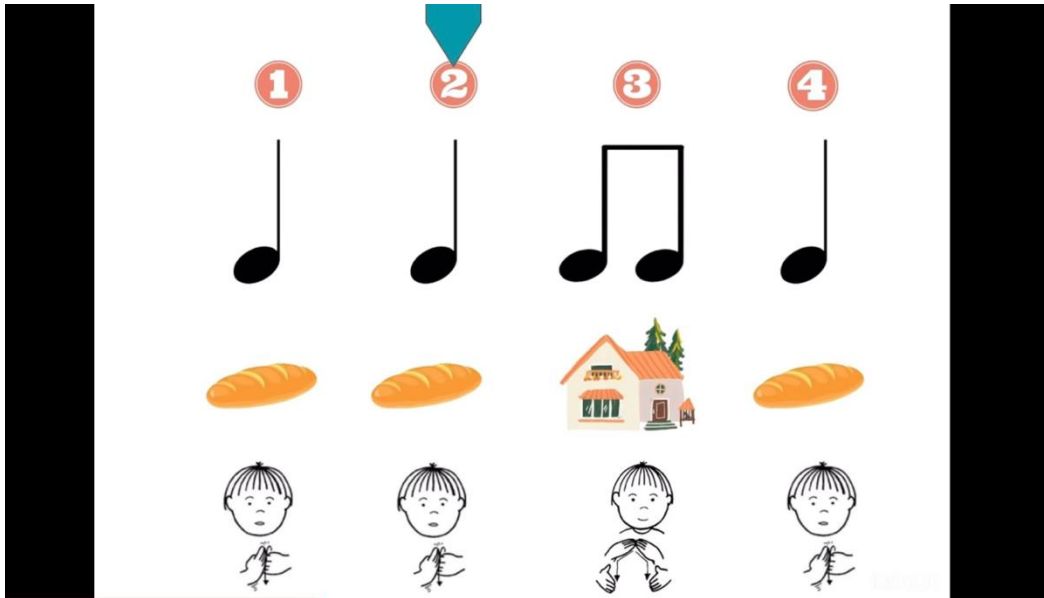
**Anexo III. Partitura digital de elaboración propia proyectada durante la primera sesión de la Situación de Aprendizaje llevada a cabo en el CEIP Obispo Barrientos.**

## El método Kodály

1. Lee el siguiente fragmento musical utilizando el método Kodály



**Anexo IV. Ritmograma de lengua de signos de elaboración propia utilizado durante la primera sesión de la Situación de Aprendizaje puesta en marcha en el CEIP Obispo Barrientos.**



**Anexo V. Dictado rítmico de elaboración propia para la segunda actividad de la primera sesión del CEIP Obispo Barrientos.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

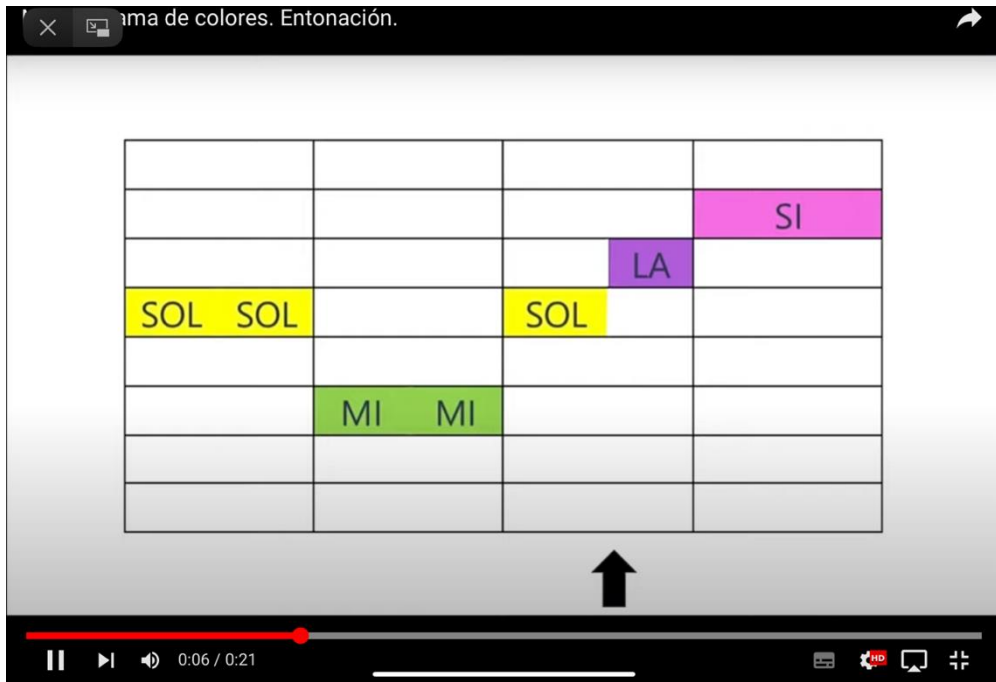
## DICTADO

2. Escucha atentamente el dictado y completa los huecos indicados por flechas

A musical staff in 4/4 time. The first measure contains a quarter note followed by a gap. The second measure contains a quarter note followed by a gap. The third measure contains a beamed eighth note pair followed by a gap. The fourth measure contains a quarter note followed by a gap. There are eight upward-pointing arrows below the staff, each pointing to one of the gaps.



**Anexo VII. Musicograma de elaboración propia para trabajar la entonación a través de los colores utilizado en la propuesta llevada a cabo en el CEIP Obispo Barrientos.**



**Anexo VIII. Ruleta digital de elaboración propia**





**Anexo IX. Explicación de los géneros musicales aportada por el libro de texto utilizado en el curso de 4º de Educación Primaria del CEIP Obispo Barrientos.**



**Anexo X. Rúbrica para la evaluación de la Situación de aprendizaje 1.**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>1</b> <b>Insuficiente</b>	<b>2</b> <b>Suficiente</b>	<b>3</b> <b>Notable</b>	<b>4</b> <b>Sobresaliente</b>
1.1 Distinguir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes	No muestra interés por las propuestas musicales empleadas ni por las actividades llevadas a cabo.	Solo muestra curiosidad y presta atención en aquellas actividades que implican jugar. Mantiene una actitud pasiva	A pesar de que muestra interés hacia las propuestas musicales y las actividades realizadas a través de la	Distingue y muestra interés hacia las propuestas musicales Y las actividades realizadas a través de la

<p>géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento.</p>	<p>Presenta una actitud pasiva hacia el aprendizaje y el descubrimiento de nuevas formas musicales y de expresión corporal.</p>	<p>hacia el aprendizaje durante las explicaciones previas.</p>	<p>recepción activa, tiende a distraerse con facilidad.</p>	<p>recepción activa mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo</p>
<p>1.3 Utilizar el vocabulario específico de uso común del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en diversos contextos de recepción, análisis, creación e interpretación planteados en el aula.</p>	<p>No es capaz de describir o identificar ninguno de los elementos musicales básicos abordados y tampoco muestra ningún interés por conseguirlo.</p>	<p>Identifica algunos de los elementos musicales abordados, aunque se muestra con ganas de aprender y mejorar.</p>	<p>Describe e identifica La mayoría de los elementos musicales básicos abordados. A la hora de utilizarlos durante el transcurso de las actividades muestra algunas dificultades, pero presenta ganas de aprender.</p>	<p>Describe a los elementos musicales básicos a la perfección y es capaz de utilizarlos con soltura durante el transcurso de las actividades</p>



<p>2.2 Distinguir elementos característicos básicos de distintas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, que forman parte del patrimonio cultural y artístico, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes, dialogando y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés, aprecio y respeto.</p>	<p>No conoce ni es capaz de identificar los elementos característicos de las diferentes manifestaciones musicales abordadas.</p>	<p>Conoce los elementos característicos de las manifestaciones musicales abordadas, pero es incapaz de identificarlos, tendiendo a confundirlos.</p>	<p>Conoce e identifica la mayoría de los elementos característicos de las diferentes manifestaciones musicales abordados.</p>	<p>Identifica A la perfección los elementos característicos de diferentes manifestaciones musicales abordadas.</p>
<p>2.3 Reconocer y compartir las</p>	<p>No se muestra interesado por</p>	<p>Muestra poco interés por</p>	<p>Explora los sentimientos y</p>	<p>Explora los sentimientos y</p>

<p>sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, desde la recepción activa y su disfrute, desarrollando autoconfianza y mostrando respeto hacia las emociones compartidas por los otros compañeros.</p>	<p>explorar y compartir con el resto de sus compañeros las sensaciones y emociones producidas por la música.</p>	<p>explorar y compartir con el resto de sus compañeros las sensaciones producidas por la música. Rápidamente se aburre y se evade de este tipo de actividades.</p>	<p>emociones que le producen las manifestaciones musicales utilizadas, pero le cuesta compartirlo con el resto de sus compañeros.</p>	<p>emociones producidos por diferentes manifestaciones musicales Y los comparte abiertamente con el resto de sus compañeros.</p>
<p>3.3 Interpretar de manera individual o grupal manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo utilizando la</p>	<p>Se niega a participar o el interés es mínimo en aquellas actividades que implican la interpretación, ya sea individual o grupal de</p>	<p>Participa con poco interés en aquellas actividades que implican la interpretación, ya sea individual o grupal de manifestaciones musicales</p>	<p>Participa con interés en aquellas actividades que implican la interpretación individual de manifestaciones (vocales, corporales o</p>	<p>Pone un gran interés en aquellas actividades que implican la interpretación, ya sea individual o grupal de manifestaciones musicales</p>

voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u otros materiales desarrollando una actitud cooperativa y de escucha.	manifestaciones musicales (vocales, corporales o instrumentales).	(vocales, corporales o instrumentales).	instrumentales). En las actividades grupales no trabaja cooperativamente ni respeta las opiniones de sus compañeros.	(vocales, corporales o instrumentales), respetando el trabajo y las ideas de sus compañeros.
4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado, poniendo en valor el proceso a desarrollar y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el	No participa ni muestra interés por aquellas actividades que implican la producción de pequeñas secuencias musicales, haciendo uso del lenguaje corporal, escénico o performativo.	Participa sin mostrar mucho interés por aquellas actividades que implican la producción de pequeñas secuencias musicales, haciendo uso del lenguaje corporal, escénico o performativo. Tiende a copiar las producciones de sus compañeros, especialmente cuando se trata de una tarea individual.	Muestra interés por aquellas actividades que implican la producción de pequeñas secuencias musicales, haciendo uso del lenguaje corporal, escénico o performativo. Manifiesta dificultad para trabajar de manera cooperativa con su grupo a la hora de componer.	Crea e interpreta pequeñas y sencillas secuencias musicales a la perfección, haciendo uso de la percusión corporal e instrumental de forma individual y en grupo.

respeto a la diversidad.				
4.3 Compartir los proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y las de los demás.	Se niega a participar en proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas. No valora ni respeta el trabajo de sus compañeros.	Participa en proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas. No obstante, no muestra interés por hacerlo bien, siendo su principal objetivo acabar pronto.	Solo participa en proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas; cuando se trata de actividades grupales. Le cuesta expresarse individualmente frente al resto de sus compañeros ya sea de manera instrumental o vocal o instrumental.	Participa activamente y muestra un gran interés en proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas. Respeta y valora el trabajo de sus compañeros durante este tipo de actividades.
5.1 Comprender los diversos usos y propiedades de la voz, así como	No le interesa la Conocer ni comprender las propiedades de	Le interesa la conocer y comprender las propiedades de	Se esfuerza por conocer y comprender las propiedades de la	Conoce y comprende a la perfección las propiedades de

<p>la importancia de su cuidado como instrumento y recurso expresivo y comunicativo, poniendo en práctica conocimientos básicos de técnica vocal, de forma hablada y cantada, y adoptando en su vida cotidiana algunos hábitos saludables para un cuidado adecuado de la misma.</p>	<p>la voz ni la importancia de su cuidado. Dedicar las actividades destinadas a la interpretación para interrumpir y gritar.</p>	<p>la voz, pero no la importancia de su cuidado, haciendo en algunas ocasiones un mal uso de ella (chillar, jugar...)</p>	<p>voz y dar importancia a su cuidado. Mantiene una buena técnica vocal de forma hablada y cantada, pero en ocasiones no proyecta bien la voz por vergüenza.</p>	<p>la voz y hace un buen uso de la voz y dándole importancia a su cuidado. Presenta una muy buena técnica vocal hablada y cantada.</p>
<p>5.2 Observar e identificar el estado del propio cuerpo y las posibilidades motrices, progresando en el control del equilibrio, en la coordinación y en la alineación,</p>	<p>No le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. Dedicar las actividades destinadas a trabajar el equilibrio y la coordinación</p>	<p>Le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. No muestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación. En algunas</p>	<p>Le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. A pesar de realizar un gran esfuerzo, muestra pocos progresos en lo que respecta a su</p>	<p>Explora sus capacidades corporales y motrices y demuestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación.</p>

a través de la práctica de ejercicios de expresión corporal, individuales o en grupo, básicos y dirigidos o espontáneos.	interrumpir y jugar con otros compañeros.	ocasiones aprovecha estas actividades para distraerse y jugar con otros compañeros.	equilibrio y coordinación.	
--	---	---	----------------------------	--

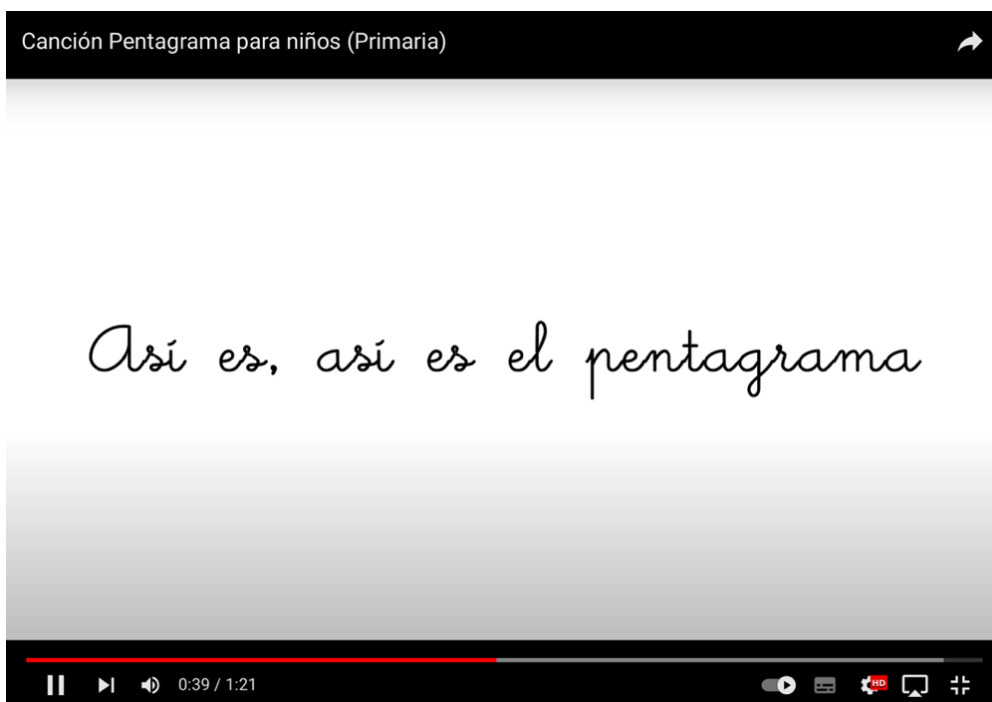
**Anexo XI. Mapa urbano de Salamanca, ciudad en la que se encuentra situada el centro educativo María Auxiliadora.**



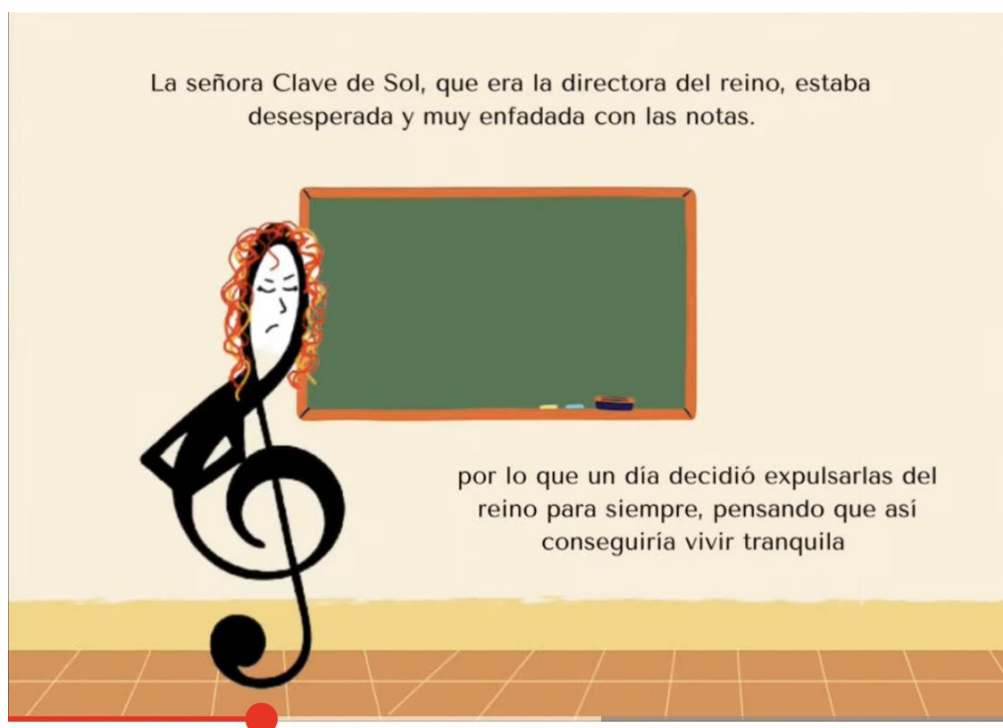
**Anexo XII. Imágenes del centro María Auxiliadora y el aula de. 1ºA, donde fue llevada a cabo la segunda Situación de Aprendizaje propuesta.**



**Anexo XIII. Imagen del vídeo de la canción “Así es el pentagrama”, obtenido de Internet.**

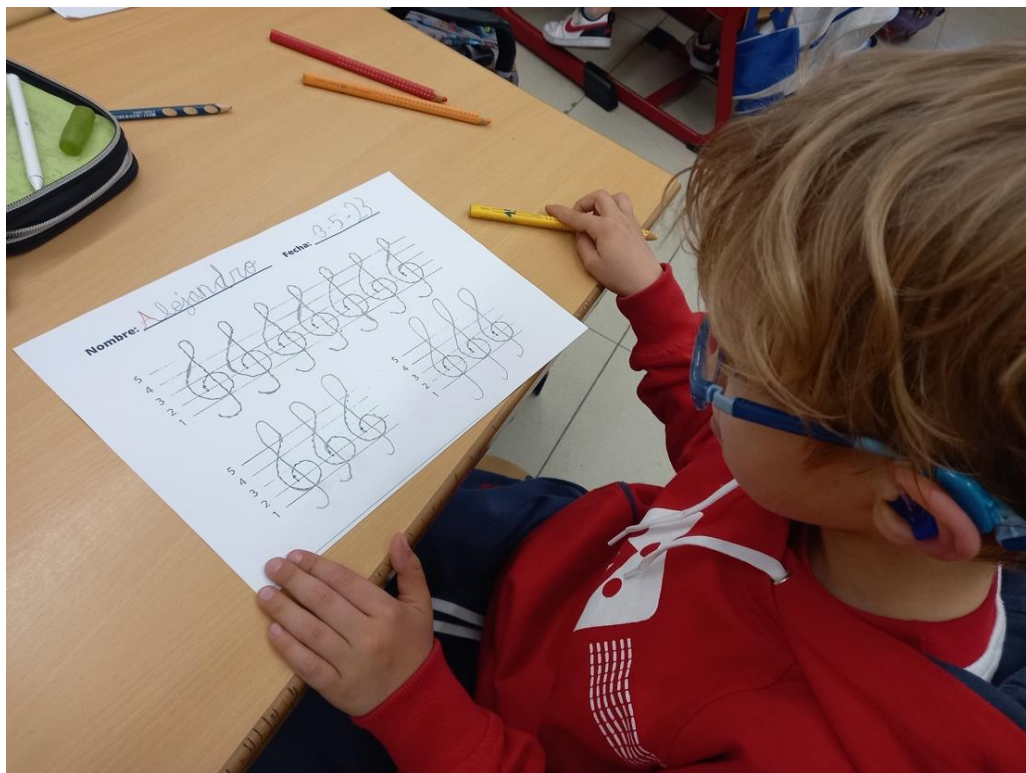
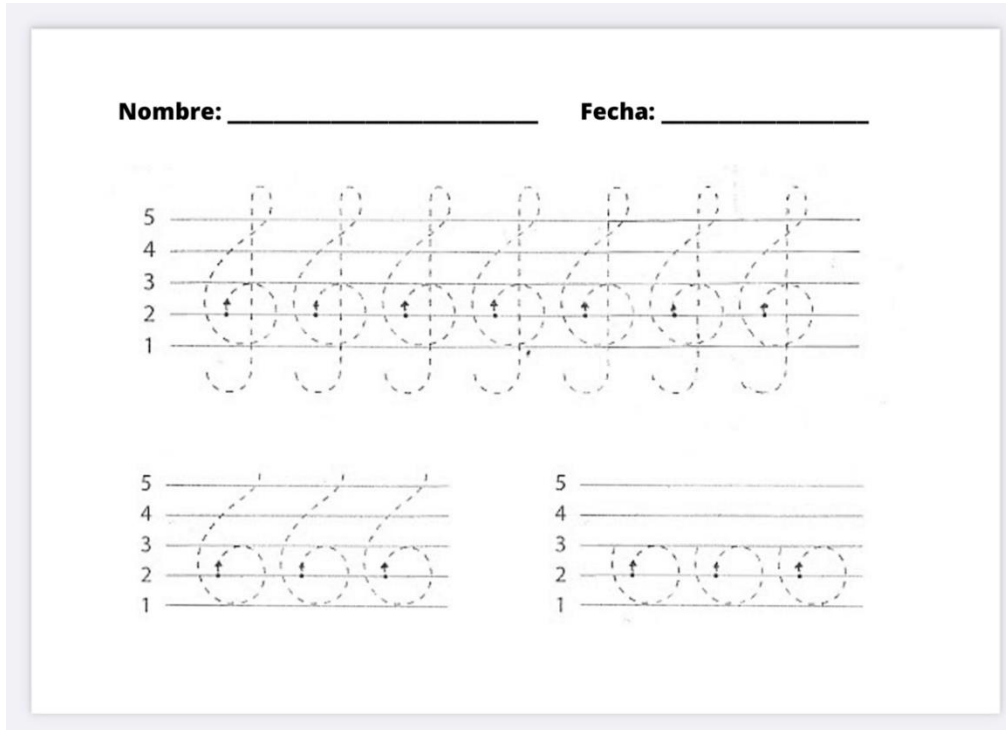


**Anexo XIV. Imágenes de los cuentos utilizados durante la primera y la segunda sesión del colegio María Auxiliadora (recursos de elaboración propia).**





**Anexo XV. Imágenes de las ficha utilizada para aprender a dibujar la clave de sol durante la primera sesión (recurso obtenido de Internet).**



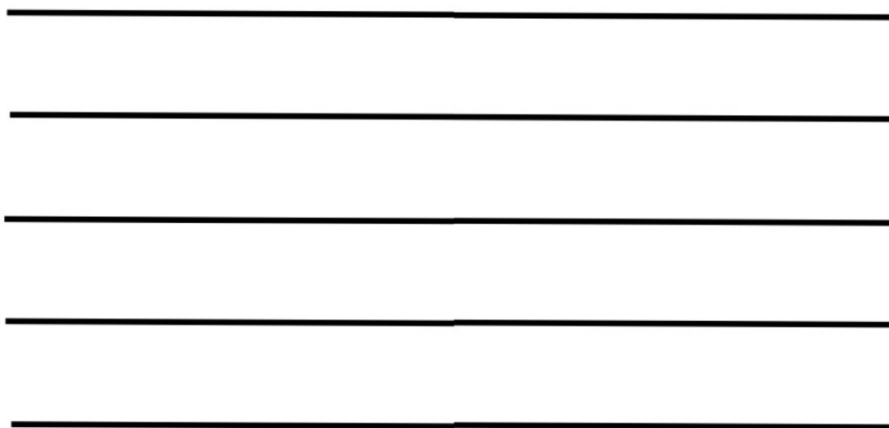
Anexo XVI. Imágenes de los recursos de elaboración propia utilizados durante la actividad “Llevamos a Mi y a Sol a casa”.

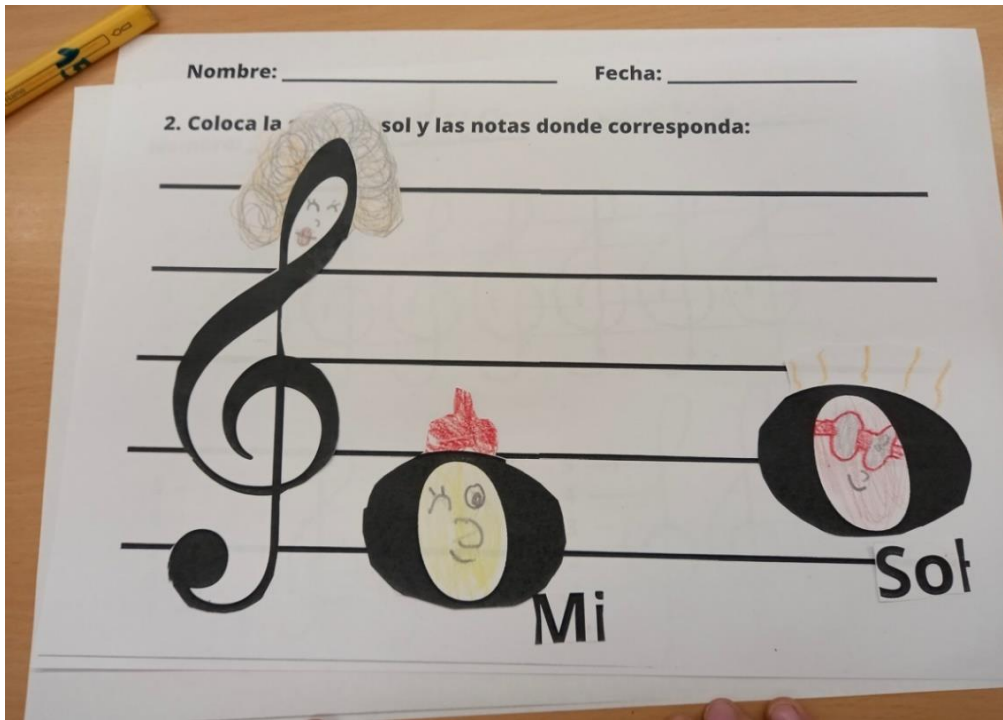
1. Dibuja los rostros de los personajes de la historia y recórtalos.



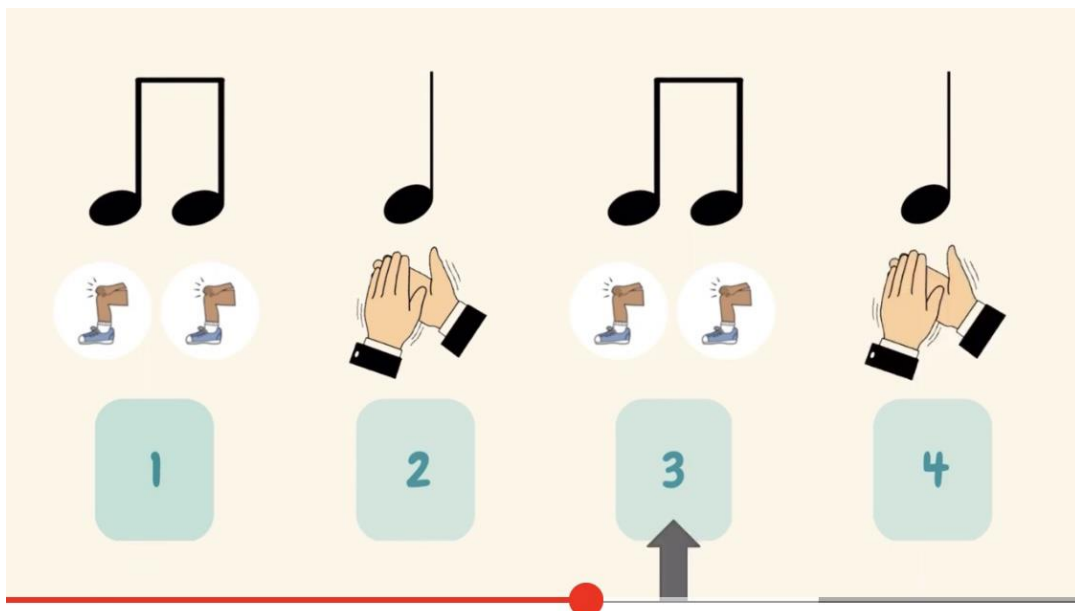
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

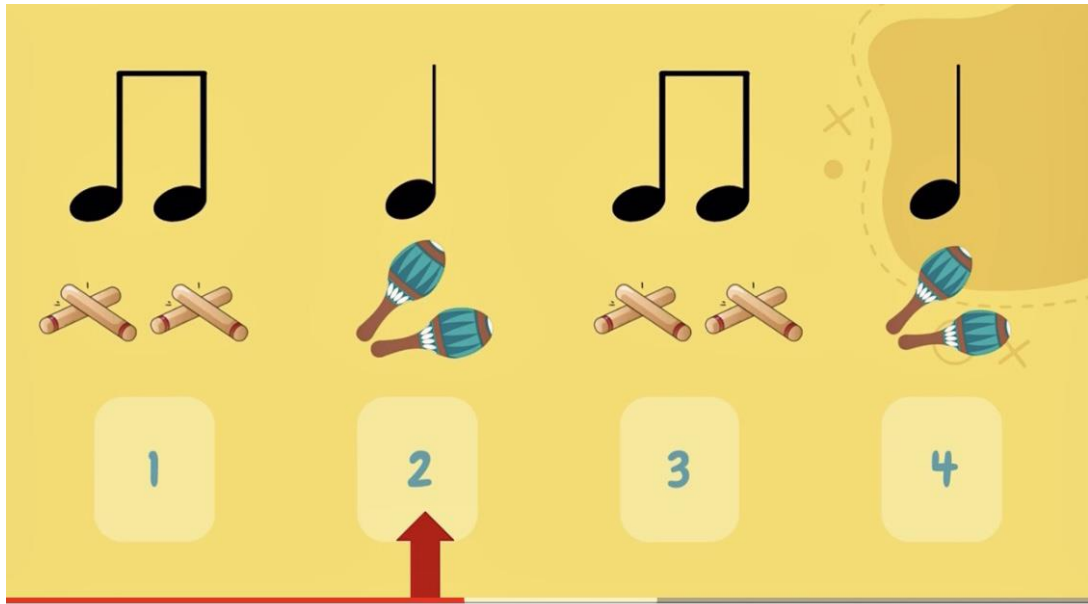
2. Coloca la clave de sol y las notas donde corresponda:





Anexo XVII. Imágenes de los musicogramas de la canción “We will rock you” elaborados para trabajar la percusión corporal e instrumental.





**Anexo XVIII. Ficha elaborada para llevar a cabo la actividad “Bingo musical”**

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Adivina los instrumentos musicales con ayuda de tus compañeros de equipo y dibújalos en la cuadrícula

1.	2.	3.
4.	5.	6.

**Anexo XIX. Rúbrica para la evaluación de la Situación de aprendizaje 2.**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>1 Insuficiente</b>	<b>2 Suficiente</b>	<b>3 Notable</b>	<b>4 Sobresaliente</b>
1.1 Explorar propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación.	No muestra interés por las propuestas musicales empleadas ni por las actividades llevadas a cabo. Presenta una actitud pasiva hacia el aprendizaje y el descubrimiento de nuevas formas musicales y de expresión corporal.	Solo muestra curiosidad y presta atención en aquellas actividades que implican jugar. Mantiene una actitud pasiva hacia el aprendizaje durante las explicaciones previas.	A pesar de que muestra interés hacia las propuestas musicales y las actividades realizadas a través de la recepción activa, tiende a distraerse con facilidad.	Explora y muestra interés hacia las propuestas musicales Y las actividades realizadas a través de la recepción activa mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo
1.2 Describir los elementos básicos de las manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o	No es capaz de describir o identificar ninguno de los elementos musicales básicos abordados y	Identifica algunos de los elementos musicales abordados, aunque se muestra con ganas de	Describe e identifica La mayoría de los elementos musicales básicos abordados. A la hora de	Describe a identifica los elementos musicales básicos a la perfección y es capaz de utilizarlos con

<p>performativo del entorno próximo, explorando algunas de sus características con actitud abierta e interés.</p>	<p>tampoco muestra ningún interés por conseguirlo.</p>	<p>aprender y mejorar.</p>	<p>utilizarlos durante el transcurso de las actividades muestra algunas dificultades, pero presenta ganas de aprender.</p>	<p>soltura durante el transcurso de las actividades</p>
<p>1.3 Explorar el vocabulario específico básico del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en situaciones de recepción, análisis, creación e interpretación.</p>	<p>No conoce ni comprende el vocabulario específico básico musical abordado y no muestra interés por aprender a utilizarlo durante el transcurso de las sesiones</p>	<p>Conoce el vocabulario musical específico, aunque no comprende ciertos conceptos y confunde algunos de los términos utilizados. No es capaz de incluirlo en la expresión oral de manera adecuada.</p>	<p>Conoce y comprende el vocabulario específico musical abordado a la perfección, aunque manifiesta dificultades para utilizarlo a la hora de expresarse.</p>	<p>Conoce y comprende el vocabulario específico musical abordado A la perfección y lo utiliza con soltura para expresarse durante el transcurso de las sesiones</p>
<p>2.2 Identificar elementos característicos básicos de distintas manifestaciones musicales, de lenguaje</p>	<p>No conoce ni es capaz de identificar los elementos característicos de las diferentes manifestaciones</p>	<p>Conoce los elementos característicos de las manifestaciones musicales abordadas, pero es incapaz de</p>	<p>Conoce e identifica la mayoría de los elementos característicos de las diferentes manifestaciones</p>	<p>Identifica a la perfección los elementos característicos de diferentes manifestaciones</p>

corporal, escénico y/o performativo, que forman parte del patrimonio cultural y artístico, indicando los canales, medios y técnicas empleados.	musicales abordadas.	identificarlos, tendiendo a confundirlos.	musicales abordados.	musicales abordadas.
2.3 Explorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo a través de la recepción activa y su disfrute.	No se muestra interesado por explorar y compartir con el resto de sus compañeros las sensaciones y emociones producidas por la música.	Muestra poco interés por explorar y compartir con el resto de sus compañeros las sensaciones producidas por la música. Rápidamente se aburre y se evade de este tipo de actividades.	Explora los sentimientos y emociones que le producen las manifestaciones musicales utilizadas, pero le cuesta compartirlo con el resto de sus compañeros.	Explora los sentimientos y emociones producidos por diferentes manifestaciones musicales Y los comparte abiertamente con el resto de sus compañeros.
3.1 Experimentar con la creación de pequeñas y sencillas secuencias	No participa ni muestra interés por aquellas actividades que implican la creación y	Muestra poco interés por la creación y posterior interpretación de secuencias	Muestra interés por la creación y posterior interpretación de secuencias musicales	Crea e interpreta pequeñas y sencillas secuencias musicales a la

<p>musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, de forma individual y en grupo, utilizando algunas de las posibilidades expresivas de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales, adquiriendo progresivamente confianza en las capacidades creativas propias y respeto hacia las de los demás.</p>	<p>posterior interpretación de pequeñas secuencias musicales, haciendo uso de la percusión corporal e instrumental, ya sea de forma individual o en grupo.</p>	<p>musicales, haciendo uso de la percusión corporal e instrumental. Tiende a copiar las producciones de sus compañeros, especialmente cuando se trata de una tarea individual.</p>	<p>originales, haciendo uso de la percusión corporal e instrumental. Manifiesta dificultad para trabajar de manera cooperativa con su grupo a la hora de componer.</p>	<p>perfección, haciendo uso de la percusión corporal e instrumental de forma individual y en grupo.</p>
<p>3.2 Expresar de forma guiada y acompañada ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de manifestaciones musicales, de</p>	<p>Se niega a participar en aquellas actividades que impliquen expresar sus sentimientos y emociones a través de la interpretación,</p>	<p>Participa en las actividades que implican expresar sus sentimientos y emociones a través de la interpretación, ya sea vocal, instrumental, corporal o</p>	<p>Solo participa en las actividades que implican expresar sus sentimientos y emociones a través de la interpretación cuando se trata</p>	<p>Expresa sentimientos y emociones a través de manifestaciones musicales corporales, vocales e instrumentales</p>



lenguaje corporal, escénico y/o performativo, breves y sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes artísticos, por medio de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales.	ya sea vocal, instrumental, corporal o escénica.	escénica. No obstante, no muestra interés por hacerlo bien, siendo su principal objetivo acabar pronto.	de actividades grupales. Le cuesta expresarse individualmente frente al resto de sus compañeros ya sea de manera instrumental vocal o instrumental.	
3.3 Interpretar de manera individual o grupal manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo breves y sencillas utilizando la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u	No presta atención durante las escuchas ni interés por realizar una posterior interpretación de las secuencias escuchadas previamente. ya sea a través de una interpretación	Mantiene la atención durante las escuchas activas, pero no es capaz de reproducir correctamente las secuencias ya sea a través de una interpretación vocal, corporal o instrumental.	Mantiene la atención y es capaz de reproducir las secuencias previamente escuchadas ya sea a través de una interpretación vocal, corporal o instrumental, aunque con algunos errores rítmicos.	Mantiene la atención y es capaz de reproducir las secuencias previamente escuchadas a la perfección, ya sea a través de una interpretación vocal, corporal o instrumental.

otros materiales escuchando con atención.	vocal, corporal o instrumental.			
4.1 Explorar el diseño de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.	No explora el diseño de producciones musicales y no trabaja de manera cooperativa	Explora y participa en el diseño de producciones musicales, pero no trabaja cooperativamente, dejando que el resto de sus compañeros realicen la mayor parte del trabajo.	Explora y participa en el diseño de producciones musicales. Le cuesta escuchar las opiniones de sus compañeros y trabajar en equipo (quiere hacer todo a su manera).	Explora y participa en el diseño de producciones musicales, trabajando con sus compañeros de equipo de manera cooperativa, escuchando y acogiendo las ideas que los demás pueden aportar.
4.2 Experimentar en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, sencillas, de	Se niega a participar en aquellas actividades que implican experimentar en el proceso creativo de fragmentos musicales utilizando los elementos	Participa con poco interés en aquellas actividades que implican experimentar en el proceso creativo de fragmentos musicales utilizando los elementos básicos del lenguaje musical. Respeta	Participa con interés en aquellas actividades que implican experimentar en el proceso creativo de fragmentos musicales utilizando los elementos	Participa con interés en aquellas actividades que implican experimentar en el proceso creativo de fragmentos musicales utilizando los elementos

<p>forma respetuosa, utilizando algunos elementos básicos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros.</p>	<p>básicos del lenguaje musical.</p>	<p>la labor propia y el trabajo de sus compañeros.</p>	<p>básicos del lenguaje musical. En ocasiones tiende a interrumpir a sus compañeros</p>	<p>básicos del lenguaje musical y respetando la propia labor como la de los compañeros.</p>
<p>5.1 Iniciarse en el descubrimiento de los usos y propiedades de la voz, así como la importancia de su cuidado como instrumento y recurso expresivo y comunicativo,</p>	<p>No le interesa la exploración de las propiedades de la voz ni la importancia de su cuidado. Dedicar las actividades destinadas a la interpretación para interrumpir y gritar.</p>	<p>Le interesa la exploración de las propiedades de la voz, pero no la importancia de su cuidado, haciendo en algunas ocasiones un mal uso de ella (chillar, jugar...)</p>	<p>Se esfuerza por explorar las propiedades de la voz y dar importancia a su cuidado. Siente vergüenza a la hora de llevar a cabo actividades que requieren la interpretación vocal y no</p>	<p>Se inicia en la exploración e interpretación vocal, haciendo un buen uso de la voz y dándole importancia a su cuidado.</p>

explorando sus posibilidades a través de la práctica de ejercicios elementales de técnica vocal, de forma hablada y cantada.			proyecta bien la voz.	
5.2 Iniciarse en la exploración del propio cuerpo y en el conocimiento de sus posibilidades motrices, progresando gradualmente en el control del equilibrio y en la coordinación, en ejercicios naturales y habituales de la vida cotidiana.	No le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. Dedicar las actividades destinadas a trabajar el equilibrio y la coordinación interrumpir y jugar con otros compañeros.	Le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. No muestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación. En algunas ocasiones aprovecha estas actividades para distraerse y jugar con otros compañeros.	Le interesa la exploración de sus capacidades corporales y motrices. A pesar de realizar un gran esfuerzo, muestra pocos progresos en lo que respecta a su equilibrio y coordinación.	Explora sus capacidades corporales y motrices y demuestra un progreso gradual de su equilibrio y coordinación.

## **Anexo XX. Entrevista al profesorado que ha participado**

- **Situación de aprendizaje 1:**

Tras la puesta de la propuesta planteada, Pablo Frías, maestro de música en el colegio Obispo Barrientos de Medina del Campo se sometió a una entrevista declarando lo siguiente:

1. ¿La alumna con discapacidad auditiva ha hecho uso del implante coclear durante todas las actividades llevadas a cabo? En caso de no ser así, ¿en cuales ha tenido que prescindir de este dispositivo y por qué?

Si, la alumna ha utilizado el implante en todas las actividades propuestas.

2. ¿Ha sido necesaria la continua intervención de la intérprete de lengua de signos española en todas las actividades propuestas?, O, por el contrario, ¿el empleo del implante coclear y la labiolectura han resultado suficientes para lograr una completa comprensión de las explicaciones y conceptos abordados a lo largo de las sesiones? En caso de haber prescindido de la interprete en algún momento indicar cuándo y por qué.

El trabajo de la interprete ha sido necesario sobre todo durante las explicaciones teóricas. En las actividades más prácticas, aunque la interprete se encontraba presente, la alumna no ha precisado de su ayuda, por ejemplo, en el “teléfono escacharrado” o “el corro de la improvisación”. De igual manera ocurrió durante la realización del ritmograma: el apoyo visual era suficiente para que la alumna entendiera lo que tenía que hacer sin ayuda de la intérprete.

3. La alumna con problemas de audición ¿se ha mostrado atenta durante el transcurso de todas las sesiones, o, por el contrario, tendía a distraerse y a perder el interés? En caso de que las hubiere, indica las actividades en las que la niña ha presentado una actitud pasiva hacia el aprendizaje y el motivo aparente que le ha llevado a ello (falta de comprensión de las explicaciones debido a su patología, falta de motivación...)

La alumna se ha mantenido atenta y participativa en todo momento.

4. ¿Algún instrumento o sonido le ha provocado molestias o dolor durante el transcurso de las sesiones? En caso de que la respuesta sea “sí” precisar qué sonido ha sido el causante de ello.

No, ningún sonido ha provocado molestias ni dolor a la alumna.

5. Durante la primera sesión ¿el método Kodaly ha supuesto un recurso eficaz para la correcta lectura de las figuras musicales?

El método Kodaly ha sido de gran ayuda.

6. En esta misma actividad ¿fue capaz de seguir el ritmo correctamente? ¿A través de las vibraciones producidas por los pasos de sus compañeros y la baja frecuencia del sonido utilizado consiguió percibir el pulso y realizar la actividad como cualquier otro de sus compañeros?

Fue capaz de seguir el ritmo correctamente gracias a las vibraciones de los pasos del resto de los alumnos. Aun así, contaba con el apoyo del implante coclear.

7. ¿El musicograma de lengua de signos elaborado para la puesta en práctica de la primera sesión, resultó motivante? ¿Tanto la alumna con discapacidad como el resto de los niños se mostraron atentos y participativos durante su reproducción?

Esta actividad gustó especialmente a todos los niños. Mostraron un gran interés durante su realización.

8. A lo largo de la primera sesión, en lo que respecta a la segunda actividad planteada ¿Esta alumna completó el dictado sin errores? ¿Para ello necesitó apoyar una de sus manos en el altavoz o con el implante coclear fue suficiente para conseguirlo? En caso de haber presentado errores en su dictado indicar los motivos aparentes.

La alumna realizó la actividad sin apoyar la mano en el altavoz la primera vez y apoyándola las otras dos veces que se reprodujo el audio. Solo cometió un error, (en el silencio de corchea) pero no a causa de su discapacidad, ya que muchos otros niños se equivocaron en la misma parte del dictado.

9. En la siguiente actividad “El corro de la improvisación”, la alumna en cuestión ¿fue capaz de improvisar breves fragmentos rítmicos al ritmo indicado por el docente, demostrando lo aprendido a lo largo de la sesión? Sí, pudo hacerlo sin problema.
10. ¿La niña con problemas de audición demuestra ser capaz de identificar y volver a reproducir las figuras musicales que han sido interpretadas en su espalda?  
Sí, fue capaz.
11. En la segunda sesión llevada a cabo ¿la fononimia supuso un recurso útil para el desarrollo vocal de este alumno? ¿La alumna con discapacidad auditiva fue capaz de distinguir y entonar las notas de la escala correctamente? ¿Se le hizo necesario apoyar una de sus manos en el altavoz para identificar las notas?  
La fononimia en combinación con el implante coclear fueron suficientes para que la alumna consiguiera distinguir y entonar las notas. No necesitó apoyar una mano en el altavoz.
12. A lo largo de la actividad “Conocemos a las notas”, ¿todos los alumnos comprenden el musicograma elaborado y consiguen establecer relaciones entre los colores y las notas? ¿Este recurso supone un apoyo significativo para el correcto desarrollo de la entonación de la alumna con discapacidad auditiva?  
Todos los alumnos lo comprenden y entonan las notas sin problema. Utilizar los colores resultó útil pero la fononimia parecía ayudar a los alumnos en mayor medida a entonar correctamente las notas, por lo que seguimos utilizando los gestos manuales de la actividad anterior.
13. Durante la última actividad de la segunda sesión, “La ruleta de la suerte”, ¿esta niña demuestra conocer la posición de las notas en el pentagrama y los signos manuales vistos con anterioridad? ¿Es capaz de entonar las

notas durante este ejercicio o simplemente se limita a interpretarla a través de la fononimia?

La alumna coloca correctamente en el pentagrama la mayoría de las notas, cometiendo algún que otro error. Es capaz de entonar correctamente, utilizando siempre la fononimia para ello.

14. A lo largo de la tercera sesión, ¿las vibraciones transmitidas por medio de globos y el altavoz estéreo utilizado son suficientes para que esta alumna sea capaz de identificar los distintos géneros musicales abordados?

Durante la actividad el altavoz apoyado sobre la pared no produjo las vibraciones esperadas, de modo que se apoyó un globo en el altavoz directamente. Aunque apoyar la mano en el globo permitía a la alumna sentir la música más intensamente, ella era capaz de identificar los distintos géneros musicales gracias al implante coclear, sin necesidad de utilizar este recurso.

15. ¿La estudiante en cuestión, es capaz de llevar el ritmo correctamente durante la ejecución de la jota castellana? ¿Los movimientos que ejecuta durante la actividad se muestran equilibrados y coordinados?

A través de la imitación alumna logra aprender los pasos básicos de la jota sin problemas al finalizar la sesión. Lleva el ritmo sin dificultad aparente.

16. ¿Las actividades propuestas han logrado fomentar una participación activa por parte de todos los alumnos por igual?

Todos los alumnos han mostrado gran interés durante las sesiones propuestas.

17. ¿A través de esta propuesta ha sido posible promover un ambiente favorable para el aprendizaje, la inclusión y el reforzamiento de las relaciones interpersonales en el aula?

Sí, sin duda.



18. ¿La estudiante con discapacidad auditiva ha mostrado sentirse incluida e integrada entre sus compañeros durante la puesta en práctica de las actividades? En el caso de no ser así, indica en qué momento.

Sí. No ha habido ningún problema, aunque he de decir que nunca lo hay. La alumna siempre ha sido aceptada e incluida entre sus compañeros desde que llegó al centro.

19. Como docente que ha acompañado a esta alumna en su paso por la asignatura de música desde el inicio de este curso ¿el empleo de los recursos y metodologías utilizados durante el desarrollo las sesiones propuestas, ha supuesto alguna mejora en su aprendizaje? ¿Volverías a emplear estos métodos con otros alumnos con discapacidad auditiva a los que tengas que impartir clase? Especifica cuáles y por qué.

Sí, volvería a utilizarlos. Los recursos planteados han sido de gran ayuda para propiciar su aprendizaje y motivación. Los musicogramas, la fononimia y la jota han llamado la atención de los niños especialmente.

20. ¿Cambiarías algo de la propuesta planteada que permitiera mejorar los resultados obtenidos? ¿Recomendarías el empleo de alguna recurso o metodología diferente a los propuestos? De ser así, indica en que actividad y porqué crees que hubiera resultado beneficioso para el aprendizaje musical, tanto de este alumno como de sus compañeros.

La propuesta planteada ha resultado ser muy completa. Como ya he dicho antes el único detalle que modificaría sería la utilización de los globos, ya que para ello debemos tener en cuenta el material de la pared y el tamaño del altavoz del que dispongamos en el aula (el nuestro era bastante pequeño). A pesar de ello, apoyando el globo directamente sobre el altavoz, la actividad fue interesante y motivadora para los niños. Por lo demás, la metodología y los recursos sugeridos me parecen muy interesantes y adecuados.

- **Situación de aprendizaje 2:**

En el caso de la entrevista realizada a Nuria Santamaría, maestra de la asignatura de música en el centro María Auxiliadora, las respuestas fueron las siguientes:

1. ¿El alumno ha hecho uso de sus audífonos y/o sistema FM durante toda las actividades planteadas? En caso de no ser así, ¿en cuales ha tenido que prescindir de estos dispositivos y por qué?

El alumno sí que ha hecho uso de sus audífonos. Solo ha usado el sistema FM. para percibir mejor la música y así poder seguir el ritmo.

2. ¿Ha sido necesario el empleo de la lengua de signos española en aquellas actividades en las que se proponía su utilización? O, por el contrario, ¿el empleo de los dispositivos mencionados previamente en combinación con la labiolectura ha sido suficientes para lograr una completa comprensión de las explicaciones y conceptos abordados a lo largo de las sesiones? (en caso de haber requerido del empleo de la lengua de signos indicar cuándo y por qué motivo).

No se ha requerido el empleo de la lengua de signos.

3. El alumno con discapacidad auditiva ¿se ha mostrado atento durante el transcurso de todas las actividades, o, por el contrario, tendía a distraerse y a perder el interés? En caso de que las hubiere, indica las actividades en las que el niño se ha mostrado con una actitud pasiva hacia el aprendizaje y el motivo aparente que le ha llevado a ello (falta de comprensión de las explicaciones debido a su patología, falta de motivación...)

En ningún momento el alumno se ha distraído o ha perdido el interés.

4. ¿Algún instrumento o sonido ha provocado molestias o dolor al alumno con discapacidad auditiva durante el transcurso de las sesiones? En caso de que la respuesta sea “sí” precisar qué sonido ha sido el causante de ello. No, nada le ha provocado molestias o dolor.

5. Durante la primera actividad, “Así es el pentagrama”, ¿el alumno con discapacidad auditiva ha logrado cantar la canción propuesta con ayuda de

la lectura labial y los subtítulos que presenta el vídeo utilizado para su puesta en práctica?

Si, ha logrado hacerlo sin problema.

6. En esta misma actividad ¿fue capaz de seguir el ritmo correctamente? ¿Se le hizo necesario apoyar una de sus manos en el instrumento vibro-táctil (pandero) utilizado durante la escucha activa o fue suficiente con que lo tocaras para que el alumno percibiera el pulso dada la baja frecuencia de los sonidos que produce dicho instrumento?

Fue capaz de seguir el ritmo sin problema. En ningún momento necesitó apoyar una de sus manos en el pandero, con ayuda del dispositivo FM era capaz de percibir esos sonidos y seguir el ritmo.

7. Durante “El Cuento de la Clave de Sol”, en el que ambos capítulos requerían de la utilización de un recurso visual ilustrado y subtulado ¿dicho recurso contribuyó a la comprensión de la historia y los conceptos que trataban de abordarse?

Si, comprendió la historia a la perfección.

8. Una vez narrada la historia ¿el niño con discapacidad auditiva es capaz de compartir su opinión sobre esta, participando en el debate junto al resto de sus compañeros?

Si, sin problema.

9. En la siguiente actividad “Llevamos a Mi y a Sol a casa”, el alumno en cuestión ¿fue capaz de colocar correctamente las figuras en el pentagrama, demostrando haber comprendido las explicaciones?

Si, fue capaz de hacerlo sin problema.

10. A lo largo de la segunda sesión, ¿la fononimia supuso un recurso útil para el desarrollo vocal de este alumno, logrando entonar las notas sol y mi correctamente?

Si, fue muy útil. Logró entonar las notas perfectamente.

11. En esta misma actividad ¿las diferentes vibraciones de ambas notas le permitieron distinguir las al apoyar su mano en el altavoz?

Dijo que no era necesario apoyar la mano en el altavoz.

12. Para el desarrollo de la correcta entonación de estas notas ¿han sido empleados los audífonos y el dispositivo FM, o la fononimia y la percepción táctil han sido suficientes?

Nunca se quita los audífonos. En esta actividad sí que usó el dispositivo FM.

13. ¿Durante la actividad de las estatuas, el alumno con problemas de audición demuestra identificar ambas notas? Para ello, ¿utiliza la percepción de las vibraciones del suelo provocadas por el altavoz estéreo utilizado, o necesita de manera paralela el apoyo visual de los signos ejecutados por la maestra a través del método Kodaly?

Logró identificar las notas. En alguna ocasión usó el apoyo visual del método Kodaly.

14. El alumno con discapacidad auditiva, durante la puesta en práctica de la última sesión ¿es capaz de comprender e interpretar los musicogramas elaborados siguiendo el ritmo correctamente?

Si, fue capaz de hacerlo sin problema.

15. Durante la actividad “bingo musical” ¿El alumno con problemas de audición es capaz de identificar cada uno de los instrumentos? ¿Presenta alguna dificultad para repetir correctamente los fragmentos rítmicos improvisados por sus compañeros de equipo?

El alumno fue capaz de realizar la actividad a la perfección. Para repetir los fragmentos rítmicos correctamente llevaba a cabo un trabajo por imitación, además de hacer uso de sus audífonos, los cuales le facilitaban en gran medida esta tarea.

16. ¿Las actividades propuestas han logrado fomentar una participación activa por parte de todos los alumnos por igual?

Si, todos los alumnos han participado por igual y mostraban interés hacia las actividades propuestas.

17. ¿A través de esta propuesta ha sido posible promover un ambiente favorable para el aprendizaje, la inclusión y el reforzamiento de las relaciones interpersonales en el aula?

Es posible obtener un ambiente favorable con las actividades propuestas.

18. ¿El alumno con discapacidad auditiva ha mostrado sentirse incluido e integrado entre sus compañeros durante la puesta en práctica de las actividades? En el caso de no ser así, indica en qué momento.

Ha estado integrado en todo momento.

19. Como docente que ha acompañado a esta alumna En su paso por la asignatura de música desde el inicio de este curso ¿el empleo de los recursos y metodologías utilizados durante el desarrollo las sesiones propuestas, ha supuesto alguna mejora en su aprendizaje? ¿Volverías a emplear estos métodos con otros alumnos con discapacidad auditiva a los que tengas que impartir clase? Especifica cuáles y por qué.

Los recursos y metodologías empleadas han sido las adecuadas. Si, volvería a emplear esos métodos con otros alumnos con discapacidad auditiva.

Lo que más les ha gustado es el cuento de la clave de sol y las notas mi y sol.

21. ¿Cambiarías algo de la propuesta planteada que permitiera mejorar los resultados obtenidos? ¿Recomendarías el empleo de alguna recurso o metodología diferente a los propuestos? De ser así, indica en que actividad y porqué crees que hubiera resultado beneficioso para el aprendizaje musical, tanto de este alumno como de sus compañeros.

No cambiaría nada de las actividades realizadas. Es cierto que se ha prescindido de algunas medidas propuestas, como, por ejemplo, apoyar las manos en el altavoz durante algunos ejercicios, ya que el sistema FM con el que cuenta el alumno le permite sentir el ritmo. A pesar de ello creo que

se trata de una alternativa que puede resultar útil tener en cuenta con otros alumnos que presenten una discapacidad auditiva más grave. Considero que la metodología sugerida ha sido la adecuada y los recursos elaborados han resultado motivadores para todo el alumnado por igual, por lo que volvería a utilizarlos sin necesidad de realizar ningún cambio.