

TESIS DOCTORAL

*Percepciones del profesorado de Educación Musical
sobre el alumnado hipoacúsico de los Colegios de
Educación Infantil y Primaria*



DOCTORAL THESIS

*Perception of Music Education teachers with hearing
impaired students in Nursery and Primary School
classrooms*

Tesis presentada para optar al grado de Doctor con mención de
Doctor Europeus

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL DE LA UNIVERSIDAD
DE GRANADA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Doctoranda: M^a Rosa Salido Olivares
Directora: M^a Angustias Ortiz Molina

Granada, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Rosa Salido Olivares
D.L.: GR 1861-2011
ISBN: 978-84-694-1305-0

Agradecimientos

A M^a Angustias Ortiz, en primer lugar, por haber querido acometer este trabajo de tutoría a pesar de sus problemas de salud. En segundo lugar por su disposición, apoyo, palabras alentadoras y consejos para hacer más fácil este trabajo de investigación.

A Antonio por su comprensión, apoyo y dedicación para que el trabajo llegase a editarse.

A mis padres, los cuales han sido los pilares que me han enseñado a ser lo que soy y siempre han estado ayudándome a realizar mis aspiraciones profesionales.

A mi hermana Marina por aportarme otra perspectiva científica y visión médica de las deficiencias auditivas.

A todos los profesionales, maestras y maestros de Educación Musical que han colaborado desinteresadamente en esta investigación, ya que sin ellos/as no se hubiera podido realizar.

A mis familiares y todas aquellas personas que me han facilitado medios y recursos para poder realizar el trabajo de investigación.

Especialmente, a Belén y Encarni por su inestimable ayuda.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------	-----------

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. CUESTIONES GENERALES SOBRE LA DEFICIENCIA AUDITIVA	29
---	-----------

I.1 CONCEPTOS GENERALES	29
I.1.1 La deficiencia auditiva	29
I.1.2 Tipos de deficiencia auditiva	32
I.1.3 Diagnóstico	36
I.2 EFECTOS DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA SOBRE EL LENGUAJE, LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL	39
I.3 AYUDAS TÉCNICAS PARA LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS	41
I.3.1 Implante coclear	45

CAPÍTULO II. ESCOLARIZACIÓN Y ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS	53
---	-----------

II.1 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR	53
II. 2 ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DEFICIENCIA AUDITIVA	54
II.2.1 Condiciones mínimas de un centro con alumnos/as deficientes auditivos integrados	56
II. 3 INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD AUDITIVA	57
II. 4 SISTEMAS Y MÉTODOS EN LA EDUCACIÓN DEL DEFICIENTE AUDITIVO	58
II.4.1 Enfoques educativos monolingües	59
II.4.2 Modalidad oral complementada	61
II.4.3 Enfoques educativos bilingües	61
II.5. MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL	63
II.5.1 Métodos de estimulación auditiva	64
II.5.2 Métodos de estimulación visual	65
II.5.3 Métodos basados en símbolos	66
II.5.4 Métodos basados en la estimulación táctil	67
II.5.5 Método de comunicación bimodal	67

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS EN EL MARCO LEGISLATIVO ACTUAL	69
---	-----------

III.1 LOGSE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE	70
III.1.1. La Educación Musical en la Educación Infantil	71
III.1.2. La Educación Musical en la Educación Primaria	71
III.1.3. La atención a las Necesidades Educativas Especiales	72
III. 2. DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y EL MARCO DE ACCIÓN	75
III. 3. LOCE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE	78
III. 4. TRANSICIÓN HASTA LA APROBACIÓN DE LA LOE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE	81

III.5. CRITERIOS QUE HAN DE PRESIDIR EL CURRÍCULO DEL DISCAPACITADO AUDITIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA _____	83
III. 6. ANTEPROYECTO Y LEY DE LENGUA DE SIGNOS Y DE APOYO A LA COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑA _____	84
III.6.1. Situación de las Lenguas de Signos en los países europeos _____	85
CAPÍTULO IV. EL MAESTRO DE MÚSICA _____	91
IV.1 EL MAESTRO ESPECIALISTA EN LA ESCUELA INCLUSIVA _____	91
IV. 2 EL MAESTRO DE MÚSICA ANTE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	96
IV. 3 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL _____	98
IV.3.1 Modos de acceso a la función pública docente en relación a la formación musical del profesorado _____	99
IV.3.2 Plan de estudios en la UGR _____	102
IV.4 EL MAESTRO DE MÚSICA CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN EL AULA _____	104
CAPÍTULO V. EL DEFICIENTE AUDITIVO EN EL AULA DE MÚSICA. _____	109
V.1. EL DEFICIENTE AUDITIVO Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA _____	109
V. 2 LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS EN LA MÚSICA _____	113
V. 3 LA MÚSICA Y SU RELACIÓN CON EL LENGUAJE _____	115
V.4 PROBLEMÁTICA DEL DEFICIENTE AUDITIVO INTEGRADO EN EL AULA _____	117
V. 5 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN OTROS PAÍSES. _____	120
V. 6 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES Y RECURSOS APLICABLES A LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	121
CAPÍTULO VI. LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	127
VI.1 LA AUDICIÓN Y PERCEPCIÓN AUDITIVA EN LOS/AS NIÑOS/AS CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS. _____	127
VI.2 ENTRENAMIENTO AUDITIVO _____	129
VI.2.1 Las discriminaciones _____	132
VI.3 EL RITMO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	133
VI.4 EL CANTO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	135
VI. 5 EL MOVIMIENTO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	140
VI. 6 LA INSTRUMENTACIÓN _____	142
CAPÍTULO VII. LA MUSICOTERAPIA UNA ALTERNATIVA EN LA ESCUELA _____	147
VII.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES _____	147
VII.2 LA MUSICOTERAPIA EN LA ESCUELA _____	151
VII.3 LA MUSICOTERAPIA EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS _____	153
VII.3.1 Beneficios de su aplicación _____	155
VII.3.2 Orientaciones metodológicas aplicadas a las deficiencias auditivas _____	156

VII.3.2.1 Método de Nordoff Robbins	157
VII.3.2.2 El principio ISO de Benenzón	159
VII.3.2.3 Técnicas de improvisación con instrumentos	160
VII.3.2.4 Recursos utilizados en las diferentes técnicas	160
VII.4 MUSICOTERAPIA EN ESPAÑA	161
VII.4.1 Antecedentes	161
VII.4.2 La musicoterapia en el contexto educativo español	162
VII.4.2.1 La musicoterapia en los estudios universitarios	163
VII.4.2.2 Cursos cortos de introducción y sensibilización a la musicoterapia, seminarios y talleres	164
VII.4.2.3 La musicoterapia en los cursos de Postgrado	164
VII.4.2.4 Situación actual	164

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO VIII. PLANTEAMIENTO Y ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN **169**

VIII.1 PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO	169
VIII.2. CUESTIONES A RESOLVER EN LA INVESTIGACIÓN	171
VIII.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	172
VIII.4 CUESTIONES METODOLÓGICAS Y SECUENCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	173
VIII.5 ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	175
VIII.5. 1 Historia de vida	175
VIII.5.1.1 La investigación biográfico-narrativa y su uso en la investigación educativa.	175
VIII.5.1.2 Las historias de vida y su uso en el estudio de maestros y maestras con alumnado deficiente auditivo en las aulas	179
VIII.5.1.3 Fases en la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo	183
VIII.5.2 Estudio de caso	187
VIII.5.2.1 La investigación biográfico-narrativa en el estudio de caso	187
VIII.5.2.2 El estudio de caso y su uso en el estudio de maestros y maestras con alumnado deficiente auditivo en las aulas	189
VIII.5.2.3 Fases en el estudio de caso de una maestra con una alumna con déficit auditivo profundo paliado con un implante coclear.	192

CAPÍTULO IX. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN **197**

IX.1 LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA	198
IX.2. INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA	202
IX. 3 ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO	205
IX.4 INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS	213

CAPÍTULO X. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES **217**

X.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES PARA LAS HISTORIAS DE VIDA	217
X.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES EN EL ESTUDIO DE CASO	235

X.2.1 Contexto	235
X.2.2 El aula de Música	235
X.2.3 Características de los docentes	238
X.2.4 Características de la alumna 11a	239

CAPÍTULO XI. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN 241

XI. 1 APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS CRITERIOS DE CALIDAD EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	241
XI. 2 CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS UTILIZADAS	242
XI. 2.1. Procedimientos de triangulación en el enfoque narrativo de historias de vida	245
XI. 2.2. Procedimientos de triangulación en el estudio de caso	248
XI. 3 CUESTIONES ÉTICAS	250

CAPÍTULO XII. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 253

XII. 1 ETAPAS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO.	253
XII. 2 PROCESO DE ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS	257
XII. 3 EL PROGRAMA NUDIST EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	265
XII.4. ETAPAS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON UNA ALUMNA HIPOACÚSICA IMPLANTADA EN SU AULA.	269
XII. 5 PROCESO DE ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS DEL ESTUDIO DE CASO	271
XII. 6 EL PROGRAMA NUDIST EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS DEL ESTUDIO DE CASO	276

BLOQUE III ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO XIII. HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN SUS AULAS: ESTUDIO DE CASO

	283
XIII.1 INFORMANTE CLAVE M1: HISTORIA DE VIDA	285
XIII.1.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional	286
XIII.1.2. Relato de vida de M1	287
XIII.1.3. Síntesis de la trayectoria profesional	289
XIII.1.4. Reconstrucción de la historia de vida de M1	290
XIII.1.5. Biograma	311
XIII.2 INFORMANTE CLAVE M3: HISTORIA DE VIDA	313
XIII.2.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional	314
XIII.2.2. Relato de vida	315
XIII.2.3. Síntesis de la trayectoria profesional	317
XIII.2.4. Reconstrucción de la historia de vida M3	318
XIII.2.5. Biograma	329
XIII.3 INFORMANTE CLAVE: H1	331
XIII.3.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional	332

XIII.3.2. Relato de vida _____	333
XIII.3.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	335
XIII.3.4. Reconstrucción de la historia de vida H1 _____	336
XIII.3.5. Biograma _____	357
XIII.4 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M2 _____	359
XIII.4.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	360
XIII.4.2. Relato de vida _____	361
XIII.4.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	363
XIII.4.4. Reconstrucción de la historia de vida _____	364
XIII.4.5. Biograma _____	381
XIII.5 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M4 _____	383
XIII.5.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	384
XIII.5.2. Relato de vida _____	385
XIII.5.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	387
XIII.5.4. Reconstrucción de la historia de vida M4 _____	388
XIII.5.5. Biograma _____	403
XIII.6 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M5 _____	405
XIII.6.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	406
XIII.6.2. Relato de vida _____	407
XIII.6.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	410
XIII.6.4. Biograma _____	411
XIII.7 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M6 _____	413
XIII.7.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	414
XIII.7.2. Relato de vida _____	415
XIII.7.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	417
XIII.7.4. Reconstrucción de la historia de vida _____	418
XIII.7.5. Biograma _____	435
XIII.8 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H2 _____	437
XIII.8.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	438
XIII.8.2. Relato de vida _____	439
XIII.8.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	441
XIII.8.4. Reconstrucción de la historia de vida _____	442
XIII.8.5. Biograma _____	456
XIII.9 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H3 _____	458
XIII.9.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	459
XIII.9.2. Relato de vida _____	460
XIII.9.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	463
XIII.9.4. Biograma _____	464
XIII.10 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H4 _____	466
XIII.10.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	467
XIII.10.2. Relato de vida _____	468
XIII.10.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	472
XIII.10.4. Biograma _____	473
XIII.11 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H5 _____	475
XIII.11.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	476
XIII.11.2. Relato de vida _____	477
XIII.11.3. Síntesis de la trayectoria profesional _____	479
XIII.11.4. Biograma _____	480
XIII.12 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M7 _____	481
XIII.12.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional _____	482
XIII.12.2. Relato de vida _____	483
XIII.12.3. Biograma _____	487

CAPÍTULO XIV. HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN SUS AULAS: ANÁLISIS COMPARATIVO _____ **491**

XIV.1 TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CLAVES CON ALUMNADO HIPOACÚSICO. _____ **491**

XIV.1.1.Experiencias personales y profesionales significativas de los maestros y maestras claves.	491
XIV.1.1.1 Condicionantes familiares y personales	491
XIV.1.1.2. Experiencias significativas en contextos formativos	494
XIV.1.1.3. Experiencias significativas en el entorno laboral	499
XIV.1.2.Elementos en la concepción de la deficiencia auditiva de los maestros y maestras claves en la enseñanza de alumnado hipoacúsico	502
XIV.1.2.1 Experiencia laboral	502
XIV.1.2.2 Aspectos y experiencias formativas	505
XIV.1.2.3 Condicionantes personales	507
XIV.1.2.4 Visión de su alumnado	512
XIV.1.3.Práctica profesional con alumnado hipoacúsico	515
XIV.1.3.1 Necesidades y demandas	515
XIV.1.3.2 Relación establecida	518
XIV.1.3.3 Medidas contempladas	520
XIV.1.3.4 Planteamientos pedagógicos	521
XIV.1.3.5 Actividad musical	525

XIV. 2 TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL COMPLEMENTARIOS CON ALUMNADO HIPOACÚSICO _____ **529**

XIV.2.1 Experiencias personales y profesionales significativas de los maestros y maestras complementarios	529
XIV.2.1.1 Condicionantes familiares y personales	529
XIV.2.1.2. Experiencias significativas en contextos formativos	532
XIV.2.1.3. Experiencias significativas en el entorno laboral	541
XIV.2.2. Elementos en la concepción de la deficiencia auditiva de los maestros y maestras complementarios en la enseñanza de alumnado hipoacúsico	543
XIV.2.2.1 Aspectos y experiencias formativas	544
XIV.2.2.2 Condicionantes personales	547
XIV.2.2.3 Visión de su alumnado	553
XIV.2.3. Práctica profesional con alumnado hipoacúsico	560
XIV.2.3.1 Necesidades y demandas	560
XIV.2.3.2 Relación establecida	563
XIV.2.3.3 Medidas contempladas	564
XIV.2.3.4 Planteamientos pedagógicos	568
XIV.2.3.5 Actividad musical	572

CAPÍTULO XV. DIARIO DE CAMPO _____ **583**

XV.1. MI HISTORIA DE VIDA _____ **584**

XV.2 DIARIO DE CAMPO _____ **590**

XV.3 RELATO DE M8 _____ **636**

CAPÍTULO XVI. ESTUDIO DE CASO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON UNA ALUMNA HIPOACÚSICA IMPLANTADA EN SU AULA: ANÁLISIS COMPARATIVO Y COMENTARIO POR CATEGORÍAS. _____ **643**

XVI.1 CONTEXTO EDUCATIVO EN EL QUE 11A RECIBE SU EDUCACIÓN _____ **643**

XVI.1.1. Antecedentes personales y educativos significativos	643
--	-----

XVI.1.2. Medidas adoptadas	644
XVI.1.3. Percepciones del resto de profesionales educativos	645
XVI.1.4. La clase de 11a	646
XVI.2 ALUMNA HIPOACÚSICA	648
XVI.2.1. Actitud y comportamiento	648
XVI.2.2. Interés en las actividades realizadas	651
XVI.2.3. La comunicación con el docente y demás compañeros	653
XVI.3 PERCEPCIONES, OPINIONES Y SENTIMIENTOS GENERADOS EN LA INVESTIGADORA	655
XVI.3.1. Percepciones sobre 11a	655
XVI.3.2. Interrogantes y reflexiones	657
XVI.3.3. Sentimientos surgidos	660
XVI.4 LA PRÁCTICA EDUCATIVA	662
XVI.4.1. Objetivos y contenidos	662
XVI.4.2. Metodología	663
XVI.4.3. Medidas de atención a la diversidad	665
XVI.4.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje	666
XVI.4.5. Evaluación	671

BLOQUE IV: CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO XVII. INFORME FINAL	677
XVII.1 INFORME HISTORIAS DE VIDA	677
XVII.2 INFORME ESTUDIO DE CASO	706
XVII.3 CONCLUSIONES	720
XVII.4 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	724
ABSTRACT	725
CONCLUSIONS	735

BLOQUE V: ANEXOS

ANEXO 1	741
ANEXO 2	743
ANEXO 3	747
ANEXO 4	753
ANEXO 5	755

BLOQUE VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	759
-----------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El título de nuestra investigación es Percepciones del profesorado de Educación Musical sobre el alumnado hipoacúsico de los Colegios de Educación Infantil y Primaria.

A parte del interés que nos despierta este tema, hemos pensado conveniente elegirlo por ser un campo poco estudiado todavía en España –sobre todo desde el área de Educación Musical- y nos gustaría aportar los resultados de nuestra investigación a esta cuestión. En la prospección bibliográfica previa, hemos encontrado que se han realizado estudios desde el punto de vista de los resultados que se consiguen con los hipoacúsicos, pero nuestra aportación es el estudio desde la perspectiva de los profesores que trabajan con ellos. El cómo viven los hipoacúsicos la experiencia es una parte colateral estudiada.

El propósito de la investigación, por tanto, se centra en el profesorado con alumnado hipoacúsico, como fuente de estudio. Intentamos conocer su labor dentro de la clase de música, su actuación específica con el alumnado hipoacúsico y la respuesta que éstos dan a la Música que se les enseña.

Se han realizado investigaciones en sordos/as profundos/as, pero la situación de los hipoacúsicos, entre un mundo sonoro de silencio a veces, de ruido en otro, o de distorsión en ocasiones, no ha sido un tema muy llamativo para los investigadores, ya que se encuentran escasos estudios y pocas referencias bibliográficas sobre este campo. Aunque en estos últimos años se están realizando diversos estudios en otras áreas científicas.

Los niños con pérdidas auditivas, incluso severas, son capaces de escuchar y hacer discriminaciones fonéticas de los sonidos musicales que escuchan, puesto que la música es en general, más intensa que el habla y emplea muchas más frecuencias. De esta manera, la música puede considerarse como un medio eficaz para enseñar y practicar la audición. Los deficientes auditivos deben de aprender a usar toda la información auditiva de la que disponen para tener un contacto más cercano al mundo que les rodea. Del mismo modo, la música puede ser una importante herramienta en el entrenamiento auditivo de niños que se encuentran en programas de rehabilitación de implante coclear. La música es fácilmente adaptable a la edad de los niños y las preferencias musicales, además de que tiene una alta valoración por la mayoría de los niños y niñas. Engloba todos los sentidos. Aunque típicamente pensamos en la música como una forma de arte auditivo, también posee una estimulación visual, táctil y cinestésica que nos ofrece oportunidades para responder a través de esos canales sensoriales.

Pero, en el contexto educativo, ¿la clase de música tiene tanto valor para el alumnado hipoacúsico o por el contrario resulta ser un lugar desapacible? Estudiar música representa una parte valiosa del crecimiento cognoscitivo y emocional de los hipoacúsicos. Provocar un cambio en su capacidad física auditiva es utópico, sin embargo, se puede ayudar a desarrollar un buen hábito auditivo. En los planos psicológico y social, el aprendizaje de la música entendida como percepción-expresión del fenómeno musical contribuye a la liberación de tensiones, favorece la libre expresión, la capacidad de autocontrol y el desarrollo equilibrado de la personalidad a la vez que potencia hábitos de orden, responsabilidad, respeto y cooperación. En el aspecto intelectual, la educación musical contribuye a la formación y desarrollo de hábitos como la atención, memoria, comprensión y concentración, favoreciendo el desarrollo conjunto de las actividades hemisféricas cerebrales del lenguaje y de la

creación artística. En el aspecto físico, se ejercitan coordinaciones de síntesis de las lateralizaciones, así como trabajos que conducen al afianzamiento de la psicomotricidad. En los aspectos ético y estético, el aprendizaje musical desarrolla el sentido artístico, la sensibilidad y la creatividad, preparando al niño para la valoración, disfrute y respeto de las manifestaciones artísticas.

No sabemos si el docente de música es consciente del potencial de esta materia para el hipoacúsico y de las medidas que se deben de adoptar al respecto. El docente puede encontrar un desafío en esta circunstancia, de la que puede salir recompensado o por el contrario puede hacer que se cuestione su labor según la situación laboral que experimenta. Se hace imprescindible que esta tarea práctica se cimiente sobre la base de una formación docente, tanto a nivel inicial como de actualización en ese campo. Giné (2004) comenta que los profesores se dan cuenta de que su alumnado con Necesidades Educativas Especiales no es tan distinto del resto a nivel educativo; la educación de éste tiene mucho más que ver con las buenas prácticas docentes.

Creemos que hay que reflejar la situación de los docentes de Educación Musical en relación a la integración de los déficits auditivos en el aula, ya que conociendo su situación podremos intervenir para mejorar su práctica y luchar por una verdadera integración inclusiva de los hipoacúsicos. La atención a la diversidad y la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen una auténtica necesidad de la educación en la actualidad, que aún no están recibiendo un tratamiento adecuado. Para García y Moreno (2001), no hay nada más injusto que tratar igual a quienes son diferentes. En la vida se dan muchas situaciones de conflicto porque muchas acciones no tienen en cuenta las características individuales. En la idea de la homogeneidad y de que los propios discriminados son quienes se deben de adaptar, se basan muchas de las acciones que supuestamente ofertan un trato igualitario y que en la realidad de nuestros centros educativos, discriminan.

A través de las vivencias y experiencias del profesorado, pretendemos en esta investigación dar sentido a su momento presente, es decir a su práctica educativa. Comenzamos por investigar comportamientos pasados de los docentes, para darles coherencia -como dice Huberman-, en lo que atañe a sus actitudes presentes, y así conocer la visión que tienen como especialistas de Música sobre las dificultades, demandas, aportaciones y repercusiones de la música en este tipo de alumnado. Las biografías de los docentes se han valorado poco -tradicionalmente- como fuente de información para estudiar la vida profesional de los maestros, aunque, constituyen un modo narrado de presentación o representación espontánea, por el que se permite captar la forma en que constituyen su autoconocimiento sobre las deficiencias auditivas en el aula.

Hemos utilizado en este trabajo una segunda vía de investigación activa, entendiendo la enseñanza como un proceso de investigación y de continúa búsqueda de datos que nos ayuden a comprender de una manera más detallada la situación de un docente de música con alumnado hipoacúsico y actuar sobre ella. De esta manera el docente-investigador ejerce su oficio de una manera reflexiva, integrando un trabajo intelectual en el análisis de sus experiencias realizadas, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción y su reflexión práctica, así como la planificación de las sesiones y la introducción de mejoras progresivas.

La presente investigación está organizada en cuatro grandes apartados que estructuran el estudio. Una primera parte corresponde con el **Marco Teórico** y aquí se

recoge una revisión bibliográfica realizada sobre el tema. Un segundo apartado, el **Marco Metodológico**, en el que fundamentalmente se hace referencia a los planteamientos y objetivos de los que se parte en la investigación, así como la justificación de la elección de los dos instrumentos metodológicos, sus criterios de validez y las características de la muestra de estudio. La tercera parte, el **Marco Interpretativo**, recoge el análisis e interpretación de los datos obtenidos y en él se encuentra el verdadero *corpus* de la investigación. El último apartado, el **Informe Final**, se dedica a realizar una recapitulación de los logros obtenidos en el trabajo y señalamos las conclusiones y perspectivas futuras de la investigación. Incluimos a continuación los **Anexos** y las **Referencias Bibliográficas**, cerrando con un **Resumen y las Conclusiones en Inglés**, puesto que optamos con esta Tesis Doctoral a la **Mención de 'Doctor Europeo'**. A continuación vamos a desarrollar más detenidamente cada una de las partes mencionadas.

El primer apartado recoge una revisión teórica en la que se tratan los temas principales que han servido de referencia para la investigación. Esta revisión la recogemos bajo el epígrafe **Marco Teórico** del estudio. En esta parte presentamos una contextualización del déficit auditivo desde el punto de vista terminológico, de su diagnóstico e intervención, los efectos que tiene en el desarrollo del niño/a y los medios técnicos de ayuda. Hacemos una mención especial al implante coclear, desarrollando con más detenimiento este tipo de técnica auditiva, ya que en parte de nuestra investigación se trabaja con alumnado que tiene ya realizado este trasplante. Hemos considerado el tipo de escolarización aplicada en el alumnado hipoacúsico, los sistemas y métodos educativos, así como el marco legislativo vigente durante la realización de esta investigación. Igualmente, contemplamos una revisión bibliográfica sobre el papel del maestro de Música en una clase con alumnado hipoacúsico, la formación de la que parte para empezar su práctica educativa y cómo se desarrolla ésta.

Dedicamos un capítulo también, a la relación del deficiente auditivo con la Música y la correspondencia que se establece entre la Música y el lenguaje. Por otro lado, describimos algunos aspectos importantes a considerar sobre el alumnado deficiente auditivo en la clase de música y orientaciones metodológicas concretas para aplicar con éstos. Por otra parte, añadimos información –ofrecida por el profesorado entrevistado– de cómo el alumnado hipoacúsico desarrolla las diversas actividades musicales. El último apartado del marco teórico está dedicado al ámbito de la musicoterapia en la escuela relacionada con alumnado hipoacúsico. Se ha incluido este capítulo para hacer reflexionar y/o hacer pensar al lector sobre esta realidad. Somos conscientes de las limitaciones y factores que rodean la enseñanza de la Educación Musical en la actualidad, por ello plantear la utilización de la musicoterapia dentro del aula de música puede parecer al lector algo surrealista. Pero puede ser posible cuando se produzca un cambio en la filosofía educativa del docente, éste cuente con una formación adecuada para llevarla a cabo y colaboren los demás especialistas que atienden al deficiente auditivo; para ello además, la implicación del equipo directivo debe ser efectiva.

El segundo apartado es el **Marco Metodológico** del estudio. En éste se explicita el planteamiento del que se parte para la elaboración de los objetivos del trabajo y las cuestiones que nos planteamos. Así mismo, razonamos la elección de dos enfoques metodológicos diferentes usados en fases distintas de la investigación, enmarcados dentro de la investigación biográfico-narrativa. El encuadrar la investigación en un enfoque biográfico-narrativo se justifica en el hecho de que a través de ella podemos obtener y analizar relatos de un individuo que reflexiona, de forma oral o escrita, sobre la experiencia personal en su dimensión temporal. La biografía de cada individuo tiene un peso significativo en los comportamientos y

prácticas docentes en el aula (Knoles, 2004) por lo que también puede afectar a su práctica con el alumnado hipoacúsico. Además, la experiencia previa con alumnado hipoacúsico en el entorno laboral y la predisposición personal de los docentes constituye la base de los pensamientos y acciones del profesorado. Analizando los relatos podemos indagar cuáles son las influencias personales que se relacionan con el déficit auditivo, las actitudes hacia la deficiencia auditiva y la trayectoria profesional de los docentes que les han formado para atender a este tipo de alumnado.

Por tanto, usamos la investigación biográfico-narrativa en una primera fase como estudios de casos de maestros y maestras de Educación Musical que tienen alumnado con deficiencia auditiva en las aulas para que reflexionen, a través de la narración, sobre sus experiencias adquiridas, sus vivencias, recuperando su saber y memoria individual, para poner la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. Ésta nos permite conocer lo que los profesores piensan, sienten y hacen en su trabajo desde su propia perspectiva y con sus propias palabras. Para la segunda fase de la investigación optamos por la elección de un objeto individualmente a estudiar, como estudio de caso desde la investigación biográfico-narrativa. Se pretende entender el punto de vista de un docente de Educación Musical ante su trabajo con alumnado hipoacúsico teniendo en cuenta la propia opinión del individuo que lo vive para comprender a nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones que lleva a cabo con este tipo de alumnado. Así mismo, para que el lector tenga una información completa del docente a estudio, se aporta también la historia de vida de éste para que se comprendan mejor los pensamientos y las acciones que lleva a cabo en la clase de música.

La estrategia del estudio de caso nos permite adoptar un método que sirve a la tarea de descubrir qué ocurre en particular en una determinada aula de Música. Se efectúa una indagación de acuerdo con reglas de evidencia, proporcionando observaciones de rigurosidad para investigar el problema. En nuestro caso, nos focalizamos en un caso individual de una maestra de Educación Musical en el aula de Música de un centro de Educación Infantil y Primaria con un particular caso de déficit auditivo paliado con un implante coclear. Con este estudio de caso intrínseco deseamos comprender mejor la particularidad de este caso, acumulando conocimiento sobre él, sin pretender ilustrar un problema más general. El caso en sí mismo es el objeto de nuestro interés, sin buscarse una generalización. Concretamente, al coincidir en la misma persona el papel de docente e investigadora, se usa el caso para investigar de una manera más activa y para la práctica reflexiva el tema.

La justificación para escoger los instrumentos metodológicos está basada en que se puede analizar el mundo personal y socio-profesional de los docentes. Así, accederemos a su conocimiento a través de sus propios relatos e historias de vida que ellos mismos narran. Comprenderemos sus enseñanzas al conocer tanto los aspectos personales, como los de clase y fuera de ésta. Los informantes recuerdan selectivamente sus comportamientos pasados, para dar coherencia a sus actitudes presentes e intenciones de futuro. *Lo que interesa resaltar son sus vivencias que se encadenan de alguna manera con el qué, cómo, por qué, para qué y a quienes enseña* (Boscan, 2001).

Para ello, interviene una muestra variada de un conjunto de doce docentes con características diferentes entre sí. Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta unos criterios en función de las siguientes características: tipo de enseñanza en el centro educativo (centro preferente de Educación de Sordos, centro ordinario insertado en proyecto bilingüe, centro ordinario con alumnado deficiente auditivo), diferentes itinerarios de acceso a la especialización de Educación Musical

(habilitación directa, curso de especialización, concurso-oposición, titulación universitaria), la situación laboral (interino, funcionario), el contexto laboral (urbano, rural), la tipología de estudios musicales y en relación a las deficiencias (reglados, no reglados, autoformación), el género, edad, los años de experiencia docente como especialista, los años de experiencia docente con alumnado deficiente auditivo y el grado de afección auditiva en el alumnado (leve, moderada, severa, profunda). Según las características de los informantes, hemos hecho una agrupación en informantes claves e informantes complementarios. Los informantes claves pertenecen a un grupo que ha tenido experiencia docente previa con alumnado hipoacúsico. Los informantes complementarios no han tenido contacto anterior con el déficit auditivo.

Por su parte, el estudio de caso representa el examen de un ejemplo en acción. Se estudian unos incidentes y hechos específicos, recogiéndose de manera selectiva información de carácter biográfico, intenciones y valores etc., que permiten captar y reflejar los elementos de una situación que dan significado en este caso al aula de música con alumnado deficiente auditivo. Este caso se centra en la propia investigadora como docente novel de Educación Musical en cuya clase de primer curso tiene una alumna con hipoacusia profunda bilateral paliada con un implante coclear. La implantación se produce en el oído izquierdo a los seis meses. Cuando la niña tiene tres años y medio se le coloca el segundo en el oído derecho. La evolución de los implantes ha sido calificada como muy buena. La niña ha sido muy estimulada tanto en el entorno familiar como con todos los especialistas que la han atendido. Para contrastar información y tener otra visión diferente del mismo caso, participa también en el estudio la docente de música que enseña en ese centro el siguiente curso escolar.

La entrevista biográfica se ha usado como instrumento de recogida de datos principalmente. Con ella se ha pretendido estimular el recuerdo y la reflexión de los docentes sobre su vida personal y profesional para generar relatos de episodios de su carrera y experiencia personal con alumnado hipoacúsico que nos ayudaran a comprender -desde su propia perspectiva- sus vivencias en relación a los déficits auditivos y su evolución a través del tiempo. El formato de la entrevista adopta una organización semiestructurada. Durante la conversación se mantiene un control mínimo para que el entrevistado hable con suficiente libertad de expresión. Así mismo, se ha utilizado un protocolo de entrevista con algunas preguntas generales para que el entrevistado pudiera dar forma al contenido de la entrevista centrándose en los temas de interés. El protocolo se estructura en torno a unos campos temáticos relacionados con la infancia y juventud, la elección profesional y formación académica inicial, la formación continua, la transición al mundo laboral: experiencias laborales previas, el recorrido laboral como docente de Educación Musical, el momento actual con alumnado deficiente auditivo.

También se han usado otros instrumentos de recogida de datos complementarios como informes psicopedagógicos, médicos y dictámenes de escolaridad del alumnado hipoacúsico, el currículum vitae de los docentes, las observaciones realizadas en la clase de música de un informante y un cuestionario posterior respondido por la informante para corroborar lo que la investigadora había observado. Con todos esos datos se ha realizado el relato de vida de todos los participantes, cuya narración se escribe tal y como la cuenta cada docente, reflejando los datos más significativos y episodios más destacados de su trayectoria personal, formativa y profesional. El relato de vida lo hemos considerado como un resumen biográfico que nos ha servido de boceto para la reconstrucción posterior de las historias de vidas. No todos los relatos se han convertido en historias de vida, ya que algunos se consideraban poco relevantes para la investigación, por lo que tan sólo se ha dejado el testimonio del resumen biográfico. En las historias de vida realizadas se

narran los modos y maneras con que los docentes construyen y dan sentido a su vida personal, formación, trayectoria profesional, incluyendo el testimonio de la voz de ellos mismos.

Las historias de vida están reconstruidas en función de un criterio cronológico, con el fin de que se desgranen todas las influencias personales, formativas y profesionales que han influido en cada informante a la hora de enfrentarse como maestro de música en la enseñanza de alumnos con deficiencia auditiva. Criterio éste, que se contempla en cada una de las etapas biográficas consideradas: infancia y juventud, elección profesional y formación académica inicial, formación continua, transición al mundo laboral: experiencias laborales previas, recorrido laboral como docente de Educación Musical, momento actual con alumnado deficiente auditivo.

Con el objeto de que el lector esquematice de una manera estructurada los datos más relevantes de cada informante, se realiza también una ficha de identificación personal. En ésta, de forma anónima, evitando referencias concretas a nombres, lugares que puedan ser identificables, se recoge información sobre sus datos identificativos personales, su currículum y su trayectoria profesional. Por otro lado, se hace un cuadro resumen de la trayectoria profesional de cada informante, así como un biograma -realizado éste como un primer análisis de la información-. En ellos se estructuran de forma gráfica y cronológica los acontecimientos más relevantes de la carrera profesional de los docentes y una valoración actual de su incidencia.

El instrumento fundamental de recogida de datos en el estudio de caso es el diario de campo en el que se recoge información de todas las personas implicadas y el proceso. El diario no puede contener todo cuanto experimenta la investigadora (ve, escucha, siente, toca) pero es la fuente y el espacio donde permanecen 'con vida' datos, sentimientos y experiencias. El diario se considera la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones de la investigadora y del propio proceso desarrollado. El contenido y la organización de los datos no responde a unas fórmulas fijas, pero no obstante el diario contempla el registro de todas las sesiones de música donde se especifican los objetivos y las actividades, al igual que las evaluaciones. También se incluyen las conversaciones y entrevistas realizadas a los docentes y demás especialistas que tratan a la alumna hipoacúsica en el centro; las conversaciones quedan claramente recogidas y delimitadas en el diario. Otra parte recogida en el diario son las notas de campo; la investigadora hace notas rápidas sobre hechos observados en aula que sirven posteriormente como datos para refrescar la memoria de la investigadora a la hora de escribir. Las notas de campo realizadas completan la observación del escenario in situ.

La observación participante se considera también como una técnica importante para examinar el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las observaciones guían al investigador hacia una mejor comprensión del caso, convirtiéndose, el observador, en un instrumento básico y fundamental para la recogida de información. La investigadora al tener también un papel docente vive y se involucra en el ambiente de clase y con la alumna hipoacúsica de una manera sistemática y no intrusiva. El hecho de permanecer en el campo durante ocho meses permite registrar datos relevantes y adquirir conciencia suficiente de lo que incluye en sus registros y lo que se deja fuera de ellos. En el registro de los datos de las observaciones se han utilizado sistemas narrativos a través de notas de campo y el registro tecnológico por medio de una cámara de video portátil oculta bajo la mesa del

docente, de manera que dejaba pasar inadvertido este dispositivo y se aseguraba que los comportamientos del alumnado en el aula fueran naturales.

La conjugación de las observaciones, notas de campo y grabaciones nos permite hacer frente a algunas de las limitaciones que se han generado al coincidir el papel de docente e investigador en la misma persona. Las grabaciones en video podían confirmar algunas anotaciones percibidas previamente y dar una visión más completa de aspectos que en el ambiente del aula pueden pasar desapercibidos. Por otra parte, las notas de campo hacen posible la obtención de un tipo concreto de información a la que nos estaría imposibilitado el acceso si nos limitáramos al uso de la grabación en video como: el registro de conductas observables fuera del campo del objetivo (expresiones, movimientos...), anotaciones en la pizarra, movimientos y conducta del docente, relación con los alumnos, etc. Se han procurado realizar descripciones exhaustivas y densas de los ambientes y sujetos observados. Conforme la investigación avanzaba, las observaciones al igual que las entrevistas se focalizaban en función de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.

Incluimos además la historia de vida en forma de autobiografía de la investigadora, ya que se convierte en docente e informadora del caso. La historia de vida permite dar al lector una visión integral de las relaciones, vivencias, expectativas de la investigadora y docente de alumnado con deficiencia auditiva, así como sus experiencias personales y vivencias estudiantiles sobre el tema. Igualmente, se recogen sus actitudes personales ante el déficit y los logros, retos y necesidades que se plantea. Como en la primera fase de la investigación con las historias de vida, la información recogida en la historia de la investigadora se organiza en torno a la serie de etapas biográficas contempladas en esa fase. Por otro lado, al colaborar de forma desinteresada la docente de Educación Musical que da clase a la alumna hipoacúsica con implante coclear en el siguiente curso, se incluye su testimonio como instrumento complementario. Tras varias entrevistas realizadas durante el curso, obtenemos una serie de informaciones que presentamos en forma de relato de vida de ella. En éste, se recoge de forma resumida los aspectos personales, formativos y laborales más relevantes en relación a los déficits auditivos, así como su percepción de la práctica con la alumna implantada.

En este apartado metodológico existe un capítulo dedicado a justificar los criterios de calidad que rigen la investigación. Se buscan criterios que puedan aportar calidad a la investigación y demostrar su rigor. Como criterios de calidad tomamos aquellos que han sido establecidos por precedentes investigaciones y definidas por un buen número de autores en la materia. En nuestra investigación encontramos cualidades de credibilidad, confirmabilidad, dependencia y transferibilidad. La observación perseverante de la investigadora, durante todo el tiempo en el campo de estudio pretende garantizar un alto grado de veracidad y penetrar con más intensidad en los aspectos pertinentes. Además, la utilización de material referencial (videos, grabaciones, documentos, diarios...) hacen que podamos contrastar los resultados obtenidos con la realidad y evitar los sesgos de la investigadora. Por otra parte, la comprobación con los participantes, constatando con ellos de modo permanente los datos e interpretaciones formuladas en las historias de vida y relatos hace que las reconstrucciones realizadas sean auténticas. Igualmente en el estudio de caso, hubo ocasión de contrastar información obtenida con otra maestra de música que ha impartido clases en el mismo centro a la alumna hipoacúsica. El hecho de obtener datos desde diferentes perspectivas para compararlos y contrastarlos hace que la información obtenida esté triangulada y por tanto sea válida.

Por otro lado, el carácter espontáneo con el que se obtienen las informaciones en las entrevistas da una mayor veracidad. Además, al incluir todos los puntos de vista de los participantes, sus perspectivas, argumentos y voces hace que las informaciones expuestas por la investigadora sean imparciales. Al especificar y detallar el proceso seguido en la interpretación de los datos y la elaboración de las conclusiones, se evidencia un proceso abierto y público para inspeccionar todas las fases de la investigación. Nuestra investigación no busca una generalización, ya que se basa en situaciones particulares y específicas y en contextos dados (en el estudio de caso). No obstante, la utilización de estrategias como la “descripción densa”, “la recogida de información abundante” o “el muestreo teórico” permiten un grado suficiente de transferibilidad de los resultados. El muestreo teórico se utiliza como estrategia para maximizar la cantidad de información recogida a la hora de documentar hechos y situaciones que permitan una posterior comparación de escenarios respecto a lo común y lo específico.

Por otra parte, usamos una serie de estrategias que garantizan la dependencia o estabilidad de la información, como son la revisión y los métodos solapados. Con la revisión volvemos a examinar los procesos y métodos seguidos por la investigadora para ver si coinciden las interpretaciones y conclusiones obtenidas en cada ocasión, dejando constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeña el investigador, cómo se analizaron los datos, cómo se caracterizó el contexto. Al utilizar métodos solapados como la entrevista, observación, cuestionario, etc. para recoger información sobre un mismo hecho o situación, se compensan las posibles deficiencias que pueden tener cada una de forma individual.

Para garantizar la confirmabilidad de la información obtenida, la interpretación realizada y las conclusiones sacadas hemos utilizado la triangulación y los descriptores con precisión, que se refieren a la utilización de fuentes de información lo más objetivas posible, como pueden ser los videos, cassettes de grabaciones de las entrevistas, etc. En cuanto a la triangulación, usamos diferentes procedimientos en ambas fases de la investigación. Buscamos la triangulación de datos empleando una gran variedad de fuentes en el estudio, las cuales revisamos y contrastamos, para comprobar su veracidad. La información obtenida a través de las entrevistas ha sido contrastada con los instrumentos de recogida de datos complementarios. Por otra parte se ha hecho una triangulación de fuentes al comparar informaciones de las entrevistas con docentes y especialistas que trabajan en el entorno de nuestros informantes y con el alumnado hipoacúsico o de diferentes instrumentos metodológicos. También, basamos nuestra triangulación en el diálogo con los propios narradores y la investigadora, negociando y consensuando entre ambos los resultados a nivel individual. Igualmente, se ha hecho una triangulación teórica, revisando la fundamentación del estudio y la literatura escrita sobre el tema para encontrar afinidades o aspectos contradictorios.

En capítulo titulado procedimiento para el análisis de la información detallamos el procedimiento seguido para la reducción de datos, estructuración y extracción de conclusiones. Para la primera fase de investigación hemos seguido un proceso de análisis interactivo y continuamente cíclico de revisión de datos en espiral, el cual constituye el mejor testimonio de la validez del análisis. En este proceso recursivo se suceden tres fases. Primero se reducen los datos, codificándolos en función de un sistema de categorías. Posteriormente, se organizan los datos de forma cronológica y espacios temáticos para poder hacer un análisis de ellos, del cual resulta el relato de vida. La última fase culmina con la extracción de conclusiones y su verificación. Se comparan y contrastan los datos, para reconocer lo común y diferente

entre los casos estudiados, buscando patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados. Se elaboran metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características. Además, se realiza tanto un análisis vertical cuyo resultado concluye en la historia de vida de vida de cada informante como horizontal de todas las categorías entre los informantes.

Las categorías nos han facilitado el poder aislar los segmentos narrativos importantes de los datos. Estas categorías surgen tras un proceso mixto deductivo-inductivo. Por un lado, tras el análisis de bibliografía especializada se hace un primer boceto del sistema de categorías, basado en el protocolo de entrevista y el marco teórico de nuestro tema de investigación. Esa lista de categorías se modifica de forma inductiva al realizar el análisis del texto y surgir nuevos significados que generan la elaboración de categorías emergentes. Cada categoría queda definida de una manera exhaustiva y pertinente con los objetivos de investigación. La relación de categorías elaborada se agrupa dentro de grandes bloques temáticos que tratan aspectos comunes entre las categorías. Esos bloques temáticos son a su vez subcategorías que se reagrupan en unas macrocategorías las cuales hacen de raíces de las que se desprenden el resto de conceptos categoriales. Las tres macrocategorías formadas hacen referencia a las etapas biográficas; la percepción de la deficiencia auditiva y las vivencias, factores e influencias de los docentes. Una vez concluido, el sistema final de categorías ha pasado por un proceso de revisión de otro investigador, dando un carácter más objetivo al ser inteligible para el experto.

En el análisis de contenido del estudio de caso se realiza una selección, simplificación, comparación, resumen y clasificación de los datos obtenidos para llegar a la interpretación de éstos. Esto supone la construcción de otro sistema de categorías también surgido tras un proceso inductivo-deductivo, basado en criterios teóricos y prácticos, y guiado por la observación y por las preguntas de las entrevistas que conforman las primeras categorías de análisis. Se realizan dos procesos bien delimitados. Por un lado, durante el periodo de observación en el campo se elabora un documento narrativo cronológico donde se recogen y transcriben todas las observaciones, opiniones del docente y de todas aquellas personas relacionadas con el caso, así como las reflexiones a las que va llegando la propia investigadora. El registro tecnológico suministra una base para realizar un análisis más profundo de las conductas de la alumna hipoacúsica. El documento originado, el diario de campo, se estructura de forma temporal y representa además un primer análisis de la situación, ya que la propia investigadora ha ido realizado un análisis interno de cada sesión. De este documento se hace un análisis de contenido, clasificando, diferenciando y codificando los datos en el sistema de categorías elaborado.

Tras el proceso de categorización se extraen unas conclusiones que son contrastadas y verificadas con la segunda parte de análisis de datos. Esta segunda etapa de análisis se inicia una vez terminada la transcripción de las entrevistas realizadas a la informante complementaria. Los datos obtenidos se categorizan en función del sistema de categorías establecido para los datos de la investigadora en la primera etapa de análisis. El proceso que se lleva a cabo se realiza de igual modo que el de la primera etapa. Cuando termina el proceso se extraen conclusiones que son comparadas con las de la etapa inicial. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de cada una de las dos fases del estudio de caso para ver patrones concurrentes, regularidades, solapamientos y divergencias entre las experiencias de ambas docentes.

En nuestra investigación hemos utilizado el programa informático Nud*ist para recabar toda la información cualitativa de ambos estudios, almacenándola y analizándola desde diferentes tipos de documentos cualitativos como son las

transcripciones de entrevistas, las notas de campo, las transcripciones de observaciones. Se ha elaborado un sistema de documentos y un sistema de categorías para cada estudio. Posteriormente se han indexado los datos de los documentos dentro de un nivel jerárquico del árbol de categorías establecido. De esta manera hemos podido realizar búsquedas y cruces de datos de manera rápida y sencilla para hacer una interpretación de los datos. Además, el programa ha permitido buscar palabras y frases para localizar unidades de significado, modificar y reestructurar el sistema inicial de categorías, incluyendo categorías creadas de forma libre en la estructura arbórea del sistema de categorías.

El tercer apartado es el **Marco Interpretativo**, en el que realizamos el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Este bloque es el más extenso de todo el trabajo, ya que recoge en sí el *corpus* de la investigación. En él podemos leer los relatos de vida de los informantes que sintetizan los aspectos más relevantes sobre la vida personal, formación y trayectoria profesional hasta llegar a la enseñanza de música con alumnado hipoacúsico y que supone un primer análisis de datos. También se presenta la trayectoria profesional de cada informante con un cuadro resumen de ésta. En este apartado el lector puede consultar la ficha personal de cada informante; en ella aparecen datos importantes para nuestro estudio pero no se incluyen datos personales que puedan identificar a los informantes. El biograma realizado de cada docente queda plasmado como una síntesis cronológica de hechos, enmarcados en un contexto familiar, social y/o formativo, referentes también a la deficiencia auditiva y valorados por los informantes. La reconstrucción de la historia de vida de los informantes aparece en los casos de los informantes claves, ya que cuentan con más vivencias en relación al déficit auditivo y en aquellos casos de informantes complementarios que han aportado algo nuevo, diferente y relevante de lo comentado por otros.

Las historias y relatos se elaboran en función de un criterio cronológico para desglosar influencias personales, formativas y profesionales que influyen en las etapas biográficas consideradas de cada informante. Dentro de los informantes complementarios, se incluye un testimonio representativo de una docente que trabaja con alumnado hipoacúsico en otro país de la Unión Europea, concretamente en Noruega y que supone la aportación de otra perspectiva diferente de la deficiencia auditiva en un contexto educativo distinto al español. Este testimonio se presenta como un relato de vida del momento presente que vive el docente en su clase para obtener información sobre la metodología que utiliza en su aula y cómo observa de forma general a sus alumnos/as hipoacúsicos en música. Por otra parte, encontramos el diario de campo del estudio de caso que incluye además, la historia de vida de la investigadora y el relato de otra docente de Educación Musical que ha trabajado con la misma alumna hipoacúsica en ese centro. El diario refleja todos los acontecimientos sucedidos en orden cronológico, además de incluir los interrogantes, reflexiones y visión del docente en las sesiones. Igualmente, se hace un análisis de cada una de las partes comentadas.

Las historias de vida representan un análisis vertical estructurado y ordenado según el sistema de categorías establecido. En ellas, podemos encontrar las influencias personales que han influenciado a cada informante a lo largo de su vida, las vivencias prácticas a lo largo de su vida profesional así como la visión que tiene del momento presente con alumnado hipoacúsico. Por otro lado, hacemos un análisis comparativo de los dos grupos de docentes. Primero, analizamos las coincidencias y divergencias encontradas en el grupo de docentes claves y se hace una primera interpretación global de los datos de este grupo. De igual modo, analizamos las coincidencias y divergencias del grupo de informantes complementarios y una

interpretación de los datos que aportan este grupo. Para terminar, hacemos una perspectiva general de las interpretaciones a las que llegamos en ambos grupos. En este apartado recogemos también la concreción de todos los datos obtenidos en el estudio de caso, contrastándose con la información obtenida de la informante complementaria. Tanto el análisis de los datos de las historias de vida como del estudio de caso se hace en función del sistema de categorías establecido para cada parte.

El último apartado lo dedicamos a presentar el **Informe Final**, entre el que se encuentran las **Conclusiones Generales** a las que llega esta investigación. Previamente analizamos las reflexiones surgidas tras la comparación y contraste de los resultados con la información teórica. Estas consideraciones quedan recogidas en un informe final de cada parte. En el informe de historias de vida se refleja la comprensión del sentido que dan los docentes a las experiencias, vivencias y contextos en los que han estado inmersos, así como a las percepciones y opiniones que tienen de su experiencia práctica con alumnado hipoacúsico. El informe de caso recoge toda la experiencia vivida por la investigadora, narrada con el máximo detalle de acontecimientos y vivencias experimentadas, así como las opiniones y reflexiones a las que se llegan. Los dos estudios relacionados, pero visionados desde dos perspectivas metodológicas diferentes y a su vez complementarias han dado lugar a una serie de conclusiones relacionadas, que permiten vislumbrar una serie de hipótesis de trabajo, reflejadas en el capítulo, para posteriores estudios.

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. CUESTIONES GENERALES SOBRE LA DEFICIENCIA AUDITIVA

Antes de comenzar, nos gustaría dejar claro algunas cuestiones que pueden mal interpretarse por los lectores si no se puntualizan desde el primer momento. En primer lugar, en el desarrollo del marco teórico explico técnicas de trabajo con niños/as deficientes auditivos en los centros escolares en el área de Lenguaje, porque se considera un paso previo antes de comenzar el trabajo con ellos en el área de Expresión Artística, por ello, si no se cita esas técnicas consideramos que el marco teórico estaría incompleto. En segundo lugar, explicar también que la investigación no está centrada en el área de Lenguaje, sino en el área de Expresión Artística, y más concretamente, en Música.

Para poder comprender mejor la situación y el contexto que envuelve a las deficiencias auditivas, es necesario contextualizar desde el punto terminológico las clasificaciones, medidas, diagnóstico e intervención en las que se dividen los déficits auditivos, utilizando en la medida de lo posible un lenguaje que sea asequible a todos y todas y explique los términos médicos y técnicos que utilice en su desarrollo.

También queremos aclarar que durante la exposición de este estudio hablaremos del término deficiencia auditiva, ya que consideramos que éste abarca de forma correcta a toda la gama de disminuciones auditivas, todo tipo de grados de hipoacusia y sordera. Durante la exposición de este capítulo se definirá con más claridad la diferencia de utilizar un término u otro y el sentido que tiene usar dichos términos.

I.1 CONCEPTOS GENERALES

I.1.1 La deficiencia auditiva

El lenguaje permite a los seres humanos la comunicación a distancia y a través del tiempo; es la principal vía por la que los niños y niñas aprenden lo que no es inmediatamente evidente y desempeña un papel central en el pensamiento y el conocimiento. En consecuencia, discapacidades auditivas es, en primer lugar y ante todo, un problema de comunicación que hace difícil la utilización y la recepción del mensaje verbal: la audición es la vía natural de acceso al lenguaje oral, cuanto más importante sea la pérdida y más precoz, mayor será la interferencia en la adquisición del lenguaje oral.

Como señala Torres (1995), el mayor problema que se deriva de la deficiencia auditiva, cuando las pérdidas son severas o profundas, es la dificultad para adquirir un código de representación y comunicación que permita a estos sujetos desarrollar con normalidad las funciones cognitivas, lingüísticas y de adaptación al medio social en el que se desenvuelven. Por tanto, consideramos las deficiencias auditivas como aquellas alteraciones cuantitativas en una correcta percepción de la audición. Pero es conveniente puntualizar algunos conceptos dentro de esta amalgama a la que se denominada deficiencia auditiva.

Como dice Planas (2002), los términos sordera, hipoacusia, sordo o hipoacúsico por una parte se usan en forma indistinta, pero contrariamente a esto muchas personas con deficiencia auditiva o instituciones marcan diferencias sustanciales al respecto. ¿Por qué se elige uno u otro término? ¿Por qué algunas personas se presentan como sordas y otras como hipoacúsicas? ¿Qué diferencias hay

entre uno y otro? ¿Hacen referencia a una misma realidad? Se puede decir que la utilización de uno u otro término se debe a razones científicas, sociales y personales de la historia de cada sujeto. A partir de dichas razones se pueden responder a esos interrogantes.

Desde la perspectiva científica-médica, la hipoacusia se define como la disminución de la capacidad auditiva, aunque permite adquirir el lenguaje oral por la vía auditiva. El individuo que posee esta pérdida auditiva parcial, puede con entrenamiento, integrarse adecuadamente al medio en el que vive. Recibiendo entrenamiento de lectura labial y habilidades de percepción visual, pueden darle al individuo una idea de contexto de lo que se habla. La hipoacusia puede ser reversible, (cuando es posible devolver al paciente mediante algún tratamiento la capacidad auditiva) o permanente, cuando es imposible devolver dicha capacidad. Y, los términos cofosis, anacusia o sordera corresponden a la pérdida total de la función auditiva de un oído o de ambos, adquiriéndose el lenguaje por la vía visual. Cofosis o anacusia, significa la pérdida total de la audición, si es de un sólo oído, se denomina cofosis unilateral, si es de ambos, cofosis bilateral.

Por otro lado, coloquialmente, el término sordera se ha utilizado incorrectamente para hacer referencia a una hipoacusia sin importar el grado, aunque conceptualmente es más equiparable al término cofosis. De ahí, que nos encontremos personas que hablan de una sordera cuando realmente deberían referirse a la disminución de la capacidad auditiva con el término hipoacúsia. En el lenguaje vulgar no se utiliza el término anacusia, sino "sordera". Desde la perspectiva social se sustantiviza el concepto sordera, ya no es una persona con sordera, sino un sordo. En nuestra cultura desde hace siglos se usa el término sordo o sordo profundo. Igualmente ambos términos representan, en el imaginario social, la falta o ausencia de audición. Cabe apuntar que en la mayoría de los casos hay "restos auditivos", pero este término de sordo profundo es contraproducente, y la persona termina escuchando mucho menos de lo que realmente puede.

Por lo indicado hasta aquí se observa cómo los usos sociales de ambos términos difieren de los usos médicos. Pero las diferencias son aún más notables en los distintos casos particulares. Las personas con sordera de nacimiento, cuyos padres o abuelos tienen sordera, fueron denominados y se autodenominan "sordos". Y, en general, son educados con la "lengua natural de los sordos", la lengua de signos. De esta forma participan desde su nacimiento de una comunidad lingüística particular, dentro de la sociedad, que trasciende de la disfunción auditiva. La línea de filiación, ser hijo o nieto de sordos, marca como natural la falta de audición.

Según Planas (2002), las identificaciones de los hijos hacia los padres o/abuelos, se producen, entre otros rasgos físicos o de carácter, " el ser sordo", lo que pasa a constituir, en general sin dificultad, su identidad. Pero a su vez adquieren modalidades propias de personalidad que son de carácter social, que no están directamente relacionadas con la deficiencia auditiva. Dado que la sociedad les atribuye características particulares, reforzando su " identidad de sordo". Es muy frecuente que personas oyentes se acerquen a instituciones o estudien lenguaje de signos con la inquietud de conocer "ese mundo", haciendo referencia a las supuestas particularidades "del sordo".

De esta forma los niños con deficiencias auditivas se educan en ámbitos escolares y sociales, donde circula una fuerte representación de la sordera como ausencia de audición y con rasgos propios de comportamiento. Indudablemente esto se interioriza y actúan como se espera que actúen, terminan confirmando las

creencias culturales, formando un círculo perfecto (Imagen y prejuicios que circula en la sociedad; adhesión a la imagen social de sordo; confirmación de las creencias).

Diferente es el caso de las personas que tienen pérdidas auditivas en diferentes grados producidas por ejemplo durante la infancia, a causa de una enfermedad u otros motivos. Tanto la enfermedad como el diagnóstico posterior de la disfunción auditiva, dejan como sellado el término médico "hipoacusia". Este término hace referencia, por una parte, a que la pérdida de audición es parcial y adquirida. A su vez, esta condición permite que adquieran sin demasiada dificultad la lengua materna y concurran a escuelas comunes. Los niños y niñas con pérdidas auditivas parciales se suelen autodenominar hipoacúsicos/as y, en general, lo sostienen a lo largo de toda su vida (Planas, 2002).

Pero las personas con trastornos auditivos de adultos se adhieren más a la terminología médica de "tengo hipoacusia", estableciendo mayor distancia entre trastorno y su identidad. Es muy poco frecuente que se denominen a sí mismos como sordos, no se identifican con sordera ni con ser sordo, porque entienden por sordera y sordo/a, la pérdida total de la audición. Debido a que socialmente "sordo/a" hace referencia a la ausencia de audición y a la identidad de sordo/a, a la que se ha hecho referencia anteriormente (Planas, 2002).

Aquellos/as niños/as, hijos/as de padres sin trastornos auditivos que nacen con anacusia o tienen una pérdida de la audición en los primeros años de vida, son denominados también sordos. Pero a diferencia de los/as hijos/as de padres con sordera, este/a sordo/a es vivido y sentido como discapacidad. Quedan marcados por lo que no fueron: oyentes. Los padres persiguen este ideal de hijo/a oyente, no aceptando tener un hijo/a diferente a ellos. Es interesante destacar que son los hijos de padres oyentes los que son implantados con más frecuencia o realizan interminables tratamientos fonoaudiológicos. Estos niños, en general, son educados en escuelas oralistas y de adultos se autodenominan sordos oralizados (Planas, 2002).

Anteriormente se ha señalado que la denominación tiene que ver con cuestiones personales. Es decir que según la historia particular de cada sujeto, el significado que haya tenido y tiene para él y para su familia la pérdida auditiva, será su denominación o autodenominación. Podría decirse que el término que se use indica si es un discurso profesional, social o personal. Además de que el uso del término sordera, sordo/a, hipoacusia, hipoacúsico/a están indicando el cuándo y el cómo de la pérdida auditiva y también que la denominación de la deficiencia auditiva en el niño por parte de sus padres incidirá notablemente en su desarrollo. Darle nombre a la deficiencia no es una mera cuestión gramatical, sino que expresa cómo viven estos la falta.

Hay que indicar que la medición audiológica (audiometría) focaliza la pérdida auditiva medible, constituyéndose como una prueba subjetiva basada en la respuesta del paciente a tonos y palabras de diferentes volúmenes. Esta medición se realiza teniendo en cuenta la intensidad y la frecuencia, siendo lo más habitual hacer referencia al grado de pérdida (el volumen que se precisa para que se produzca la audición). Para efectuar un diagnóstico correcto de una deficiencia auditiva es preciso hacer una exploración audiométrica del grado de pérdida a lo largo de un espectro de frecuencias que va desde 125 Hz a 4000 Hz (las frecuencias más utilizadas en el habla humana). Sin embargo, hay que considerar qué resto auditivo de la persona se puede utilizar en la rehabilitación.

Cuando hablamos de restos auditivos nos referimos a la posibilidad de oír con que cuenta un deficiente auditivo. Los restos auditivos se determinan por: a) la calidad o grado de pérdida auditiva; b) la calidad o distribución de esta pérdida en la gama de frecuencias audibles. Pero los restos auditivos son sólo un aspecto integrado en las características personales de cada niño: desarrollo cognitivo, madurez social. Y como ser que interactúa con su medio, el comportamiento del entorno también va a condicionar la utilización de sus restos debido a: 1) un diagnóstico más o menos temprano; 2) la adaptación o no de la prótesis, nada más diagnosticarse la sordera; 3) las actividades familiares que genere la sordera; 4) una adecuada estimulación global que contemple el aspecto auditivo (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1988: 13).

Podríamos decir que las deficiencias auditivas aglutinan un grupo muy heterogéneo de personas con una gran variabilidad interindividual determinada por las siguientes variables: edad de comienzo de la sordera, grado de pérdida auditiva, etiología y tener padres sordos u oyentes.

I.1.2 Tipos de deficiencia auditiva

Desde la fisiología, el oído tiene como función la audición, cuando ocurre una alteración en la función de oír se produce un trastorno auditivo. Las alteraciones originan una amplia gama de trastornos, según sean de origen congénito (heredado) o adquirido (por ejemplo causado por una enfermedad o accidente). Si el trastorno auditivo es adquirido, a su vez se producen muchísimas diferencias según sea antes de haber adquirido el lenguaje (prelingüístico o prelocutivo) o si se ha producido posteriormente al haber adquirido el lenguaje (postlingüístico o postlocutivo). A esto, debe sumarse el tipo de trastorno auditivo (conductual, perceptivo o central) según el área funcional afectada del órgano de la audición.

Desde la perspectiva científica-médica viene el término hipoacusia, éste hace referencia a la disminución o pérdida de la capacidad auditiva. Podríamos clasificar a groso modo la hipoacusia en:

Hipoacusia leve: pérdida hasta 30 decibelios, por lo general no hay indicación audioprotésica. Puede presentar dificultad para oír sonidos remotos o conversaciones distantes.

Hipoacusia moderada: entre 30 decibelios y 65 decibelios. También se considera si la pérdida es de uno o los dos oídos. Dependiendo de la situación se aconseja el uso o no del audífono. Hay que evaluar en cada caso qué es lo más necesario, si es un niño/a que está en edad escolar, si es un adolescente, si es una maestra que está dictando en clase, depende de la situación socio-laboral, haciéndose una evaluación sobre las necesidades de esa persona, si es una persona que está expuesta a la comunicación.

Hipoacusia severa: hasta 90 decibelios. En este último caso se utiliza el término médico anacusia, haciendo referencia a la pérdida total de audición. Se indica el uso del audífono, en uno de los dos oídos y cuando se trata de una hipoacusia bilateral, de severa a profunda, lo que se aconseja es audífono o si el audífono no da el resultado esperado quizás se debe resolver con un implante.

Hipoacusia profunda: (umbrales que superan los 90 dB). No percibe la voz aunque ésta sea fuerte.

Anacusia o cofosis: Pérdida total de la audición.

Estos son los términos que se usan cuando el profesional evalúa todas las pruebas solicitadas y formula el diagnóstico. Pero, como hemos indicado, se puede puntualizar y concretar con más precisión la clasificación anterior, categorizando la hipoacusia en relación a diversas variables, siendo las más importantes: a) la localización de la lesión, b) el grado de pérdida que se produce a consecuencia de esa lesión y c) el momento evolutivo en que acaece la pérdida auditiva.

- a) En los tipos de deficiencia auditiva atendiendo a la localización de la lesión se puede distinguir, dependiendo del lugar del sistema auditivo que esté afectado, entre:

Hipoacusia de conducción o transmisión.

Tiene su origen en una alteración del oído externo o del oído medio que impide o dificulta la transmisión de las ondas sonoras hasta el oído interno hasta la platina del estribo, último huesecillo de la cadena osicular del oído medio. También se incluyen en este apartado de hipoacusias de transmisión, las producidas por una lesión de la trompa de Eustaquio, conducto que une el oído medio con la rinofaringe. Normalmente son causadas por otitis reiteradas, traumatismos (perforación del tímpano), alteraciones en la cadena de huesecillos, etc.

Por lo general, tienen tratamiento médico o quirúrgico. La intensidad de la pérdida auditiva no supera los 60 dB., se produce una deficiencia de la transformación de energía en forma de ondas sonoras a ondas hidráulicas en el oído interno. Se llaman sorderas o hipoacusias de transmisión, porque la vía ósea¹ está totalmente conservada, mientras que es, la audición de la vía aérea², la afectada. En general, las hipoacusias conductivas tienen mejor pronóstico, debido a que todas ellas son potencialmente reversibles y se pueden suprimir mediante tratamientos médicos-quirúrgicos. Aún en caso de no poder hacer ningún tratamiento o dar malos resultados éstos, tienen una ventaja comparativa superior a las hipoacusias perceptivas en cuanto al uso de audífonos. El tratamiento de las hipoacusias conductivas consiste en lograr que el sonido llegue con mejor intensidad al oído interno.

Hipoacusia neurosensorial o de percepción.

Constituyen el porcentaje más elevado del total de hipoacusias. Se trata de una deficiencia auditiva relacionada con alteraciones del oído interno y las vías nerviosas asociadas. Se afecta tanto a la intensidad como a la frecuencia del sonido, en particular las frecuencias en las que se emite la lengua hablada. Es cierto que existen personas que no se consideran “sordas”, a pesar de estar encuadradas dentro de este apartado y, el motivo, es porque los sonidos graves los oyen relativamente bien y en algunas ocasiones y bajo determinadas circunstancias pueden mantener una conversación, la habitual para sus necesidades; y respecto a los sonidos agudos, sí acusan una pérdida auditiva, pero para su nivel conversacional, al no intervenir en demasía estos sonidos, no les afecta.

¹ Se entiende que el sonido penetra a través del hueso, pero en realidad el diapasón o vibrador del audiómetro, nos induce una vibración ósea que llega a estimular las células del órgano de Corticoclear.

² Entendemos como vía aérea, aquella por la cual oímos de forma habitual; es decir, los sonidos entran a través del conducto auditivo externo y tocan a la membrana timpánica, transmitiendo este movimiento a la cadena osicular y a su vez movilizándolo los líquidos del oído interno (dentro del caracol), excitando los cilios de las primeras neuronas de la vía auditiva, que llegará al lóbulo temporal del cerebro, que es donde se localiza el área auditiva.

Generalmente estas sorderas o hipoacusias de percepción, son las que el paciente una vez sospechadas, emplea la siguiente frase para explicarlas: " Sí oigo, pero no entiendo lo que dicen". Según sea el grado de esta hipoacusia, se condicionan situaciones socialmente distintas; existen hipoacusias de percepción incipientes, que pasan casi desapercibidas, y otras por el contrario, que son verdaderamente alarmantes.

Las hipoacusias perceptivas son permanentes y no tratables, excepto por el uso de audífonos o en algunos casos, el uso de implantes cocleares. En ellas, lo que falla no es la conducción del sonido, sino que cuando el sonido llega al oído interno, pueden suceder varias posibilidades:

- Lesión del oído interno: que el oído interno no tenga capacidad para percibirlo, por una lesión del órgano de Corti (que es el verdadero micrófono del oído).
- Lesión en el nervio auditivo: que el oído interno funcione bien, pero el nervio auditivo que lleva la información del oído interno al cerebro, esté dañado.
- Lesiones cerebrales: que el oído interno y el nervio funcionen bien pero estén dañadas las áreas cerebrales encargadas de procesar la información.
- Lesiones en todos los elementos citados.

Cuando existen hipoacusias perceptivas, de intensidad marcada (profundas), en ocasiones existen umbrales de audición en algunos tonos (particularmente en los tonos graves: 250, 500), que aunque elevados, permiten que se los pueda estimular mediante el uso de audífonos. Estos deben ser adaptados con prontitud para estimular los restos auditivos. Como estamos hablando de hipoacusias bilaterales (ambos oídos), se deben usar dos audífonos. Igualmente, esta deficiencia dificulta la adquisición del lenguaje oral y el pensamiento verbal, alterando la percepción del entorno y la construcción de conocimientos. Afecta también al desarrollo socioafectivo y a la integración socio-laboral.

Hipoacusia mixta.

En ocasiones, se da simultáneamente una hipoacusia neurosensorial junto a una hipoacusia conductiva, es decir, los trastornos actúan sobre la conducción y la percepción a la vez. Cualquier sordera superior a 60 dB indica una pérdida neurosensorial pura o mixta.

- b) En cuanto a los tipos de deficiencia auditiva atendiendo al grado de la pérdida, FIAP (Bureau International d'Audiophonologie, 1997), propone clasificar las pérdidas auditivas de la siguiente manera:

Audición infranormal

La pérdida tonal media no sobrepasa los 20 dB. Se trata de una pérdida ligera sin incidencia social y es una deficiencia auditiva ligera. La pérdida tonal media está comprendida entre 21 y 40 dB. La mayoría de los ruidos familiares son percibidos.

La persona oirá bien el habla con voz normal en una habitación tranquila. Sin embargo, percibirá difícilmente la voz baja o lejana. Asimismo, tendrá dificultades para entender el mensaje hablado en un entorno ruidoso.

Deficiencia auditiva media

- De primer grado: la pérdida tonal media está situada entre 41 y 55 dB. En otras clasificaciones se la denomina «deficiencia auditiva moderada». El individuo que posee esta pérdida comprende conversaciones a una distancia de uno a un metro y medio de distancia (cara a cara). Puede tener un vocabulario limitado y presentar irregularidades en el habla.

- De segundo grado: la pérdida tonal media se sitúa entre 56 y 70 dB. En otras clasificaciones se la denomina «deficiencia auditiva moderada-severa». Hasta los 60 decibelios, los consideramos pesados de oído. Necesitan atención especial en los primeros años sobre todo y, se pueden integrar satisfactoriamente en aulas de centros normales. Desde los 60 decibelios a 75 decibelios, no tendrá habla o lenguaje al empezar en la escuela. Sin embargo con un programa adecuado de intervención e incidiendo en la Musicoterapia podría dar grandes resultados. Pueden comprender solamente conversaciones en voz alta. Tal vez tengan dificultades en el uso y comprensión del lenguaje.

Deficiencia auditiva severa:

- De primer grado: la pérdida tonal media se sitúa entre 71 y 80 dB.

- De segundo grado: la pérdida tonal media se encuentra entre 81 y 90 dB. Será necesaria la amplificación del sonido mediante auriculares especiales y empezar cuando todavía es el niño pequeño. En musicoterapia partiríamos de una vivencia de “sentir” el sonido y el ritmo. Serán capaces incluso de discriminar entre ruido y sonido. Se perciben los ruidos fuertes y también el habla con voz fuerte y cerca del oído. Muchas veces, la persona parece totalmente ajena, sin darse cuenta de que le están hablando. Es probable que el habla y el lenguaje se vean seriamente disminuidos o deteriorados.

Deficiencia auditiva profunda:

- De primer grado: la pérdida tonal media se sitúa entre 91 y 100 dB.

- De segundo grado: la pérdida tonal media está entre 101 y 110 dB.

- De tercer grado: la pérdida tonal media está entre 111 y 119 dB. No hay ninguna percepción del habla. Sólo se perciben los ruidos muy potentes.

Tal vez el individuo que la padece escuche algunos sonidos altos, pero es consciente de las vibraciones más que del modelo tonal. Se vale de la visión más que de la audición como medio fundamental de comunicación. Y, es muy probable que, el habla y el lenguaje se vean seriamente disminuidos o deteriorados.

Deficiencia auditiva total:

La pérdida tonal media es de 120 dB. y no se percibe nada.

c) Según el momento en el que se produjo la pérdida de audición, podemos calificarla como:

Prelocutiva.

Se trata de una hipoacusia de nacimiento o adquirida antes de los cinco años, en el que aún no se ha completado el ciclo de aprendizaje verbal. En caso de que el grado de pérdida auditiva sea muy importante, el proceso de adquisición del lenguaje oral se verá drásticamente alterado, lo que, a su vez, puede tener serias implicaciones en el desarrollo socio-personal y en el aprendizaje.

Aquí, el entrenamiento de rehabilitación es un poco más complejo, ya que confluyen varias variables para lograr éxito en su inserción social, el desarrollo emocional, aprender a oír, a conceptualizar, pues para el que no escucha, todo lo que no es comprensible es una amenaza, las palabras no tienen sentido, no logra hacer asociación de idea.

Postlocutiva.

La pérdida auditiva ocurre después de los cinco años, es decir, acaece una vez que la persona ya ha adquirido el habla. Cuando se trata de niños/as, si se realiza una intervención logopédica adecuada, la lengua oral no tiene por qué verse alterada. Su rehabilitación estará más dada a recibir un entrenamiento que le permita sobrellevar su dificultad sin menosprecio con sus iguales. Sin embargo, puede originar dificultades en la inserción social y personal, especialmente en jóvenes y adultos, ya que aunque la persona que la padece puede expresarse oralmente con corrección, tendrá dificultades para percibir y comprender los mensajes hablados que le dirijan, con la consiguiente dificultad para establecer intercambios comunicativos satisfactorios.

Gutierrez, R. (2005) añade otro tipo de clasificación dependiendo de la causa por la que se ha producido la deficiencia auditiva: hereditaria y adquirida. Ésta se produce por causas exógenas, como la anoxia perinatal, la patología postnatal, la rubéola materna en el embarazo o la incompatibilidad del factor Rh. En muchos de estos casos, las lesiones neurológicas pueden afectar, además, a otras zonas del sistema nervioso. Por eso, algunas personas con este tipo de deficiencia presentan, además, déficits asociados: visuales, motores y cognitivos.

La deficiencia auditiva hereditaria, causada por la alteración de los genes cromosomas específicos, no suelen conllevar problemas asociados. En diversos estudios se ha comprobado que los niños con deficiencia profunda, cuya causa es hereditaria, tienen un mayor nivel intelectual que los niños con pérdida auditiva de etiología adquirida (Conrad, 1979)³. Pero Quizás, este hecho puede estar relacionado no sólo con el nivel neurológico sino también, con la buena aceptación de la deficiencia auditiva por parte de los padres, así como de la existencia de un código lingüístico, que los alumnos pueden incorporar y cuyo dominio posibilita un nivel suficiente de desarrollo cognitivo y afectivo.

I.1.3 Diagnóstico

La pérdida de audición en niños y niñas suele pasar inadvertida durante mucho tiempo afectando al desarrollo del lenguaje, capacidad de aprendizaje y sociabilidad. El papel de padres y profesores es fundamental para detectar si el/a niño/a tiene o no algún problema auditivo. Cuando el/a niño/a parece distraído, habla excesivamente alto, o su lenguaje es confuso pueden ser indicaciones de una posible

³Mata, (2005).

pérdida de audición. En 1990, la Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS) puso en marcha el programa de Detección Precoz de la Sordera, para informar a la población en general y a los directamente implicados de la importancia de la detección precoz, que facilita una buena labor educativa; en muchos casos no se podrá impedir la sordera, pero sí minimizar la repercusión que tiene sobre el desarrollo del niño/a. Los primeros en detectar una sordera son los padres, segundo los educadores y los terceros son los profesionales de la salud.

Es muy importante detectar las hipoacusias en los/as niños/as, aún cuando se trate de hipoacusias leves. Mientras más pronto se haga el diagnóstico, más precozmente se hará el tratamiento y, en caso de ser posible, la estimulación y la adecuación al medio. De lo contrario, y si afecta a ambos oídos, el lenguaje y el aprendizaje se verán resentidos. El diagnóstico precoz y la rehabilitación adecuada previenen la consecuencia más importante de la hipoacusia infantil, crecer sin un lenguaje. Los efectos que la falta de audición pueden producir sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico del niño/a sordo/a son tales que sólo una intervención intensiva y precoz puede permitir la compensación de aquellos aspectos que sean educables y la superación de los que son inherentes a la propia deficiencia.

El inicio de la educación temprana debe contemplar algunos aspectos:

- La producción vocal espontánea del bebé ha de conservarse y estimularse.
- Los órganos que intervienen en la fonación deben empezar a moverse a voluntad del sujeto lo antes posible.
- Se ha de estimular la audición.
- La inteligencia debe empezar su desarrollo y maduración a través de la interacción padres – hijo/a, juegos, vivencias, etc.
- Se debe potenciar la sociabilidad para evitar el aislamiento al que tiende el/a niño/a con deficiencia auditiva.
- Los padres necesitan información y formación específica porque tienen que adaptar su conducta comunicativa a las características del niño/a. Es necesario que una persona experta les enseñe a comunicarse adecuadamente con su hijo/a, adaptando sus propias reacciones, según la forma de ser de los padres.

Para un diagnóstico precoz se requiere de equipo electromédico especializado, en el que se realizan dos tipos de exámenes:

Pruebas subjetivas

Requieren la respuesta consciente del paciente:

- Audiometría tonal. La Audiometría es un examen que tiene por objeto cifrar las alteraciones de la audición en relación con los estímulos acústicos, resultados que se anotan en un gráfico denominado audiograma. El paciente debe entrar en una cabina insonorizada y colocarse unos auriculares. A continuación, el audiólogo, le irá presentando una serie de sonidos a los que deberá responder levantando la mano. Estos sonidos irán disminuyendo de volumen hasta que se hagan inaudibles. Es entonces cuando se determina el "umbral auditivo", es decir, hasta donde el paciente es capaz de oír. Esta misma tarea se repetirá varias veces con diferentes sonidos, al final sabremos cuánto es capaz de escuchar el paciente para cada sonido evaluado. La

duración aproximada de la prueba es de unos 15 minutos.

- Logaudiometría. La Logaudiometría es una prueba que tiene como fin evaluar la capacidad de una persona para escuchar y entender el lenguaje. Se presentan al paciente una serie de palabras de aparición muy frecuente en el lenguaje. A continuación se determina el umbral de recepción verbal (nivel en el que el sujeto puede repetir correctamente el 50% de las palabras presentadas) y el umbral de máxima discriminación.
- Audiometría de Békésy. Nos proporciona una clasificación cuantitativa del problema auditivo e indica el nivel de la pérdida auditiva sobre todo para la comunicación lingüística:
 - Normoacusia: de 0 a 22 decibelios.
 - Hipoacusia superficial: de 22 a 42 decibelios.
 - Hipoacusia media: de 42 a 72 decibelios.
 - Hipoacusia profunda: de 72 a 92 decibelios.
 - Anacusia: de 92 a 120 decibelios. Oye algo, pero esa audición no le sirve para oír la voz humana a pesar de ser gritada.

Objetivas

No requieren de respuesta el paciente y se obtienen aunque el paciente no colabore. Son pruebas no agresivas e indoloras. Las más utilizadas son:

- Impedanciometría completa (Timpanograma, Timpanometría, Reflejo Estapedial). La timpanometría es una prueba desarrollada para evaluar la movilidad de la membrana timpánica durante la variación de presión del aire.
- Potenciales Evocados Auditivos. Estos potenciales son el resultado de registrar la actividad electroencefalográfica desencadenada a partir de la presentación de un estímulo acústico continuo y periódico en el tiempo. El estímulo es altamente específico en frecuencia lo cual permite obtener respuestas selectivas. Una de las grandes ventajas de esta técnica es la forma en la que se presentan los estímulos ya que nos permite valorar varias frecuencias del audiograma de forma simultánea y en ambos oídos a la vez. Esto reduce considerablemente el tiempo de examen.
- Otras técnicas como la evaluación de la conducta (se observa la reacción a un estímulo auditivo dado expresada en el comportamiento del niño/a); reacciones condicionadas; audiometría de juego (se transforma la medición en un juego: pulsar botón tras escuchar unos sonidos, etc.).

Estos estudios necesitan de una interpretación muy especializada. Siempre que sea posible, los resultados deben ser cotejados con las pruebas subjetivas. Estos exámenes pueden aplicarse a niños/as recién nacidos y en pacientes en coma. Deben identificarse aquellos niños y niñas con factores de riesgo de presentar un déficit auditivo de aparición tardía para ser sometidos a un seguimiento especial.

I 2 EFECTOS DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA SOBRE EL LENGUAJE, LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL

La deficiencia auditiva es una deficiencia, entre otras, cuyas secuelas son las que más comprometen el desarrollo global del sujeto (cognitivo, psicoafectivo, social, educativo...), el pleno desarrollo de la personalidad, así como la formación y adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo en el alumno y, con notable incidencia, en una de las dimensiones más significativas del ser humano: el lenguaje como competencia psicolingüística (Álvarez, 2000).

Hoy se considera que el deficiente auditivo es potencialmente un individuo de inteligencia normal, pero sus fuentes de información están disminuidas y por lo tanto eso repercute en su rendimiento. El fallo en la audición supondrá retrasos en niveles de razonamiento abstracto y conceptualizaciones, no así, en cuanto al pensamiento concreto. Si hay sordera y, por tanto ausencia de habla, la situación puede complicar el desarrollo cognitivo en relación con las exigencias escolares (Argueda, 1993; Muñoz, 2004).

Podemos decir que los deficientes auditivos se encuentran a merced del resultado de la comunicación. Si ésta es positiva, las manifestaciones afectivas o emocionales serán como en los normoyentes. Si la comunicación se complica, aparecerán episodios de agresividad, abandono, absentismo, etc. En cuanto al ámbito social, el deficiente auditivo demostrará habilidades sociales y relaciones óptimas siempre que la comunicación sea adecuada. De la misma manera que ocurre en el ámbito afectivo-emocional, los aspectos sociales se encuentran condicionados por el problema de la comunicación (Muñoz, 2004). Incluso, la misma deficiencia auditiva tiene repercusiones diferentes en el desarrollo comunicativo, lingüístico y social, según los distintos factores que pueden interactuar en cada persona.

Los efectos de la deficiencia auditiva en especial -si son graves y congénitas- son tan complejos y penetrantes que requieren técnicas, materiales y personal especializados que las atiendan. De esta manera, podemos encontrarnos que existen casos de niños y niñas con pérdidas auditivas profundas que, en condiciones favorables y bajo un tratamiento educativo óptimo, pueden utilizar y adquirir, con relativa facilidad, el lenguaje oral. Sin embargo, en contraposición, podemos encontrarnos otros niños y niñas, con una pérdida auditiva leve o moderada, en ciertas situaciones desventajosas que tienen un bajo nivel de dominio del lenguaje oral. Existen unos condicionantes que, al parecer, son más significativos en el desarrollo de la deficiencia auditiva. Podemos citar en primer lugar una relación de dependencia con los que llamamos los factores internos, como son la gravedad del trastorno y la edad de aparición. (Moore, 1985⁴; Gutiérrez, 2005).

En relación a la gravedad del trastorno auditivo, cuanto mayor sea la pérdida de la audición, más factible será que el/a niño/a atraviese dificultades en el aprendizaje del lenguaje y de las aptitudes académicas. Por otro lado, un/a niño/a que sufre discapacidad auditiva desde el nacimiento o que pierde su capacidad de audición antes de adquirir el habla y el lenguaje está en mayor desventaja que un/a niño/a con discapacidad auditiva postlingual.

Citados los factores internos, los factores externos hacen referencia a diversas situaciones y contextos (familia, escuela), en los que el sujeto está inserto y de los que pueden derivar dificultades para la capacidad auditiva. El estado socioeconómico de la familia, es una de las más relevantes. Aquellas familias que

⁴ En William y Orlanski, (2000).

cuentan con mayores recursos económicos tienen más posibilidades de proporcionar a sus hijos con deficiencia auditiva el acceso a un medio más estimulante y a una educación temprana y de calidad.

Dentro de las características de los padres existe un factor diferencial importante: el hecho de tener padres oyentes o sordos. Esta característica está vinculada directamente con la capacidad para favorecer una comunicación intensa con el niño deficiente auditivo, la cual se encuentra relacionada con dos factores: la aceptación de la deficiencia auditiva y la capacidad para ajustarse comunicativamente con su hijo. Habitualmente, los padres oyentes desconocen lo que implica la deficiencia auditiva para el desarrollo de su hijo/a, experimentando sentimientos de frustración, angustia y pesimismo. Por lo que tienen más dificultades para comunicarse y comprender los mensajes y las experiencias del niño/a.

No obstante, las relaciones afectivas y comunicativas que se establecen entre los padres oyentes y el/a niño/a deficiente auditivo/a dependen de otros factores y, en especial, de la motivación hacia la adquisición de la lengua, por parte del niño/a y, del conocimiento e información que poseen los padres sobre las implicaciones de la sordera. Los padres oyentes tienen la posibilidad de ofrecer a sus hijos, desde edades tempranas, un modelo de lenguaje oral más complejo, fomentando expectativas y actitudes positivas y adecuadas hacia el desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, los padres sordos aceptan con más facilidad la deficiencia auditiva de su hijo/a, comprenden mejor su situación y le proporcionan un lenguaje de comunicación, la lengua de signos, más tempranamente de lo que acceden los hijos de padres oyentes, lo que incide en su desarrollo.

Junto con el ambiente familiar, el contexto escolar es otro factor que influye en el desarrollo de la capacidad auditiva (Lou, 2000). En concreto, la atención educativa temprana es una pieza clave en este desarrollo. Otra variable contextual es el tipo de escolarización, en centros de educación especial o en centros de enseñanza ordinaria, en régimen de integración. En los centros de integración, los alumnos y las alumnas con déficit auditivo se integran en las clases con los demás compañeros y reciben ayudas o apoyos específicos en actividades relacionadas fundamentalmente con el lenguaje escrito y oral.

Heward, W. y Orlansky, M. (2000), postulan que la deficiencia auditiva también puede influir en la conducta y el desarrollo social y emocional de un/a niño/a. Parece que el éxito de un/a niño/a con trastornos auditivos en su capacidad de relacionarse con los integrantes de su familia, sus amigos y los miembros de su comunidad depende en gran medida de la actitud de los demás y de la capacidad del niño/a para comunicarse de una manera aceptable para ambas partes. Se piensa que los hijos sordos de padres sordos poseen niveles más altos de madurez social, adaptación a la sordera y control sobre su conducta que los hijos sordos de padres sin dificultades de audición, en gran parte debido a la utilización precoz de la comunicación manual entre padres e hijos que se produce en hogares de padres sordos.

Las personas con discapacidad auditiva suelen manifestar depresión y mostrar deseos de aislarse. También se ha detectado una cierta tendencia de las personas con deficiencia auditiva a relacionarse principalmente con otras personas con su mismo déficit, de lo cual podría inferirse de forma errónea que son exclusivistas. Pero, quizás sea motivado por la comunicación, ya que ésta desempeña un papel fundamental en la adaptación de cualquier persona. La mayor parte de las personas con deficiencia auditiva son absolutamente capaces de entablar relaciones

positivas con sus pares sin discapacidad auditiva, siempre y cuando pueda emplearse un método satisfactorio de comunicación. Existe cierto número de niños/as sordos/as que presentan serios trastornos de conducta que requieren tratamiento. Desafortunadamente se cuenta con pocos especialistas en la identificación y tratamiento de los trastornos de conducta que se pueden comunicar con facilidad y en forma directa con personas sordas, de modo que las necesidades especiales de esta población siguen en gran parte sin ser satisfechas (Heward-Orlansky, 2000:124).

I.3 AYUDAS TÉCNICAS PARA LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

En el campo de las necesidades educativas especiales es fundamental señalar la importancia que algunos recursos materiales manifiestan respecto a la función comunicativa, estando en relación con el grado de afectación que algunas discapacidades presentan en este campo. Es lo que se ha venido a llamar las ayudas técnicas de comunicación. Para la discapacidad auditiva encontramos: ordenadores, audífonos (internos y externos), emisoras de FM, SUVAG, software específicos, equipos de amplificación de sistemas de grabación y reproducción, material de lenguaje (Peñañiel, 2000:173).

Las prótesis auditivas son instrumentos técnicos, cuya finalidad es captar, adaptar y amplificar las señales acústicas, de forma que, aprovechando los restos auditivos, ayudan al individuo con deficiencia auditiva a oír y percibir las informaciones, procedentes tanto del entorno como de sí mismo (Gutiérrez, 2000). La elección de la prótesis es muy importante, especialmente en niños/as menores de tres años y requiere un cierto tiempo hasta que el/la niño/a se familiarice con ella y encuentre útil y ventajoso su uso cotidiano.

El audífono no es más que un sistema amplificador de alta fidelidad. La señal eléctrica es amplificada de forma selectiva. Como el audífono recibe sonido (variaciones de presión sonora) y emite también sonido, serán necesarios dos transductores para transformar primero la señal acústica en señal eléctrica (micrófono) y la señal eléctrica en acústica (auricular). Como dice el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial-CNREE-(1988:7), *técnicamente el audífono es un simple instrumento amplificador. Es el uso continuado, en el marco de un entrenamiento auditivo, como se consigue resultados.*

Cuando adaptamos un audífono a un/a niño/a deficiente auditivo debemos tener en cuenta una serie de puntos, según el CNREE (1988:9): 1) Un buen diagnóstico médico otorrinológico en el que basarse para determinar las características del audífono que debemos de adaptar; 2) La prótesis debe ser adaptada por un especialista (audioprotesistas), que se encargará de ajustar los aparatos apropiados a las características particulares de cada niño/a. Tendrá que tener en cuenta los umbrales de audición y de dolor, basándose en el diagnóstico médico y realizará los moldes o adaptadores a medida; 3) El uso de prótesis auditiva, en la mayoría de los casos, es fundamental incluso en pérdidas leves o medias de audición; 4) Es conveniente la utilización de dos prótesis si la deficiencia es bilateral (en ambos oídos), ya que hay que aprovechar al máximo los restos auditivos del niño/a, permitiendo identificar la procedencia del sonido, ya que cuenta con un micrófono para cada oído; 5) Es importante una adaptación protésica temprana.

Según su morfología, los audífonos se clasifican en las siguientes categorías:

- Retroauriculares. Se colocan en la parte posterior del pabellón auditivo, comunicándose con el canal auditivo a través de un molde auricular.

Recomendado para pérdidas auditivas leves a profundas. Proporciona unos 55 dB. a 60 dB. de ganancia máxima y una potencia de salida de 120 a 130 dB.

- -A medida. Este tipo de audífonos incorpora todos sus componentes dentro de un molde que se hace a medida y se coloca en el conducto auditivo externo. Hay audífonos de diverso tamaño y que se ubican en diferentes posiciones:
 - Intracanal: ocupa el pabellón auricular y parte del conducto externo. El sonido que proporciona es de gran calidad, probablemente debido a la situación más fisiológica del aparato. Al estar dentro de la concha del pabellón, la direccionalidad del micrófono será similar a la del oído. Sin embargo, no se recomienda su uso para niños/as, ya que éstos, al crecer tendrían que cambiar de prótesis cada pocos meses. Por otro lado, este audífono no ofrece posibilidad de conexión con otras fuentes de sonido por vía directa (CNREE, 1988:17).
 - Intracanal: se aloja en la parte más intensa del conducto auditivo externo. En pérdidas auditivas leves a severas. Su mayor ventaja es que no se ve. Sin embargo, su amplificación es menor debido a su reducido tamaño y tampoco permite conexiones con fuentes externas (CNREE, 1988:17).
 - Minicanal: se ubica en el interior del conducto auditivo externo.
 - CIC o "microcanal": se coloca en la parte más interna del conducto auditivo externo, muy cerca del tímpano. Para pérdidas auditivas leves a moderadamente severas.
 - Gafas auditivas para personas que necesitan gafas de forma permanente, ya que en éstas se combinan las lentes y el audífono. A lo largo de la varilla de las gafas se integran los distintos elementos y mandos de control. Proporcionan una potencia de salida similar a la del retroauricular, de 120 a 125 dB. y con una ganancia de 50 a 60 dB.

Según su funcionamiento o sus características técnicas, los audífonos pueden ser de dos tipos:

- Analógicos. Recogen la señal sonora y la convierten en señal eléctrica. Esta señal eléctrica es amplificada y modificada por el amplificador y entregada al traductor de salida, que la convierte en señal sonora, análoga a la que entró al sistema, pero aumentada en intensidad. Existen otro tipo de audífonos analógicos programables digitalmente, desde un ordenador.
- Digitales. Convierten la vibración aérea del sonido en una señal eléctrica y esta señal, a su vez, es convertida en una señal digital, dando como resultado una señal más clara y natural, que permite mejorar la discriminación de la palabra, reduciendo la distorsión y el ruido de fondo.

Estas ayudas técnicas son indudablemente ventajosas para la música. Pero el hecho de que sean designadas principalmente para la comprensión del habla, provoca desafortunadamente, problemas para la escucha musical (William, 1989; Dalgarno, 1990). Como indican estos autores, en primer lugar, todos los sonidos son amplificados por la misma cantidad no es una selectiva amplificación y las frecuencias son ajustadas para responder al habla. Esto puede causar confusión y más problemas en la localización del sonido. El segundo mayor problema es el control de volumen

automático. Esto es propuesto para proteger de los ruidos repentinos fuertes, pero en consecuencia distorsiona la música. En la mayoría de las ayudas, los sistemas incorporados son llamados “peak-clipping” (traducido puede ser como recorte de máximo apogeo), los cuales distorsionan los sonidos fuertes. Por lo tanto, instrumentos que pueden ser más “estridentes” se procesan más suavemente que lo usual para asegurar que otros instrumentos permanezcan audibles. Es decir, este mal efecto musical hace que los sonidos fuertes, los reciban más suaves y los suaves parecen más altos automáticamente. El “peak-clipping” produce un armónico y una distorsión de intermodulación, una sensación particularmente desagradable. Inevitablemente, hay algunos climas musicales donde los usuarios de estas ayudas deben aprender a aceptar la distorsión como parte de la música.

Las personas con deficiencia auditiva que no tienen restos auditivos o que obtienen escasos o nulos beneficios de los audífonos pueden optar por el uso de un implante coclear. Un/a niño/a que tenga un implante coclear tiene una gran ventaja en las actividades de la clase de la música, ya que su cerebro está aprendiendo cómo procesar e interpretar el sonido. La abundancia y la variedad de sonidos disponibles en la clase de música proporcionan un estímulo auditivo rico. Sin embargo hay que tener en cuenta que, incluso en los más recientes implantes, la entrada auditiva que perciben proporciona un número limitado de canales de frecuencia (dieciséis canales). Mientras esto proporciona la información adecuada para discernir e interpretar los sonidos del habla, los estudiantes con implantes cocleares no pueden oír la completa gama de las frecuencias que se encuentran en la música (Butler, 2004).

- Equipos colectivos: Se trata de un equipo de mesa, que recoge la voz de una persona a través de un micrófono y la transmite modulada mediante un aro o cable magnético instalado. Al hablar se produce una corriente eléctrica que, desde el amplificador y a través del circuito de cable que rodea al aula, da la vuelta a la persona y crea un campo electromagnético en el interior, variando con la señal del habla. Los deficientes auditivos captan la señal mediante sus propios audífonos. La mayoría de los audífonos y retroauriculares tienen una bobina de cable incorporada al aparato capaz de captar los campos magnéticos producidos por el circuito y reconvertirlos de nuevo en electricidad. Estas señales eléctricas se amplifican, se vuelven a convertir en sonido amplificado al llegar al receptor o auricular del portador del aparato, es decir: la bobina sustituye al micrófono del audífono cuando se emplea este sistema y mientras se mantenga la posición "T" Se suelen utilizar en aulas de hipoacúsicos que reúnen a grupos más o menos numerosos de alumnos con deficiencia auditiva. Williams (1989) puntualiza que estos sistemas de radio frecuencias usados en las clases *no son muy recomendables, porque los micrófonos no transmiten la música bien.*

- Amplificadores lineales de mesa, que permiten una mayor calidad y potencia en la amplificación sonora. Por su tamaño y características, su uso se restringe a situaciones de reeducación auditiva en gabinetes y pueden ser individuales o colectivos, según se empleen con uno/a solo/a o con varios/as alumnos/as simultáneamente. Es una caja metálica, del tamaño de una máquina de escribir que se conecta directamente a la corriente eléctrica. Está compuesta por micrófono, amplificador y auriculares. El profesor dispone de un micrófono para dirigirse a sus alumnos. El grado de amplificación en cada niño debe estar adaptado a su nivel de audición. Este tipo de aparato, de una gran potencia, favorece la recepción sonora, tanto del habla del profesor como la del propio niño, lo que le permite la autocorrección de sus emisiones fónicas. El mayor inconveniente de este aparato es la incomodidad del uso de auriculares y la sujeción del niño a la mesa mientras dura su utilización.

- Sistemas de radio frecuencia que utilizan F.M. Básicamente, se trata de un sistema de transmisión a distancia, formado por un emisor que por lo general lleva el/la profesor/a y por un receptor que lleva el/la deficiente auditivo/a, conectado al audífono. Lo que dice el profesor es captado por el micrófono, convertido en electricidad y transmitido en forma de ondas por el transmisor de radio hasta llegar a un receptor de radio (que puede guardarse en la cartera del niño). A su vez, el receptor de radio suministra las señales eléctricas a un amplificador (también en la cartera) e inicia una corriente eléctrica que recorre el circuito que rodea el interior de la cartera. El niño está colocado dentro de un campo de inducción como en el caso del aro magnético. El equipo, por ser portátil, pequeño y de poco peso, permite la movilidad de profesor/a y alumnos/as, ofreciendo situaciones escolares más "naturales" para el alumnado con déficit auditivo. Evita interferencias, reduce el ruido ambiente y resuelve el problema de la distancia. La mayoría de los sistemas de radio tienen un campo de acción de unos 100 metros. La instalación del equipo va dirigida a aquellos alumnos que tienen una pérdida auditiva superior a los 40 dB., debiendo ser compatibles el audífono con el equipo emisor.

- Aparato S.U.V.A.G. Il este aparato está indicado, entre otros usos, para la rehabilitación de la audición y el habla de personas con deficiencia auditiva y apoyo pedagógico a niños que presentan problemas lingüísticos de la causa que sea. También permite la creación del campo de percepción óptimo, sobre todo en las deficiencias auditivas más graves. Consta de 6 módulos semifijos, incorporados en una caja de aluminio (preamplificador, filtro pasa banda, filtro pasa bajos, filtro pasa bandas, filtro pasa altos y amplificador de salida) También es necesario utilizar unos accesorios como micrófono (para transmitir las más bajas frecuencias de la palabra), los cascos (para que se pueda transmitir bien una larga banda de frecuencias) y un vibrador (para hacer llegar las ondas sonoras al sujeto con una frecuencia de oscilación de 300 Hz). Amplifica y transmite las frecuencias del habla, especialmente las que son muy graves.

Existen también otras ayudas de aparatos que incluyen un feedback visual para dar orientaciones sobre la intensidad, nasalización, etc. El principal problema de estos sistemas está en las características de la percepción visual, pues no permiten la discriminación de unidades complejas a velocidad normal y, aunque posibilitan el trabajo de elementos aislados (fonemas, sílabas...), no facilitan el reconocimiento del habla. Podemos citar entre otros: choromalicer, analizador cinético, simbolizador fonético, osciloscopio, el Wisi-Pitch, avel, isotón.

- Otro tipo de ayuda es la estimulación vibrotáctil la cual utiliza un vibrador. Este vibrador es un sistema que transforma la corriente eléctrica en vibraciones mecánicas. En el caso de las hipoacusias es un transductor de pequeño tamaño que recibe la señal eléctrica de audiofrecuencia y la convierte en vibraciones de igual forma de onda. Cuando se aplica el vibrador próximo a la cóclea, generalmente en la apófisis mastoide, las vibraciones que generan se transmitirán por las estructuras orgánicas hasta la cóclea, la cual las convierte en corrientes electrobiológicas y, por tanto, en sensación auditiva. Se pueden usar con los audiómetros, pero lo que nos interesa es su uso en los audífonos y, sobre todo, en casos de sordos cóclicos o profundos, ya que las vibraciones que emiten, informan sobre la presencia del sonido dando indicación de intensidad y ritmo a través de la vía táctil, sirviendo para la desmutización. El A.U.K. (Articulador Vibrotáctil Kanievsky), el D.I.T. (Doble Información Táctil), el Mini-fonator, el Disvitáctor son ayudas técnicas para solucionar el problema de comunicación en el sordo profundo prelocutivo.

Darrow (1992) cita un estudio de Sheehy y Hansen (1983) sobre la utilización de estimulación vibrotáctil a través del somatrón⁵. El entrenamiento con este sistema incluía actividades musicales tales como discriminación entre timbres de instrumentos previamente seleccionados y entre los tonos agudos y graves del piano. Los datos de observación de este estudio revelaron un incremento en la extensión de la percepción del tono. Los ejercicios, sin embargo, estaban empleados para examinar su efecto en habilidades verbales en vez de habilidades musicales. La eficacia de la estimulación vibrotáctil para el control tonal se identificó por tanto, como “*medianamente eficaz*” por “*eficacia limitada*”, sin embargo este dispositivo es apto, en parte para la música, por el hecho de que tradicionalmente el dispositivo vibrotáctil canaliza todos los estímulos en el ambiente.

Concretamente, para trabajar la música, Williams (1989) cita algunas ayudas técnicas. Ésta propone instalar una pequeña versión de ondas de radio frecuencia al teclado electrónico, el estudiante llevaría puesto un receptor de onda alrededor del cuello. Una alternativa para la transmisión de onda del teclado sería la de utilizar un juego de auriculares amplificadores. Mowers (1986)⁶ *no sólo usa tecnología específica designada para compensar el daño auditivo, pragmáticamente adapta otros sistemas para sus estudiantes*. Por ejemplo, un igualador de ilustración gráfica, el cual cambia la frecuencia que recibe el estudiante, transmitida por un micrófono colocado en el instrumento, aumentando el sonido que éste recibe. Pero quizás el más simple de todos es el colocarse próximo a un bombo para tocar otro instrumento, ya que la vibración será amplificada por el tambor. También hay afinadores visuales de instrumentos que pueden ser aprovechados para afinar el tono exactamente.

1.3.1 Implante coclear

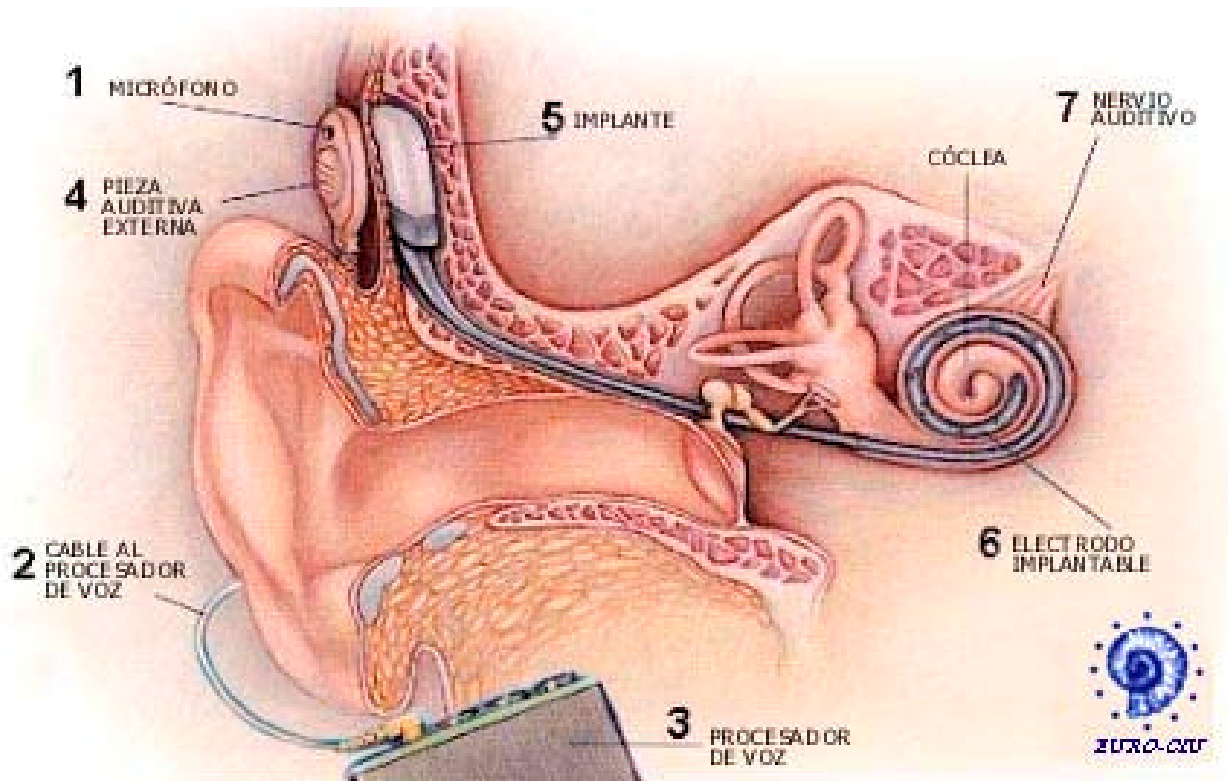
Dado que una parte de nuestra investigación se dedica al implante coclear, creemos conveniente desarrollar con más detenimiento este tipo de técnica auditiva. Para algunos niños/as que tienen pérdida auditiva de severa a profunda los audífonos no proporcionan beneficio adecuado, incluso después de una práctica prolongada y entrenamiento auditivo. Al igual ocurre en niños/as con pérdida auditiva profunda congénita. La pérdida profunda adquirida a través de enfermedades tales como meningitis u otras infecciones virales pueden causar sordera total en un/a niño/a. El implante coclear es una alternativa a los audífonos para estas categorías de niños/as sordos/as. El implante *no es una cura y no restaurará la audición al nivel normal* (Tracy, 2000).

El implante coclear es un aparato que sirve para recuperar la audición en los casos de sordera profunda bilateral -en algunos casos también severa- y se compone de partes internas y partes externas. Las partes internas se colocan mediante cirugía clínica con anestesia general y se componen del estimulador/receptor y los electrodos que van conectados a la cóclea. Las partes externas se componen del procesador de la palabra, el cable, el micrófono y la antena. Todo ello funciona de la siguiente manera: Los sonidos son recogidos por el micrófono, los cuales pasan por el procesador a través de un cable que conecta el auricular con el procesador, en una señal eléctrica codificada, esa señal eléctrica es enviada por el cable a la bobina transmisora (antena) y desde allí, se transmite por ondas de radiofrecuencia al procesador, a través de la piel por un imán. La señal viaja hasta el filamento de electrodos los cuales se encuentran ubicados en la cóclea y estimulan el nervio

⁵ Este aparato canaliza todos los estímulos del ambiente por medio de vibraciones perceptibles al tacto.

⁶ En Williams (1989).

auditivo que a su vez transmite la señal eléctrica al cerebro donde es interpretada como sonido.



Fuente: http://www.eurociu.implantecoclear.org/implante_es.php (04/02/2007)



Fuente: <http://www.sinfomed.org.ar/mains/temas/iccorto.htm> (04/02/2007)

Actualmente, existen en el mercado español tres marcas de implantes cocleares (Nucleus, de la casa Cochlear, australiano, Clarión, de la casa Advanced

Bionics, americana y Med - el, austriaco); cada una de ellas tiene diversos modelos. Las diferencias están relacionadas con el número de electrodos y las estrategias de programación; aunque las tres marcas están fabricando implantes de última generación, muy fiables y avanzados.

En los últimos años el implante coclear ha revolucionado el mundo auditivo, no es una solución mágica, es una solución real que ahora está al alcance de una persona con pérdida auditiva. Actualmente no es una solución fácil, ni económica, pero es una solución posible. Antes de colocar un implante, la persona tiene que ingresar en un programa de pre-implante, donde se evalúa si es un buen candidato. El implante coclear es una decisión tomada por parte de un equipo médico y profesional, no es una determinación que se toma al azar. Es una determinación en la que se involucran un médico, un otorrinolaringólogo, un audiólogo, un psicólogo, un lingüista, un terapeuta del lenguaje y un asistente social.

Entre los criterios para decidir la colocación de un implante coclear podemos citar los siguientes: a) poseer una deficiencia auditiva neurosensorial bilateral profunda o una pérdida auditiva total, b) ausencia de malformaciones o clasificaciones en la cóclea; c) contar con características psicológicas que hagan prever un ajuste positivo a la prótesis; d) optar por la opción del lenguaje oral sobre los métodos visuales de comunicación; e) la motivación tanto de los padres como del niño/a (Tracy, 2000).

El programa de implante incluye cuatro componentes. Éstos son: el procedimiento de evaluación y selección, la intervención quirúrgica, la estimulación inicial y las evaluaciones complementarias. El paciente y la familia pasan por una serie de exámenes y sesiones de orientación con varios profesionales. Estas evaluaciones son realizadas por médicos, audiólogos, terapeutas del habla y lenguaje y psicólogos. En primer lugar se lleva a cabo un examen médico completo incluyendo una evaluación detallada de los oídos para confirmar que la pérdida auditiva es permanente y sensorineural.

Además del examen médico y las pruebas audiológicas, un psicólogo se reúne con la familia para entrevistarlos y evaluar el intelecto, la personalidad y el comportamiento del niño/a. La familia también recibe información con respecto a las escuelas y servicios educativos, al igual que sugerencias para desarrollar al máximo las habilidades auditivas del niño/a. Un terapeuta del habla y el lenguaje le realiza pruebas de habla y lenguaje al niño/a.

Si el/la niño/a es considerado un candidato ideal para el implante, y si los padres deciden implantar a su hijo/a, el próximo paso es la cirugía. El procedimiento quirúrgico para implantar el receptor interno y los electrodos generalmente dura de dos a tres horas. El cirujano usa un procedimiento de perforación para llegar hasta el oído interno e introduce los electrodos en la cóclea. Luego ancla el receptor interno al hueso mastoideo (el hueso detrás del oído) y cierra la incisión. La recuperación de la anestesia general dura aproximadamente un día. Después de un período de cicatrización total del área alrededor del implante de cuatro a seis semanas, el/la niño/a recibe el dispositivo externo.

La sesión de estimulación inicial incluye la conexión del equipo externo, es decir de la bobina del transmisor externo y el procesador del habla. Se realiza un breve examen médico para comprobar que la incisión se ha cicatrizado y no hay hinchazón. El audiólogo selecciona un imán suficientemente fuerte para alinearse con el receptor interno implantado. Es ideal que los miembros de la familia y otras personas de importancia para el/la niño/a, observen el proceso de la estimulación

inicial. El/la maestro/a del niño/a tanto como su terapeuta del habla se beneficiarán al participar en este proceso y constituirán un recurso muy valioso para el/la niño/a. Los padres y maestros/as reciben un Botiquín para el Paciente con instrucciones sobre cómo cuidar y probar el implante.

Durante las primeras semanas y meses el/la niño/a vuelve al centro continuamente para que le hagan ajustes al programa. Esto sucede debido a que la sensibilidad del nervio auditivo puede cambiar con el tiempo a medida que el/la niño/a se acostumbra a la estimulación. El plan de mapa⁷ inicial se puede cambiar varias veces hasta que se obtenga el mapa más apropiado. El próximo paso en el proceso de ajuste del implante es proveer al niño/a una orientación hacia el sonido. El audiólogo repite varias evaluaciones iniciales, las cuales demuestran si el/la niño/a es capaz de responder en este momento a: la presencia y ausencia del sonido; los sonidos ambientales o juguetes que hacen ruido; sonidos largos y cortos; ritmos rápidos y lentos; la diferencia entre palabras de una sílaba y palabras de dos sílabas.

Una vez que la cirugía y la programación del dispositivo se hayan llevado a cabo, la familia y los maestros/as del niño/a implantado enfrentan el reto de ayudar al niño/a a lograr beneficios de largo plazo con el implante. Es importante que ambos colaboren los unos con los otros para alcanzar el mismo objetivo, el de ayudarle al niño/a a aprender a escuchar con el implante. La habilidad para realizar tareas auditivas sólo será beneficiosa si el/la niño/a es capaz de hacer uso de esta habilidad en situaciones naturales.

Las personas post - locutivas⁸ con una sordera de poco tiempo de evolución, así como los/las niños/as implantados/as precozmente, por su mayor plasticidad neurosensorial tienen mayores beneficios. En el caso de los pacientes postlocutivos los resultados pueden ser sorprendentes y en muy poco tiempo de rehabilitación la inteligibilidad aumenta considerablemente. En un periodo de tiempo que oscila entre una semana y seis meses serán capaces de percibir los sonidos que les rodean, oír el ritmo de las conversaciones, mejorar el uso de leer los labios y obtener un mayor control del volumen y calidad de la propia voz. En general, el 80% de los implantados son capaces de comprender la palabra hablada sin el apoyo de la labio-lectura y mantener una conversación interactiva. Actualmente se consigue que los implantados postlocutivos puedan entender conversaciones con normalidad, reconociendo hasta un 70-80% de frases en un ambiente silencioso (Lassaletta y otros., 2008). En los pacientes prelocutivos o prelinguales, los resultados dependen fundamentalmente de la edad a la que son implantados. Cuanto más precoz sea la implantación, mejores resultados se alcanzarán. Si se implanta antes de los seis años, es posible llevar a cabo una estimulación temprana, dentro del propio proceso madurativo del niño/a.

El llevar estos medios, no significa que el/a niño/a vaya a desarrollar espontáneamente el habla, sino que tiene que aprender a oír a través de la misma. Tiene que aprender a identificar los sonidos, saber lo que significan y responder adecuadamente. Se ha observado mayor éxito con el implante en aquellos niños/as que están en programas educativos, que enfatizan el uso de audición en todas las áreas de aprendizaje. El implante coclear es un dispositivo auditivo que proporciona un

⁷ El audiólogo usa un programa de computadora parecido a una prueba tonal audiológica para programar el procesador del habla, buscando las respuestas en niveles más suaves y más cómodos para cada electrodo o par de electrodos. Las respuestas obtenidas generalmente se llaman el "mapa".

⁸ La deficiencia auditiva es posterior al aprendizaje del lenguaje oral.

mayor beneficio a aquellos niños/as que reciben entrenamiento auditivo intensivo. Se puede apreciar algo de consciencia del sonido antes de que comience el entrenamiento auditivo, porque el implante permite que el/la niño/a escuche el habla, pero lo que hay que aprender es el significado de los sonidos del habla. Por otra parte, la percepción del tono es en general más pobre con un implante coclear que con audífonos y es probable que el uso de ambos tipos de dispositivos al mismo tiempo optimice la percepción musical para la gente que tiene audición suficiente después de la operación. La razón de que los usuarios de implantes cocleares no perciban bien el tono puede ser debido a que (Yucel y otros.,2009:1049):

1. Los implantes no estimulan a las frecuencias asociadas con la frecuencia fundamental (50-300 Hz).
2. El procesamiento de sonido en los implantes es mejor para la preservación de señales pero no conserva señales de estructura fina asociadas con la percepción del tono.
3. La supervivencia neuronal limita la tasa de discriminación en algunos usuarios de implantes.

El beneficio verdadero se alcanza cuando la escucha se ha integrado en todos los aspectos de la vida del niño/a. La habilidad de escuchar y darle sentido a lo que se escucha se debe desarrollar con el transcurso del tiempo. El/la niño/a aprenderá el significado de los sonidos solamente con entrenamiento apropiado. Por esta razón es sumamente importante que un/a niño/a implantado/a reciba servicios educativos por parte de profesionales capacitados. A pesar de su más que demostrada utilidad, el implante coclear presenta algunas limitaciones. Algunos de estos aspectos limitantes que afectan a la vida cotidiana de las personas implantadas son el uso del teléfono, la discriminación verbal en ambientes con ruido y la percepción de la música. La información que transmiten los implantes cocleares actuales (señales temporales buenas y señales espectrales gruesas) es suficiente para obtener buenos resultados en la percepción del lenguaje, pero es insuficiente para que el usuario medio consiga una apreciación satisfactoria de la música. Los implantes proporcionan señales limitadas a la estructura temporal fina que son cruciales para una afinación exacta. (Lassaletta y otros, 2008; Yucel y otros, 2009; Xu y otros, 2009; Trehub y otros, 2009; Mitani y otros,2007). Aunque las limitaciones de la tecnología de implantación interfieren con la resolución de un tono concreto y el tratamiento del tono musical, estas limitaciones no excluyen de recompensar experiencias musicales, sobre todo para niños (Trehub y otros, 2009; Vongpaisal y otros; 2006).

Por otro lado, la situación de los implantados, desde la infancia, con sordera congénitamente o prelingual se diferencia considerablemente de los de usuarios implantados de adultos respecto a la percepción de la Música (Trehub y otros, 2009). Habitualmente se dice que la mayoría de los pacientes implantados no disfrutan con la música o lo hacen mucho menos que antes de su hipoacusia. Esto se ha atribuido a que son capaces de percibir con una precisión razonable los patrones de ritmo, pero experimentan grandes dificultades en el reconocimiento de los patrones tonales y en el reconocimiento y disfrute del timbre (Lassaletta y otros, 2008). Las señales auditivas degradadas a la forma espectral interfieren en la percepción de timbre, expresamente en la diferenciación de timbres instrumentales de uno a otro, incluyendo aquellas familias de instrumentos diferentes. También una mala percepción de tono podría ocasionar una producción pobre del tono de la voz en los niños sordos prelocutivos-con los implantes cocleares (Xu y otros, 2009).

En general, un adulto implantado no reconoce melodías familiares o diferencia melodías desconocidas de una a otra, sobre su base de afinación de sólo señales. Por ello, no es de extrañar que Trehub y otros, 2009 en sus investigaciones

médicas concluyan que muchos adultos portadores de implantes después de la pérdida de audición encuentran la Música decepcionante o inaceptable. Por contraste, el niño nacido sordo e implantado, o el niño que ha perdido audición en los primeros años, típicamente encuentra la Música interesante y agradable, participando en actividades musicales. Excepcionalmente para un número limitado de implantados (cuando son adultos) con entrenamiento musical extenso, un esfuerzo heroico acoplado a materiales técnicos y personales adecuados le ha permitido volver a su carrera como músicos artísticos. En principio, las actitudes favorables y la mayor participación musical de los niños implantados podrían causar mejores habilidades de percepción musical que en usuarios adultos de implantes. En la práctica, sin embargo, los niños implantados hacen un empleo más pobre de las señales auditivas disponibles que sus más viejos homólogos. Permanece confuso, entonces, si los niños con implantaciones alcanzan un potencial perceptivo beneficioso para la Música.

En adicción, existen datos limitados sobre la percepción de Música en usuarios de implantes cocleares con audición residual en los que se sugiere que el uso de bajas frecuencias de audición ofrece un beneficio en la percepción de los estímulos del mundo musical (Gfeller y otros, 2006)⁹. También Yucel y otros, (2009) mencionan que los niños implantados podrían aprender a hacer un mejor uso de sus implantes y percibir el tono con mayor eficacia que sus homólogos adultos, especialmente para las estrategias destinadas a proporcionar alguna estructura fina de los canales de baja frecuencia. Si los niños implantados aprenden a tocar un instrumento musical por debajo de la edad de 9 años, éstos desarrollan una representación cortical diferente para la música y el tono que los no músicos. Ello, unido al hecho de que se ha demostrado una relación entre las habilidades para música, el procesamiento fonológico y la capacidad de lectura proporciona una razón de peso para exponer a los niños pequeños con implantes cocleares a un ambiente musical en una edad temprana para permitir un óptimo procesamiento de la altura.

Algunos factores fisiológicos también influyen en el éxito que un/a niño/a pueda tener con el uso de su implante. En aquellos/as niños/as que han sufrido una osificación considerable (el crecimiento del hueso en la cóclea como consecuencia de meningitis), o en aquellos que tienen cócleas malformadas, es incierto saber si se pueden usar todos los electrodos y por lo tanto, si el estímulo recibido del implante será adecuado.

Un factor decisivo para el uso exitoso del implante del cual ya se ha hecho algún comentario es la motivación. Tanto la actitud del niño/a que usa el implante como la actitud de sus padres y maestros/as hacia el implante van a desempeñar un papel muy importante. Los/as niños/as necesitan tener una actitud positiva acerca del implante y aprender a depender de él. Los adolescentes a veces dejan de usar el implante por razones estéticas y la presión de los compañeros de su edad o porque no están en un programa educativo para jóvenes con implantes cocleares. Sin embargo, la actitud de un niño/a pequeño puede ser cambiada fácilmente por las actitudes de sus padres y maestros. Los padres y los/as maestros/as necesitan adquirir mucho conocimiento acerca del implante y esperar que el niño/a aprenda a escuchar con él.

Así en forma de resumen, entre los factores que influyen en un efectivo implante coclear podemos citar: la edad del comienzo de la sordera en un niño/a; el período de tiempo que ha pasado desde el diagnóstico de la pérdida auditiva y la cirugía del implante; la osificación o malformación existente en la cóclea; el programa educativo en el cual participa el/a niño/a; y el apoyo y la participación de los padres y

⁹ En Xu y otros, 2009.

maestros/as. Muchos de estos factores son también la causa de la gran variedad en los niveles de funcionamiento que se observa en las personas que usan audífonos tradicionales. Al considerar la posibilidad de un implante se debe considerar a cada niño/a como un individuo. Lo que un implante hará exactamente para el individuo sólo se puede explicar en términos de “posibilidades”.

Según Bartolomé (2004), investigaciones efectuadas por organismos no interesados e independientes han demostrado claramente que los implantes cocleares proporcionan una clara ganancia de calidad de vida en la mayoría de los usuarios. De hecho, la relación entre beneficio y coste se ha comprobado que es mayor con el implante que con cualquier otro procedimiento médico más común. *Con los resultados, que se pueden comprobar en los más de 3.500 implantados que existen en España, y más de 30 centros implantadores, podemos ver que el futuro ya ha llegado* (Asociación de implantados cocleares, 2006). Por otro lado, hay que hacer hincapié que la música desempeña un papel fundamental en la vida actual y supone una contribución relevante a la calidad de vida. Sin embargo, todavía no se ha conseguido importantes beneficios en la percepción de la música. Según Lassaletta y otros, (2008), Trehub y otros (2009) existe muy poca información sobre los factores relacionados con el implante coclear que influyen en la percepción de la música. Y la poca información que existe es contradictoria. Únicamente se ha encontrado una ligera correlación entre el entrenamiento musical antes de la hipoacusia y la percepción del tono y el ritmo como antes hemos apuntado.

Está claro que las limitaciones técnicas de los implantes actuales, especialmente la falta de información sobre las frecuencias bajas, son la causa de la dificultad de los implantados para percibir correctamente la música. Muchos describen el sonido de la música como desagradable o mecánico, y muchos presentan dificultades para identificar ritmos, reconocer melodías y detectar cambios de tono. Y todo esto puede ocurrir a pesar de obtener una excelente discriminación en conversaciones. Los resultados de un estudio a pacientes implantados postlocutivos reflejan la dificultad de las personas con implante coclear para mantener los hábitos musicales previos a la sordera. Tanto el tiempo semanal que dedican a escuchar música como el disfrute de la música disminuyen significativamente tras el implante. No obstante, los resultados no son del todo negativos si se tiene en cuenta que la mitad de los implantados dicen disfrutar de la música tras el implante y casi un 40 % escucha 3 o más horas de música a la semana.

Laassaletta y otros (2008) han encontrado en su estudio una relación significativa entre la calidad del sonido a través del implante coclear y el disfrute de la música. Los usuarios que valoraron mejor la calidad del sonido autoevalúan mejor su disfrute de la música. También han encontrado en relación a la percepción de la música, otro aspecto controvertido el cual se refiere a la diferencia entre los distintos modelos de implante coclear y sus correspondientes estrategias de codificación. En sus trabajos encuentran que los usuarios de implantes MED-EL valoran mejor el adjetivo “suena como música” que los usuarios de Nucleus. Una de las posibles explicaciones para este hallazgo sería la profundidad de inserción, que determina la posición del electrodo más apical en la cóclea. La inserción completa de la guía de electrodos de MED-EL llega a 31 mm, mientras que la de Nucleus es sólo de 20 mm. Se supone que una guía de electrodos más larga supone una estimulación de más terminaciones nerviosas y esto puede suponer una ventaja en la percepción de la música.

Por otro lado, las personas con implante coclear no encuentran el sonido de los instrumentos musicales tan agradable como lo hacen las personas normoyentes,

especialmente cuando emiten sonidos agudos, y, sobre todo, no son capaces de captar las características de claridad, brillantez o riqueza, tan importantes para poder apreciar correctamente y en toda su magnitud el sonido de la música. Según algunos informes, el reconocimiento de los tonos del piano plantean una dificultad particular para los usuarios de implantes (Trehub y otros, 2009; Mitani y otros, 2007). Laassaletta y otros (2008) encuentran en sus estudios mejores resultados en la discriminación de ritmos que en la de tonos, y mejores resultados en la discriminación de canciones originales que de melodías sin letra. Estos hallazgos corroboran, como en estudios previos, que los implantados reconocen mejor los patrones musicales simples que los complejos, y que el reconocimiento de canciones se basa en las claves vocales más que en la melodía. Sin embargo, los resultados obtenidos por Trehub y otros (2009) en su estudio sobre la música en la vida de los niños sordos con implantes cocleares observan que el éxito de niños y adolescentes implantados en el reconocimiento de canciones familiares en versiones instrumentales confirma que las señales verbales no han sido críticas para la identificación de las canciones. Este hallazgo implica que a pesar de la dificultad de los implantados en la identificación del timbre del instrumento, las señales tímbricas que reciben todavía contribuyen al reconocimiento de música.

Igualmente Yucel y otros. (2009) también recogen los resultados de Nakata y otros que sugieren que los niños con implantes cocleares pueden tener éxito en la identificación de música sólo desde versiones originales, y su ejecución está relacionada con hábitos de escucha musicales. Además hay que comentar que los niños dieron favorables evaluaciones de la música, incluso cuando fueron incapaces de reconocer las canciones.

En la actualidad se conoce mucho más sobre habilidades perceptivas de música en niños que hace unos años, pero muchas preguntas permanecen sin contestar.: ¿Qué rasgos específicos contribuyen en el niño implantado para su compromiso con la música? ¿Confían estos niños principalmente en señales de tiempo? ¿Si los niños implantados pueden identificar interpretaciones melódicas simples de canciones de temas televisivos, lo están haciendo únicamente sobre la base de modelos relativos de tiempo más que sobre modelos de tono relativo que es central para los oyentes? ¿Pueden ellos capitalizar sobre señales gruesas espectrales? Las respuestas a tales preguntas serán un propósito de investigación en los próximos años.

CAPÍTULO II. ESCOLARIZACIÓN Y ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

II.1 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR

El concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), tal y como se enfoca en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y posteriormente en la Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2003, las cuales han estado vigentes durante la realización de esta investigación, ha sido clave para estructurar el sistema educativo.

En ellas se considera que un niño o una niña necesitan una educación especial si tienen dificultad en el aprendizaje, el cual requiere una medida educativa especial. El concepto de dificultad de aprendizaje es relativo; *se da cuando un/a niño/a tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los compañeros/as de su misma edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad* (Bautista, 1993:12).

En consecuencia la concepción de NEE está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos/as puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social. Como define González, (2004) *la consideración del alumno/a como persona diferente en características, capacidades y limitaciones lleva al sistema educativo a proveer de recursos, medios y fines educativos que integren a todos en el mismo derecho a la educación.*

Esta filosofía permite que un/a niño/a con determinadas características especiales pueda ser acogido en un centro ordinario, ofertándole distintas modalidades de integración que se adapten a sus necesidades.

Bautista, (1993) menciona una serie de factores que condicionan la integración escolar de estos niños y niñas con necesidades educativas especiales:

- Establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.
- Realizar una campaña de información y mentalización de la opinión pública sobre los fenómenos de la integración escolar.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos...
- Reducción de la proporción profesor/alumnos por aula, ya que las aulas numerosas dificultan la creación y mantenimiento del sentimiento de pertenencia a un grupo. También, la actitud del profesor en grupos numerosos tiende a exigir conductas fácilmente controlables y por tanto homogéneas.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible, que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que

- sean necesarios.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social.
 - Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno/a.
 - Un buen nivel de comunicación interna en los centros. A menudo, la jerarquización, por una parte, y/o el individualismo exacerbado, por otro, no permiten ordenar la comunicación.
 - La formación y el perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo.

II. 2 ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DEFICIENCIA AUDITIVA

El alumnado que presenta una discapacidad auditiva tiene la opción de escolarizarse bien en centros de educación especial o en centros de enseñanza ordinaria, en régimen de integración. En los centros de educación especial específicos para sordos, se dispone de profesionales preparados y cualificados, además de contar con los recursos suficientes y adecuados a las necesidades de esos alumnos.

La otra alternativa está en los centros de integración a los cuales ya se ha hecho anteriormente alguna referencia. En este tipo de centros los/as alumnos/as con déficit auditivos conviven y participan en todas las actividades escolares como el resto de compañeros/as normo-oyentes, con ayudas o apoyos específicos. Por contra, estos centros tienen el inconveniente de no tener la posibilidad de realizar una atención educativa individualizada, dada la escasez de recursos existentes en dichos centros (Gutiérrez, 2005:113). Por ello, en la actualidad, se están desarrollando centros de Integración Preferente de Sordos, que son centros ordinarios que cuentan con todos los recursos materiales y personales, necesarios para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas deficientes auditivos (Torres y otros, 1995).

Sin embargo, tanto en uno como en otro caso, colegio de educación especial o colegio de integración, existe un conjunto de variables que determinan diferencias entre los colegios de cada categoría y que influyen en el desarrollo e integración del niño/a con deficiencia auditiva: tipo y uso de prótesis auditivas; programa logopédico de desarrollo del lenguaje oral, tipo de método educativo; recursos materiales tecnológicos y humanos; formación, sensibilización y especialización de los profesionales de la educación y de la comunidad educativa; presencia del intérprete de lenguaje de signos, del asesor sordo; agrupamiento del alumnado, sistema de comunicación utilizado; ratio... (Gutiérrez, 2005).

Comes (1991) manifiesta que a pesar de que la integración del sordo o hipoacúsico en el aula ordinaria no está exenta de grandes dificultades, debe perseguirse como objetivo prioritario proporcionarle la escolarización en un centro ordinario una serie de ventajas, que no le ofrece un centro de educación especial. Entre todas las posibles ventajas autores como Comes (1991), Bautista (1995), etc. mencionan las siguientes:

- a) Le permite seguir viviendo en su casa al estar escolarizado en la escuela del barrio, facilitándole un contacto más directo con la familia, aspecto éste imprescindible para el niño/a deficiente auditivo. Esta misma circunstancia de escolarización, le permite estar inmerso en su ambiente y participar de los intereses y actividades de sus compañeros de escuela.
- b) La escuela ordinaria le ofrece un entorno más estimulante y un currículum más amplio.

- c) El lenguaje oral en la escuela ordinaria está siempre presente como vehículo prioritario de comunicación. El estímulo de comunicación es completo y constante.
- d) El contacto con sus compañeros normo-oyentes, le ayudará a sentirse como uno más y evitar sentimientos de diferencia y marginación.
- e) Le pone en contacto con una gran variedad de estilos de lenguaje.
- f) Le obliga a emplear una variedad de técnicas de comunicación para hacerse entender por sus compañeros normo-oyentes.
- g) Le obliga a desarrollar un nivel de habla y lenguaje más inteligible, lo que no suele ocurrir cuando se comunica con otro u otros niños sordos.
- h) Le ofrece una oportunidad de competir académicamente con sus compañeros de aula y mantener unas expectativas de logro elevadas.
- i) Y por último, le prepara para participar en una sociedad de oyentes y conseguir la plena integración social.

Pero para que esta integración sea un éxito debe cumplir una serie de condiciones que Comes (1991) resume en:

- 1. Identificación temprana de la pérdida auditiva e inscripción en un programa de educación especial que oriente a la familia.
- 2. Un diagnóstico del oído dañado dotándolo de amplificación inmediatamente.
- 3. Uso del audífono durante las horas en que esté despierto.
- 4. Que exista una mínima diferencia entre los oyentes y los estudiantes con deficiencia auditiva en los siguientes aspectos:
 - a) edad de comprensión;
 - b) edad de desarrollo (social, emocional y psíquico);
 - c) edad de lenguaje;
 - d) habilidades académicas;
 - e) nivel de ejecución lectora.
- 5. Promedio o promedio superior de habilidad intelectual.
- 6. Marcada personalidad.
- 7. Expresión y recepción de las habilidades de comunicación auditiva-oral en un nivel suficientemente alto para anticipar los sucesos razonables en una clase ordinaria.
- 8. Aprovechar la habilidad del gran grupo de instrucción cuando sean presentados los materiales nuevos.
- 9. Apoyo a los padres y familia.
- 10. Una total dotación de soporte de los especialistas para asistir al estudiante y a su familia en áreas tales como consultas, situación de los monitores y proveer de los necesarios medios terapéuticos.

Sin embargo, con frecuencia en muchos casos, la práctica de la integración persigue sólo la adaptación de los deficientes auditivos, y en especial de los sordos, al sistema y sociedad existentes, estableciendo comportamientos en el alumno/a que sean aceptables por la comunidad a la que pertenecen. En este modelo la sociedad aparece como una referencia fija y todo el esfuerzo de adaptación lo han de realizar los sordos. El intento de aplicar un modelo como éste de forma estricta ha llevado a muchos sordos al desánimo y a la frustración personal, al exigírseles un esfuerzo agotador y muchas veces estéril. La escolarización en un centro ordinario no supone en sí misma integración (Real, Raimundo; Rivas, Fernando; De la rosa, Lourdes; Bandera, Ana M^a, 1995)¹⁰.

¹⁰Artículo redactado en la compilación de Bautista, R. (1995).

II.2.1 Condiciones mínimas de un centro con alumnos/as deficientes auditivos integrados

Para que un centro tenga un alumno/a con déficit auditivo y con más exigencia para el alumnado sordo/a, necesita cumplir unas condiciones mínimas que les aseguren las oportunidades suficientes para conseguir un normal desarrollo personal y escolar (Real, R. y otros, 1995)¹¹.

En primer lugar, debe tener profesionales en número y formación adecuadas: contar con profesores especialistas en función de apoyo y de logopedia, así como contar con posibilidades de formación del aula o materias que tiene alumnos/as sordos integrados. Igualmente, el equipo multiprofesional del centro que realice un seguimiento a lo largo de toda la escolaridad, el cual sea específico para sordos y esté realmente implicado en el entorno educativo y familiar del alumno/a.

Por otro lado, el centro debe estar dotado adecuadamente de material específico de amplificación auditiva, así como de estimulación y reeducación de los diferentes aspectos del lenguaje, habla y voz. En relación a los aspectos organizativos del centro que favorezcan la flexibilidad necesaria respecto a los horarios, utilización de espacios, coordinación y adaptación de las funciones de los profesores implicados, etc. Esta flexibilidad en la organización conlleva una reflexión constante que enriquece a la escuela, haciéndola realmente un lugar donde se atienden las necesidades y potencian las capacidades de la diversidad de alumnos/as que en ella se encuentran.

Otros aspectos a tener en cuenta, serían la puesta en práctica de la disminución de la ratio en los grupos de integración. La ratio profesor/a-alumno/a debe disminuir cuando haya en el aula un niño/a sordo/a, ya que a efectos administrativos un/a niño/a sordo/a ocupa tres plazas escolares (Nolla, 1991). Así, si existe una ratio adecuada entre alumnado sordo-profesor de apoyo posibilita el modelo bipedagógico.

La estabilidad del profesorado implicado, tanto de las aulas como los especialistas en deficiencias auditivas es un factor también importante a considerar. Además, si se posibilitara la reducción de horario para los profesores de aula, les permitiría llevar a cabo una labor docente adecuada con sus alumnos/as integrados, a nivel de coordinación con profesores especialistas, elaboración de material adaptado, apoyo individual, etc.

En los casos de los/as alumnos/as con deficiencias auditivas graves, requieren una atención especial. En el entorno de la escuela pública integrada, entre los servicios especiales para un/a niño/a con trastornos auditivos de este tipo se pueden incluir (Heward y Orlansky, 2000):

- a) Un aula de clase más pequeña.
- b) Instrucción de habla regular, lenguaje y entrenamiento auditivo por parte de un especialista.
- c) Sistemas de amplificación.
- d) Servicios de intérpretes si el niño/a se comunica manualmente.
- e) Asiento especial en clase a fin de promover la lectura de labios.
- f) Buena acústica y reducción del ruido de fondo.
- g) Instrucción especial o sesiones de revisión.

¹¹Artículo perteneciente a Bautista, R. (1995).

- h) persona encargada de tomar notas en clase de modo que el estudiante discapacitado de la audición pueda prestar más atención.
- i) Instrucción para maestros y estudiantes sin trastornos auditivos en lo referido al lenguaje de signos u otros métodos de comunicación utilizados por el estudiante discapacitado.
- j) Asesoramiento.

II. 3 INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD AUDITIVA

Desde el punto de vista de los sistemas de apoyo, es necesario establecer las estrategias previstas en los diferentes documentos del centro escolar (Proyecto de Centro, Proyecto Curricular de Centro y Plan Anual Centro), que faciliten la adaptación progresiva del currículum a las necesidades educativas de los/as alumnos/as en el aula.

Los apoyos que se deben ofertar al niño/a deficiente auditivo son de cuatro tipos:

- Apoyo clínico-médico. La evaluación inicial de la pérdida auditiva es imprescindible para conocer la intensidad y tipo de sordera, así como medida preventiva y reparadora, para tratar de erradicar enfermedades que desencadenan la deficiencia auditiva. El historial clínico ofrece las pistas importantes para la ubicación del niño/a en el aula y orientar las adaptaciones curriculares precisas. El médico otorrino es el encargado del diagnóstico del tipo de pérdida auditiva y su grado, determina y lleva a cabo el posible tratamiento médico o quirúrgico. Orienta en relación a la adaptación de la prótesis auditiva. Efectúa las revisiones periódicas.
- Especialista técnico. El/a niño/a con deficiencia auditiva necesita ciertos aparatos que deben ser conservados y utilizados con precisión. El audioprotesista selecciona y adapta las prótesis auditivas, orienta sobre el manejo, limpieza y mantenimiento de las prótesis, al igual que proporciona información sobre las ayudas técnicas disponibles que puedan ser de utilidad en cada caso. La adaptación protésica adecuada a las necesidades del niño/a es fundamental para el desarrollo de la capacidad auditiva. *Pero las prótesis auditivas no siempre pueden garantizar una óptima audición en todas las situaciones. En efecto, con la ayuda de la prótesis auditiva, la comprensión del habla puede estar seriamente afectada por diversos factores, como el ruido, la distancia, la reverberación y el eco* (Gutiérrez, 2005).
- Es fundamental que, junto a esta adaptación protésica, se inicie la intervención logopédica con el fin de mejorar la capacidad auditiva del niño/a y acceder a un código lingüístico. El logopeda que trata las alteraciones de la audición y el lenguaje valora el desarrollo comunicativo y del lenguaje, orientando sobre las estrategias comunicativas más adecuadas. Éste lleva a cabo el programa de rehabilitación auditiva y del lenguaje en atención temprana, intervención logopédica, apoyo pedagógico y escolar, haciendo una evaluación psicopedagógica del niño/a y orientando con respecto a la escolarización. La realización de la labio-lectura exige un entrenamiento en un tiempo y espacio determinado (aula tranquila, espejos, etc.), y ciertos logros logopédicos requieren terapias específicas. Estas actividades deben realizarse en espacio y tiempo adecuado y mediante un especialista técnico en educación de sordos.

Investigadores (Abdi y otros, 2001) que han usado un método musical basado en la metodología Orff como programa de rehabilitación en niños con implante coclear aconsejan este programa y exponen una serie de recomendaciones:

1. Utilizar el método Orff para niños de entre 4 y 8 años de edad.
 2. El tutor debe estar bien familiarizado con la implantación y los problemas que el niño enfrenta.
 3. El tutor debe de dar dedicación y mantener la calma, ya que es crucial para el programa.
 4. Utilizar ritmos sencillos y lentos.
 5. El número de notas de las melodías debe ser pequeño y aumentar gradualmente a medida que el niño avanza.
 6. Romper todas las frases musicales en cortas, que sea fáciles de recordar.
 7. No usar combinaciones de varias notas y ritmos, es mejor concentrarse en cada aspecto por separado.
 8. Pedir a los niños que canten mientras tocan. En adicción a tocar sin cantar.
 9. Recordar siempre que - debido a la poca experiencia con los sonidos – estos los niños son más lentos para aprender y necesitan más ayuda del tutor.
- Profesor de apoyo didáctico para la integración del deficiente auditivo: El /la niño/a con déficit auditivo por sus características peculiares, presenta retrasos en algunos aprendizajes preferentemente en el lenguaje. Esta atención será debidamente reglamentada en cuanto a tiempo y lugar de acuerdo con el nivel de integración que se haya adoptado para el centro y aula para el alumnado con determinadas deficiencias y entre ellos el deficiente auditivo.

II. 4 SISTEMAS Y MÉTODOS EN LA EDUCACIÓN DEL DEFICIENTE AUDITIVO

Los programas y técnicas educativas para el alumnado con trastornos auditivos son especiales, principalmente debido a los desafíos que involucra la enseñanza de la comunicación a los/las niños/as que no oyen normalmente. Durante muchos años tanto educadores, científicos, filósofos como padres han debatido los métodos de instrucción más apropiados para los deficientes auditivos. El principal factor de desacuerdo se refiere a la siguiente cuestión: ¿hasta qué punto los/las niños/as deficientes auditivos y en especial los/as sordos/as, deben expresarse por medio del habla y percibir la comunicación de otros por medio de la lectura de labios y la audición residual? (Heward y Orlansky, 2000, p. 124). Existen distintas formas de enfocar el tratamiento del deficiente auditivo. Básicamente podemos hablar de dos posiciones, la oralista y la gestualista.

Llegados a este punto debemos definir cada una de estas modalidades. En los enfoques oralistas se defiende la enseñanza del lenguaje oral mediante el aprovechamiento de los restos auditivos, entrenamiento en discriminación auditiva, entrenamiento en la labiolectura. Se ayudan de aparatos que le permiten al niño/a detectar el lenguaje oral, como los vibrotáctiles. Los partidarios de este método

exclusivamente oralista defienden la integración del sordo/a mediante la lectura labial y la expresión hablada por entender que la comunicación social mayoritaria y el acceso a la cultura dependen del dominio del idioma oral y cualquier otro sistema va a entorpecer su aprendizaje. En las modalidades gestualista, signista o manualista, se consideran que el lenguaje de signos es el natural del sordo. Tienen un lenguaje propio que sigue las mismas etapas evolutivas que el lenguaje oral. La evolución lingüística, cognitiva y social de los/las niños/as que aprenden un sistema de signos sigue un ritmo más regular y superior que el sordo oralista.

En la actualidad, estas distintas propuestas educativas se suelen agrupar en dos orientaciones: monolingüe y bilingüe, aunque podríamos hacer una tercera orientación llamada oral complementada, modalidad en la cual al lenguaje oral le acompaña una serie de movimientos manuales. El enfoque monolingüe hace hincapié en lo oral, consideran al habla esencial para la integración de la persona deficiente auditiva en un mundo de personas con audición normal. En el bilingüe, se piensa que el/a niño/a debe comunicarse mediante el lenguaje de signos pero debe aprender el lenguaje oral para integrarse en la sociedad oyente.

II.4.1 Enfoques educativos monolingües

El idioma de referencia siempre es el oral de la comunidad, utilizado solo o con el apoyo de distintos sistemas aumentativos, es decir, que no pretenden sustituir el lenguaje oral sino aumentar la eficacia de su recepción y la de las estrategias de su enseñanza. El objetivo del enfoque comunicativo oral es la adquisición y uso de una sola lengua, la lengua oral, basada en el entrenamiento auditivo, la estimulación y el aprovechamiento de los restos auditivos (Gutiérrez, 2005).

Dentro de esta orientación hay distintas modalidades:

- Oralista/unisensorial: se intenta aprovechar al máximo posible los restos auditivos del niño/a sordo/a, haciendo hincapié en los parámetros del habla para conseguir una expresión oral inteligible y se potencia el idioma oral como único medio de comunicación.
- Oralista/multisensorial: el idioma oral es el único utilizado, pero se estimulan varios sentidos para conseguir una mayor percepción del habla; conceden gran importancia a la etapa pre-verbal y a la interacción espontánea dentro del ámbito familiar (Método Maternal reflexivo de van Uden).

Para la mayoría de los niños y niñas la simple interacción lingüística en el contexto familiar o escolar no resulta suficiente como para desarrollar una buena competencia en lengua oral, por lo que se hace necesaria una intervención específica. En algunos casos, esa intervención se limita a mejorar algunos aspectos de su producción hablada (es el caso de los/as niños/as cuyas pérdidas auditivas son ligeras o medias). Sin embargo, en otros casos, la intervención debe ser más global y abarcar los diferentes elementos del lenguaje.

Es preciso enseñar al deficiente auditivo los elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos de las lenguas, tanto en lo que se refiere a la producción como a la comprensión de los mensajes hablados. Los aspectos específicos del trabajo logopédico con los niños y niñas deficientes auditivos se basa en:

1. Rentabilización de la audición residual. Para poder realizar una estimulación auditiva eficaz es imprescindible partir de un buen diagnóstico audiológico y una adecuada adaptación protésica. Un programa de estimulación auditiva pretende que el deficiente auditivo desarrolle, progresivamente, un conjunto de habilidades auditivas jerárquicamente organizadas: detección, discriminación, identificación y comprensión.
2. Lectura labio-facial. La lectura labial constituye para muchas personas sordas una vía de acceso imprescindible para comprender los mensajes orales. Por esta razón, es un elemento importante en los programas de enseñanza de la lengua oral.
3. La producción del habla. El primer objetivo en relación a la producción hablada es que el deficiente auditivo produzca sonidos espontáneos y de forma abundante. Es importante que el adulto responda de manera consistente y positiva a las producciones espontáneas emitidas por el/la niño/a y que ayude a transformar esas producciones en auténticas fonaciones primero y en palabras, después.
4. El vocabulario. La primera decisión a la que deben enfrentarse profesores y logopedas es la de qué palabras seleccionar y en qué orden. El criterio a seguir será el de la funcionalidad, el del uso. Por otra parte, la enseñanza del vocabulario consistirá no sólo en incrementar paulatinamente el número de palabras sino, también, en ampliar el significado y uso de las palabras ya aprendidas.
5. Los aspectos gramaticales: sintaxis y morfología. La enseñanza de la morfología debe realizarse de modo gradual, partiendo de las estructuras y reglas más simples en un proceso de construcción paulatina del sistema gramatical hacia formas cada vez más complejas. Para ello es fundamental que el profesor y/o logopeda tenga un buen conocimiento de las pautas del desarrollo normal del lenguaje.

A partir de los 3 años, se pueden utilizar soportes gráficos que ayuden a los/as alumnos/as a visualizar algunos aspectos estructurales del lenguaje, descomponiendo y organizando de manera secuencial los enunciados. En el mercado encontramos materiales como "Enséñame a hablar" (López, 2004)¹² o el "Tren de las palabras" (Monfort, 1995)¹³.

Por lo que respecta a los sistemas aumentativos o complementarios, los logopedas, profesores, padres, familiares o compañeros deben de aprenderlos y utilizarlos siempre que se dirijan verbalmente al niño/a con déficit auditivo. Un principio importante a tener en cuenta es que los sistemas complementarios son más eficaces cuantas más personas que rodeen al niño/a los utilicen (Torres, 1998)¹⁴.

¹² López Garzón, G. (2004). *Enséñame a hablar*. Granada: Grupo Editorial Universitario

¹³ Monfort, M. (1995). *El tren de palabras: material de reeducación logopédica*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

¹⁴ En Torres, S., Urquizar, R. y Santana, R. (1999).

Actualmente, en nuestro país, se combinan los métodos de la palabra complementada¹⁵ con el bimodal¹⁶. Habitualmente se comienza utilizando el bimodal e introduciendo la palabra complementada sólo para algunos términos. Progresivamente, y en función del desarrollo de cada niño/a, se incrementa el número de palabras con complementos manuales y disminuye el empleo de signos.

II.4.2 Modalidad oral complementada

A raíz de los inconvenientes de los métodos orales, surgen otras modalidades comunicativas, que acompañan al lenguaje oral y permiten una combinación eficaz y fluida entre la persona sorda y el entorno: la Palabra Complementada, el Método Rochester, el método Bimodal y la Comunicación Total (Gutiérrez, 2005).

La Palabra Complementada de Orin Cornett (1967) y adaptado al español por Torres Monreal (1988): es un sistema de claves manuales, desprovistas de significación lingüística que pretenden apoyar la lectura labio-facial, facilitando la percepción visual del habla y, en concreto, de los fonemas del lenguaje oral. Está compuesto de tres posiciones de la mano y ocho figuras formadas por los dedos y que los interlocutores de los/as niños/as sordos utilizan simultáneamente al habla. A este apartado también pertenece el "Método Rochester". El principal objetivo de este método es la adquisición del lenguaje oral mediante la utilización simultánea de la dactilología o alfabeto manual y el habla.

Existe una cierta ambigüedad en torno al concepto de comunicación bimodal y comunicación total, de modo que algunos autores tienden a utilizarlos como sinónimos. No obstante, existen diferencias entre ambas modalidades. En efecto, la Comunicación Total se considera más bien como un enfoque educativo en el que se emplea un eclecticismo de estímulos sensoriales (sonidos, signos manuales, dactilología, expresión corporal y facial, palabra complementada, lectura labial,...), según las necesidades y características de cada persona con deficiencia auditiva, con el fin de percibir adecuadamente la lengua oral. En la Comunicación bimodal, se utiliza simultáneamente el habla y los signos; los signos intentan representar visualmente la estructura semántica y sintáctica de los enunciados orales. Intenta proporcionar al niño/a un sistema de expresión fácil que le sirva al mismo tiempo de base para la posterior oralización.

II.4.3 Enfoques educativos bilingües

En este tipo de enfoques, se recurren a dos idiomas diferentes en la educación del niño/a sordo/a, utilizados separadamente a lo largo del día. La Lengua de Signos es el sistema comunicativo preferente, pero por otro lado se le enseña el idioma oral de la comunidad oyente, de cara a su integración social y al acceso de la lengua escrita. Los enfoques bilingües se iniciaron como programas experimentales en algunas escuelas del norte de Europa a principios de los años ochenta del siglo XX (Hasen, 1989; Davies, 1991). Para ellos resulta imprescindible la utilización de la lengua de signos, ya que es la lengua que el/la niño/a sordo/a profundo/a puede adquirir de forma natural por simple contacto con usuarios que la empleen.

¹⁵ Es un sistema de apoyo a la lectura labio-facial que elimina las confusiones ora-faciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado.

¹⁶ La comunicación bimodal supone la utilización simultánea del lenguaje oral y de los gestos. Incorpora el vocabulario del lenguaje de signos y lo adapta a la estructura y al orden del lenguaje oral.

Se considera que si el/la niño/a sordo/a adquiere competencia comunicativa y lingüística a través de la lengua de signos, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda competencia lingüística. Por otra parte, el/la niño/a con deficiencia auditiva contará con una herramienta que le facilitará el acceso al currículo escolar, pudiendo éste desarrollarse de manera similar a los oyentes. Además, hay que tener en cuenta que los niños y niñas sordos son miembros potenciales de dos comunidades: la sorda y la oyente. De ahí que se enfatice la necesidad de incorporar sordos/as adultos/as a los procesos educativos de los niños y niñas sordos/as de forma que garanticen un adecuado modelo lingüístico a la vez que ofrecen un modelo social y cultural con el que el niño y la niña pueden identificarse.

Investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Barcelona por Laborda¹⁷ (1995) y Cambra¹⁸ (1994) han puesto de manifiesto que individuos que tienen una identidad "dual" muestran una actitud positiva o neutral con el aprendizaje de una segunda lengua. Estas investigaciones acentúan que la pertenencia a una cultura dual predispone a los sujetos al aprendizaje y uso de la segunda lengua. Además, María Ángeles Lou (2001:128), añade más razones para el empleo de este enfoque bilingüista:

- 1. Se ha probado que el empleo sistemático de métodos orales no ha conseguido que los alumnos sordos alcancen niveles satisfactorios ni en la expresión y comprensión oral ni en la expresión y comprensión escrita.*
- 2. Por su parte, las investigaciones realizadas sobre la lengua de signos establecen que este código cumple todas las condiciones lingüísticas para ser considerado un verdadero idioma. Responde a una organización sistemática, tanto en los signos que la constituyen como en las reglas que combinan esos signos.*
- 3. El aprendizaje de la lengua de signos es tan fácil para el niño sordo en los primeros años de su desarrollo como el lenguaje oral para los normooyentes. Se ha comprobado, además, su influencia positiva en la comprensión, vocabulario, lectura labial, lenguaje escrito e inteligencia.*
- 4. Las lenguas de signos son el instrumento de expresión y comunicación esencial de la comunidad sorda y un elemento reforzador de su identidad.*

No todas las experiencias bilingües son similares. Existen diferencias entre aquellas que practican lo que podríamos denominar un "bilingüismo sucesivo" y las que pretenden un "bilingüismo simultáneo". Las primeras tienen como objetivo desarrollar, en primer lugar, la competencia en una lengua, la lengua de signos, para, a partir de la misma, construir la competencia en una segunda, la lengua de las personas oyentes, básicamente en su modalidad escrita. Es decir, durante los

¹⁷ Ha realizado una investigación sobre bilingüismo, definiéndolo como que el conocimiento es el resultado de la coexistencia de dos lenguajes orales en una misma sociedad.

¹⁸ Su investigación trata el tema de la identidad de los/as estudiantes sordos/as. Ambas investigaciones han sido realizadas con estudiantes adolescentes con sordera pre-lingüística clasificados como sordos profundos o severos, de 14 a 18 años, los cuales utilizan ayudas técnicas y no tienen asociado ningún otro hándicap; además están integrados en centros ordinarios.

primeros años el niño recibe su educación en el Lenguaje de Signos y una vez que se le considera competente en dicha lengua, se le enseña el lenguaje oral como segunda lengua. Las segundas plantean la necesidad de ofrecer a los niños y niñas sordos/as, desde el momento en que se inicie la escolarización la estimulación en ambas lenguas, contextos de uso y de aprendizaje de la lengua oral y de la lengua de signos siendo conscientes de que el proceso de desarrollo de la lengua oral será mucho más lento y costoso que el de la lengua de signos.

En cierto modo, los procesos de enseñanza de la lengua oral que se ponen en marcha en los enfoques bilingües no difieren de los descritos para los modelos educativos exclusivamente monolingües. Sin embargo, existen dos diferencias importantes. La primera se relaciona con el tiempo dedicado a la enseñanza y al uso de la lengua oral. Es evidente que el aprendizaje y uso de dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral, implica tomar decisiones respecto a los tiempos, usos e interlocutores de cada lengua. La segunda diferencia es que, en los modelos bilingües, los/as alumnos/as sordos/as y también los profesionales que trabajan con ellos pueden utilizar la lengua de signos como base para el aprendizaje de la otra lengua.

En España desde la aprobación de la ley de integración de 1982 que integra a las deficiencias severas en las escuelas ordinarias puso de manifiesto la poca formación del profesorado sobre este tema. Según Fernández (2001:40) había unos pocos profesores en las escuelas ordinarias que estuvieran implicados especialmente con los estudiantes con deficiencias auditivas, aunque la política oficial en aquel momento no incluía ningún crédito destinado a este fin (los cuales fueron incorporados en el currículum en 1991). Quizás esta es la razón por la cual en varias comunidades autónomas se habían estado desarrollando equipos psicopedagógicos, servicios de ayuda y centros con los recursos específicos para ayudar al cuerpo docente con los estudiantes sordos. Además, formaron a los equipos de especialistas para proporcionar la atención directa a la mayoría de estos estudiantes. La mayoría de estos especialistas, sin embargo, fueron entrenados a la parte clínica de la sordera y por lo tanto a través de la primera década del uso de la ley, la asistencia de los expertos fue dirigida principalmente hacia la rehabilitación y el habla.

Desde 1993, como recoge Fernández (2001)¹⁹ las discusiones que favorecen la educación bilingüe para el sordo comenzaron a ser tomadas seriamente. A petición de ciertos profesionales y de algunas familias, se introdujeron a los intérpretes de lengua de signos en las clases de educación secundaria obligatoria. Éstos experimentos tempranos animaron a varios grupos que emprendieron los proyectos bilingües para los/las niños/as en edades de enseñanza primaria obligatoria. De hecho los proyectos para la educación del bilingüismo han tomado forma de acuerdo con las conclusiones de la conferencia mundial sobre necesidades de la educación especial: acceso y calidad (17 junio, 1994) en Salamanca, en el cual se expresa la importancia de la lengua de signos como *medio de comunicación para los sordos, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias* (art.21)

II.5. MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL

¹⁹ Basado en Fernández Viader, M.P (1999: 208).” Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España”. En C. Skliar (ed). *Atualidade da educação Bilingüe Para surdos*.

Llegados a este punto es conveniente dar algunas pequeñas pinceladas sobre los métodos que se utilizan para enseñar el lenguaje oral a los discapacitados auditivos. Podría parecer al lector este apartado como algo anecdótico o fuera de lugar del propósito de nuestra investigación, pero al contrario de lo que parece, el conocer la manera en la que se puede aprender el lenguaje oral para este tipo de personas ayuda al profesorado a posicionarse en las estrategias más adecuadas para comunicarse, ya que el lenguaje oral es la base de la comunicación tanto de los oyentes como para la mayoría de los individuos con discapacidad auditiva. A esto, hay que añadir que gran parte de las actividades musicales están relacionadas directa o indirectamente con el lenguaje oral.

Existen diversos métodos que ofrecen la posibilidad de percibir el sonido para facilitar el proceso de aprendizaje del habla y de desarrollo del lenguaje en el deficiente auditivo: métodos de estimulación auditiva, métodos de estimulación visual, métodos basados en símbolos, métodos basados en la vía táctil, método de comunicación bimodal.

II.5.1 Métodos de estimulación auditiva

Estos métodos están basados en la necesidad principal de aprovechar la audición residual del deficiente auditivo, por pequeña que sea su dinámica, a través del entrenamiento auditivo. Mediante la estimulación auditiva, llevada a cabo como un entrenamiento, se pretende que el/la niño/a deficiente auditivo/a adquiera una experiencia auditiva de aquellos estímulos sonoros que se producen en la vida cotidiana y en su entorno sociofamiliar.

Uno de los requisitos de dicha estimulación auditiva es la actuación precoz, ya que en los primeros años, por la plasticidad cerebral, es importante que las vías áreas y auditivas reciban estimulación cuanto antes. A continuación citaremos los métodos más representativos de estimulación auditiva:

Método acústico de Goldstein

Fue creado por este investigador en 1920, consiste en la estimulación o educación del mecanismo de la audición y sus órganos sensoriales asociados, por la vibración sonora aplicada por medio de la voz o cualquier instrumento sonoro.

El método se puede dividir en tres partes:

1. Educación pasiva con estimulación auditiva por medio de instrumentos musicales (acordeón, órgano...)
2. Educación activa analítica con intervención de vocales, consonantes y sílabas, como impresiones sonoras independientes de la imagen verbal o de las ideas.
3. Educación activa sintética para la comprensión del lenguaje.

Goldstein mantenía la idea de que con el método acústico, se obtenían buenos resultados cuando existía respuesta audiométrica en algunas frecuencias y sea cual sea el grado de pérdida. El procedimiento de trabajo de este método se aconseja empezar a partir de los dos años y medio.

Método verbo-tonal de Guberina

El método verbo-tonal forma parte del sistema verbo-tonal, creado por el profesor Peter Guberina en 1954. Este es lingüista y fonetista experimental, continuador de la obra estructuralista de Saussure, cuyas ideas profundiza, destacando la importancia y el valor del lenguaje hablado con respecto al lenguaje escrito. Destaca la importancia entre los siguientes parámetros del habla: entonación, intensidad, tiempo, pausa, tensión y cuerpo.

El método verbo-tonal parte del principio de que hay que aprovechar las zonas frecuenciales en las que el sujeto es más sensible al sonido. Otro punto importante es que aprovecha el cuerpo para transmitir a través de él los estímulos sonoros hasta el cerebro, utilizando la llamada "conducción corporal" o "somatosensorial"²⁰.

Esta metodología de trabajo, además de concederle una gran importancia a la rehabilitación de la audición y el habla, abarca a toda persona ya que se centra, ante todo, en la rehabilitación de la espacio-percepción, en la cual participan: la vista, la audición, el tacto, la propiocepción²¹ y el órgano vestibular.

El centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la provincia de Málaga (2006) define las siguientes características de este método:

- El habla se adquiere siguiendo el desarrollo lingüístico normal pero compensando la parte auditiva del habla.
- Carácter lúdico y afectivo.
- Contempla aspectos como la psicomotricidad, el ritmo, el juego, el movimiento y las dramatizaciones, a través del cuerpo como medio de expresión y sus elementos auxiliares son los equipos de amplificadores para optimizar la audición residual.

Método Perdoncini

Este método lleva el nombre de su autor, el cual considera que la reeducación auditiva es el acto más importante en la educación del niño y niña deficiente auditivo. Esta reeducación es llevada a cabo con el "pulsotone", que trata la función auditiva con ayuda de impulsiones sonoras. También utiliza el "analizador cinético" el cual permite, desde un principio, dar al niño/a una voz suficiente y por consiguiente aportarle un ritmo y una buena melodía.

Es primordial desarrollar el sentido y memoria auditiva antes de llevar a cabo la desmutización. El proceso de trabajo de este método es el siguiente:

- Distinción entre sonidos y silencio, lo cual se realiza tanto de forma individual como colectiva.
- Distinción entre duración, tono, agudo o grave e intensidad.
- Conocimiento del número de ruidos.
- Ejercicios de conversación.

II.5.2 Métodos de estimulación visual

²⁰ Diversas áreas de la corteza cerebral son responsables de la interpretación de estímulos táctiles.

²¹ Hace referencia a la capacidad del cuerpo para detectar el movimiento y la posición de las articulaciones.

Estos métodos basan su técnica, fundamentalmente, en la idea de que el lenguaje puede enseñarse a través de las percepciones visuales. Esto hace referencia a que por medio del sentido de la vista se pueden llegar a discriminar los componentes del habla. Los métodos más comunes de estimulación visual son:

Lectura labial

La lectura labial consiste en llegar a entender el lenguaje a través del movimiento de los labios del que habla o emite el mensaje. Es un método visual que puede facilitar en gran medida la comprensión del lenguaje oral en el niño/a deficiente auditivo. Hay que tener en cuenta que la información fonética que se percibe es parcial, debido a que la pronunciación de muchos fonemas no se ven y otros, presentan la misma imagen labial. Por tanto, la comprensión del lenguaje debe estar integrada por la información labial, la información visual, los datos del contexto y el conocimiento previo del idioma. La integración de estos factores es denominada por Marichele *suplencia mental*.

La palabra complementada (Cued Speech)

La palabra complementada es un sistema de apoyo a la lectura labio-facial que elimina las confusiones ora-faciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado (Cornett, 1982)²². Es sistema oralista, no gestual y se basa en los siguientes principios:

- La sílaba es una unidad básica de representación visual.
- El niño siempre tiene que leer los labios.
- Los kinemas o indicadores manuales, no tienen significados por sí mismos y complementan la información de los labios.
- Es un sistema simple y se puede aprender en poco tiempo.
- El sistema representa los sonidos del habla.

El método consta de tres posiciones de la mano para las vocales (lado /a/, barbilla /e, o/ y garganta /i, u/) y ocho figuras de la mano para las consonantes. Los sonidos similares en los labios, se hacen diferentes en las manos y los similares en las manos, se ven diferentes en los labios. Elimina la ambigüedad de la interpretación labial y sigue escrupulosamente tanto la sintaxis como la morfología del lenguaje oral, ya que el gesto sólo sirve para hacer evidentes los fonemas empleados al hablar. Las características de la palabra complementada no ayudan al niño/a sordo/a profundo/a a producir los sonidos del habla, puesto que no reflejan los movimientos articulatorios. Por lo tanto, se debe enseñar al niño/a la producción de estos sonidos con un programa logopédico paralelo.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la palabra complementada, en tanto que facilitadora de la lectura labio-facial, constituye una ayuda para la recepción de los mensajes hablados. Es una técnica de recepción y, por tanto, puede tener efectos en el desarrollo del lenguaje pero no necesariamente en la producción hablada, cuyo desarrollo está más vinculado a técnicas específicas de desmutización y articulación.

II.5.3 Métodos basados en símbolos

²² En Torres, S. y Ruiz, M^a.J.(1996). *La palabra complementada*.

Los métodos basados en símbolos surgen ante la dificultad que manifiesta el/la niño/a sordo/a para la representación de la estructura del lenguaje. Estos métodos se basan en una serie de símbolos que identifican gráficamente los elementos morfosintácticos. El método de los símbolos fue introducido por George Wing en 1883. Éste se basa en un conjunto de símbolos que representan las funciones de las distintas partes de la oración. Estos símbolos van colocados encima de cada palabra para representar la forma, la función y la posición de las partes de la frase.

Uno de estos métodos es la clave de Fitzgerald, creada por Edith Fitzgerald y publicada en 1925. Existen ocho símbolos para los siguientes elementos: verbos, adjetivos, pronombres, nexos de unión, infinitivo, participio, gerundio y predicativo sustantivo. Por otro lado está el método M.A.R., que tiene las siglas de su creador, Manuel Aroca Rozalem. Este método va a utilizar diferentes sistemas comunicativos (la comunicación total y los visualizadores fonéticos), pero el fin último es trabajar el lenguaje oral, la comunicación y la lectoescritura.

II.5.4 Métodos basados en la estimulación táctil

En estos métodos se utiliza el sentido del tacto como indicador de la noción de vibración, intensidad, duración y ritmo del habla. Uno de estos métodos es el método Tadoma, que realiza la enseñanza a través de la percepción de vibraciones. Se trata de un método muy individualizado que intenta presentar un modelo de lenguaje natural y fluido por medio del tacto.

Los estimuladores vibrotáctiles transforman los estímulos acústicos en señales vibratorias que se perciben en las muñecas o en el cuerpo del/la niño/a. Sin embargo, estos estimuladores no pueden considerarse como prótesis permanentes y su eficacia es muy limitada debido a: la inferioridad del sentido del tacto respecto al oído, la muy escasa discriminación y al ambiente ruidoso que invalida su empleo.

No obstante, es posible utilizar los estimuladores vibrotáctiles como instrumentos de educación fonética que ayudan a la modulación correcta de la voz utilizando la vía de sensibilización vibratoria. De la misma forma, la conversión de señales acústicas en visuales en instrumentos como el Visi-Pitch o el Visualizador Fonético, constituyen importantes elementos de educación fonética, utilizando la estimulación visual.

II.5.5 Método de comunicación bimodal

La comunicación bimodal supone la utilización simultánea del lenguaje oral y de los gestos. Incorpora el vocabulario del lenguaje de signos y lo adapta a la estructura y al orden del lenguaje oral. El sistema bimodal añade además signos artificialmente elaborados para ciertas palabras que en la lengua de signos se omiten, y utilizan la dactilología (deletreo manual de la palabra) para las palabras que no tienen el signo correspondiente.

El mensaje se expresa en dos modalidades al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase y la que determina la sintaxis de las producciones, es la lengua oral. En el sistema bimodal el niño adquiere antes los signos que las palabras, por tanto, la comunicación mediante el lenguaje de signos permite dar instrucciones más precisas en el trabajo oral.

Diversas investigaciones señalan que el empleo de la comunicación bimodal favorece la adquisición del vocabulario y proporciona un claro apoyo a las capacidades expresivas de los niños y niñas (Schlesinger y Meadow, 1972; Borstein et al., 1980; Marchesi et al, 1995)²³. Sin embargo, el empleo de este sistema de comunicación no asegura la comprensión de los mensajes orales (por vía auditiva o por vía labial) ni la producción hablada. Para ello, es necesario un programa específico de intervención logopédica.

²³ En Verdugo Alonso, M. A. (1995).

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS EN EL MARCO LEGISLATIVO ACTUAL

En España estamos envueltos en una época de cambios legislativos en materia educativa, influenciados por la situación política que ha acaecido en los últimos años. La llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1991 supuso el reconocimiento normativo de la Educación Musical en la enseñanza primaria, así como una mayor atención y concienciación social de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de un marco integrador de la escuela. Igualmente, supuso la creación en las Universidades de la Especialidad de Maestro en Educación Musical, que según Oriol (2000)²⁴, *fue el paso más importante para la introducción de la música en la Enseñanza Primaria.*

Como dice Echeita (2004:12) si observamos la evolución de los sistemas de educación formal podemos apreciar con meridiana claridad que vienen progresando de forma constante aunque no sin altibajos, y que una de las principales dimensiones de esa evolución se centra en conjugar equidad y calidad, esto es, en la tarea de conseguir una mayor eficacia desde una perspectiva que sea a la vez comprensiva y atenta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que aprende, sin discriminaciones ni exclusiones. Sin embargo, según pasa el tiempo, esa tarea resulta cada vez más compleja y difícil a tenor de los cambios sociales, culturales y tecnológicos de nuestras sociedades, los cuales se reflejan de inmediato y con todas sus contradicciones y exigencias en todas las etapas de la educación escolar, obligatoria y no obligatoria. Resulta también una tarea compleja y difícil porque la capacidad de transformación de los propios sistemas educativos para afrontar tales retos se muestra muy limitada, tanto en cuanto a la profundidad de los cambios requeridos, como en relación al ritmo necesario para que no se genere un desfase o una brecha insalvable entre el sistema educativo y las expectativas y necesidades de la sociedad a la que sirve.

Los mismos cambios políticos han hecho que la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) del año 2002 haya quedado como algo anecdótico, ya que fue en parte derogada y no ha llegado a implantarse por falta de consenso político. De este modo la regulación del sistema educativo ha quedado regida por la anterior ley LOGSE hasta el momento de implantación de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 7 de abril de 2006, aunque el calendario de implantación comenzará en el curso 2007-2008. Esta ley, según Echeita (2004:13) ha sido *a nuestro juicio marcadamente regresiva en su conjunto y especialmente en todo lo que atañe a las cuestiones de las Necesidades Educativas Especiales.*

Por ello, para tratar del desarrollo del marco legal en el que se encuentra la Educación Musical y las Necesidades Educativas Especiales²⁵ (en el que se aglutinan entre otras las deficiencias auditivas) nos vamos a centrar en la LOGSE, ya que es la

²⁴ En Oriol (2005).

²⁵ El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo define el concepto de necesidades educativas especiales como: *Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan, a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno/a precisa necesidades, es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisan disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.*

legislación que han tenido presente los maestros y maestras que han colaborado en nuestra investigación. A pesar de esto, considero oportuno indagar sobre los aspectos educativos musicales y relativos a las NEE que han proyectado las sucesivas leyes.

III.1 LOGSE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE

Pérez Gutiérrez (1994) aclara que el concepto de Educación Musical nació a partir de la necesidad de cultivar desde la escuela un arte espiritual, procurando cubrir en la educación la faceta estético-musical. La concepción de la Educación Musical en el marco del sistema educativo español ha sufrido una importante transformación a partir de la implantación de la LOGSE, siendo esta ley la encargada de recoger el espíritu de la Conferencia Europea de Educación Musical (1964), (Reyes, 2005, p. 99).

La implantación de la LOGSE se ha llevado a cabo de una manera progresiva y pausada debido a la complejidad de los cambios que ha supuesto esta ley. Una aportación destacable de la LOGSE es la integración y regulación en un mismo texto de las enseñanzas de carácter general y las de régimen especial. En un aspecto más musical, con la promulgación de esta ley, se crea un espacio curricular propio para la Educación Musical dentro de la escuela y se comienza a dotarla de los recursos necesarios para su desarrollo. En cada uno de los niveles educativos obligatorios, la música aparece con sus peculiares rasgos de identidad adecuados a cada nivel.

Como apuntan Risco y Moreno (2004:102) uno de los ejes vertebrados de esta ley ha sido la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias individuales, que supuso un salto cualitativo importante en las concepciones anteriores, ya que introducía en el ordenamiento jurídico el concepto de necesidades educativas especiales como alternativa, en el ámbito educativo, a los de deficiente, disminuido o discapacitado, términos que tenían un efecto negativo de “etiquetaje” y que centraba el origen de las dificultades educativas en el propio alumno, despreciando con ello el peso e importancia de los factores sociales y educativos.

Por otro lado, ha supuesto también la ordenación del área de Educación Artística en dos disciplinas: Plástica y Música. Velázquez (2004)²⁶, señala que con la LOGSE se han logrado una serie de mejoras para la Educación Musical:

- Los currículos oficiales del área para Educación Primaria se implantan definitivamente con un cierto carácter abierto y flexible, y tratan de responder a las demandas sociales y a las demandas educativas del alumnado.
- La configuración de los currículos del área basados en la determinación de objetivos generales para cada una de las etapas educativas, con el fin de conseguir en el alumnado el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas, perceptivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social, desde el ámbito específico de la Educación Musical.
- Se produce la integración de diferentes corrientes que han configurado esta área de conocimiento: percepción, audición activa expresión vocal e instrumental, lenguaje musical, artes y cultura, dando lugar a diferentes bloques de contenidos en cada una de las etapas educativas.
- Se produce la distinción de contenidos de aprendizaje en relación al marco

²⁶ En Reyes, M^a.L. (2005).

teórico conceptual, al marco procedimental y al actitudinal, lo que supone que el objeto de la Educación Musical va más allá del mero desarrollo de las aptitudes musicales.

- El aprendizaje se orienta desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y en consecuencia los planteamientos metodológicos deben favorecer la significación y funcionalidad de los aprendizajes.

III.1.1. La Educación Musical en la Educación Infantil

El carácter globalizador es el eje central del desarrollo curricular en la etapa infantil extrapolándose a la configuración de horarios, sistema de evaluación, el desarrollo de las áreas, buscando un aprendizaje significativo y constructivo para el alumnado de esta etapa (Reales Decretos 1330 y 1333 de 6-9-91).

La estructura de la etapa gira en torno a tres áreas o ámbitos de experiencia:

- Identidad y autonomía personal.
- Medio físico y social.
- Comunicación y representación.

La música, con un carácter de expresión, se contempla desde el área de comunicación y representación y tiene por objeto enriquecer las capacidades expresivas del alumnado para aumentar y mejorar sus habilidades de representación de las experiencias vividas en la familia, en el centro escolar y en su medio sociocultural. La expresión musical proporcionará un instrumento válido de comunicación y relación con los demás y con su entorno social y cultural. La Educación Musical en estas edades se debe basar en una enseñanza vivida y vivenciada por los alumnos y alumnas, empleándose un tipo de enseñanza-aprendizaje activo, lúdico, vivencial, globalizador y creativo; partiendo de actividades que refuercen el interés de los alumnos hacia sus descubrimientos sonoros más espontáneos (Reyes, 2005).

Tal y como recogen Bernal y Calvo (2000:220), la Expresión Musical, dentro del Área de Comunicación y Representación, pretende que el niño adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de comunicación y representación al servicio de los objetivos educativos generales, se convierte en un instrumento de apropiación cultural a través del cual le llegan al niño tradiciones y formas de expresión que son propias de su grupo cultural. Todo ello posibilita que disfrute de la actividad musical a la vez que va desarrollando su capacidad de expresión, también pretende fomentar su vertiente de espectador y asimilador de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productor activo y original.

III.1.2. La Educación Musical en la Educación Primaria

En esta etapa, La Educación Musical junto con la Educación Plástica y Visual se encuentran globalizadas dentro del área de Educación Artística. La LOGSE, justifica esta agrupación, por una parte, haciendo referencia al carácter globalizado de la etapa y por otra alegando las estrechas relaciones que existen entre las distintas formas de expresión y representación de las manifestaciones artísticas.

Las intenciones educativas del área de Educación Musical van más allá del mero adiestramiento musical, presentando una serie de características específicas que

la diferencian de otros ámbitos de formación musical (Reyes, 2005). Estas características son:

- Destacar el valor formativo y educativo de la música como potenciadora de las facultades del individuo (Willems, 1979).
- Educación Musical para todos, no sólo para los dotados.
- Progresiva, que atiende a las características evolutivas de los niños y niñas.
- Centrada en el proceso, dando prioridad a la libertad y a la creatividad.
- A través de una metodología experimental y participativa que prioriza los procedimientos y las actitudes.
- Globaliza con otras áreas y con el desarrollo general del alumnado.
- Lúdica y variada trabajándose a través de actividades diversas (canto, instrumentos, movimiento, audición, juego dramático).
- Contextualizada, teniendo siempre presente el papel que juega la música en el entorno actual.

En cuanto a la experiencia musical, y por tanto, a su educación, Bernal y Calvo (2000:222) señalan que se presenta dividida en dos partes: *la primera la referente a la percepción activa y la escucha atenta, y la segunda, la dedicada a la expresión y elaboración musical. A través de la percepción musical, o actividad de escucha activa, lo que se pretende fundamentalmente es el desarrollo de la sensibilización al mundo sonoro en general, y en particular a patrones organizados de sonidos musicales. Mientras que a través de la expresión, producción y elaboración musical, la enseñanza y el aprendizaje se llevará a cabo mediante tres medios diferentes: la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza.*

Según Reyes (2005), se pretende en esta etapa que, desde la música, los niños y niñas perciban el entorno sonoro como parte de su medio, siendo auditores e intérpretes y realizadores expresivos y creativos; que se acerquen a la vida musical experimentándola de forma activa, mediante el uso adecuado de la voz, el oído musical, el movimiento asociado a la música y las habilidades instrumentales.

III.1.3. La atención a las Necesidades Educativas Especiales

La atención a la diversidad se da en el marco conceptual de la LOGSE, en el que el fin de la educación es el desarrollo de capacidades en los ámbitos afectivo, cognitivo y social. La diversidad de las clases no se debe a la escolarización de alumnos/as de integración, sino a la heterogeneidad de la sociedad, ya que el hecho de ser diferentes es una realidad y un derecho. El alumnado llamado de educación especial es uno más dentro de esta diversidad (Peñafiel, 2000:29).

Por ello, todos los niños y las niñas tienen el derecho a escolarizarse en un sistema educativo que tenga como norma dar respuesta a todas las necesidades, siempre que sea posible dentro de los centros ordinarios, y en el contexto que mejor favorezca el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo. En esta respuesta cabe la doble escolarización en centro ordinario y centro específico, buscando en cada

contexto educativo las situaciones de aprendizaje que más favorezcan el desarrollo de cada individuo en cada momento. Así como la determinación de centros preferentes de escolarización para alumnos/as con ciertas patologías-sensoriales-, ya que requieren el aporte de recursos personales y materiales muy especializados (Peñafiel, 2000:29).

La LOGSE en el artículo 3 contempla expresamente que las enseñanzas de régimen general y de régimen especial se *adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales*. Para ello, en sucesivos artículos, integrados en el capítulo V dedicado a la Educación Especial, la ley dispone las siguientes premisas en el artículo 36:

- 1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.*
- 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.*
- 3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.*
- 4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.*

El artículo 37 indica también:

- 1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.*
- 2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.*
- 3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.*
- 4. Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Con posterioridad en los RRDD 334/1985 y RRDD 696/1995, de *Ordenación de la Educación Especial* y de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, respectivamente, se hace mención más específica sobre ciertas medidas a llevar a cabo. *El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial fue el punto de partida para consolidar un nuevo modelo de atención al alumnado con discapacidad en los Centros Escolares. Este Decreto y las sucesivas Órdenes ministeriales que lo desarrollaron, crearon las condiciones para la puesta en marcha de un Programa de Integración Escolar en los Centros de E.G.B., a partir del curso Escolar 1985/1986. Dicho programa se desarrolló, con carácter experimental, a lo largo de tres cursos escolares y, una vez realizada la evaluación correspondiente, entró en una fase de consolidación y extensión, de acuerdo con las previsiones contempladas en el mismo* (López y Moreno, 2004:101).

También se fueron resolviendo, de forma progresiva, las necesidades existentes en los Centros respecto a materiales, ayudas técnicas, mobiliario específico, barreras arquitectónicas, adecuación de espacios, se tiene en cuenta una ratio más reducida etc. Asimismo, en los Planes de Formación Inicial y Permanente, se incorporaron acciones específicas dirigidas tanto al profesorado de los distintos niveles educativos, como a los Servicios de Apoyo.

El Real Decreto 696/1995, según Parrilla (2004:94) aparece inmerso en el más puro espíritu de la *Conferencia de Salamanca (1994)*²⁷ incluyendo la terminología de *necesidades educativas especiales* así como la filosofía integradora subyacente a la LOGSE, de forma que el capítulo II incluye a los alumnos *con* necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de *sobredotación intelectual* (que sí se consideran alumnos de educación especial). También es más explícito en cuestiones sobre recursos, lengua de signos, apoyo al estudio,...y medios personales y apoyos complementarios, especificando en esto último que se tratará de maestros especialistas. Según López y Moreno (2004:103) la importancia del Real Decreto 696/1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales estriba en que desarrolla, profundiza y precisa algunos aspectos que ya estaban presentes en el Decreto anterior, aunque también introduce algunas novedades importantes:

- *En el plano conceptual, contempla tanto las necesidades educativas que tienen un carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de toda la escolaridad, como aquellas otras que se manifiestan de forma temporal o transitoria.*
- *Reconoce como necesidades educativas especiales, tanto las que están asociadas a condiciones personales de discapacidad como las asociadas a condiciones de sobredotación intelectual.*
- *Diferencia, igualmente, las que tienen su origen en el marco cultural y social o en la historia educativa y escolar de los alumnos, de las que están asociadas a condiciones personales.*
- *Se generaliza el principio de integración: esto significa que ya no existen Centros de Integración como tales, sino que todos los Centros pueden y deben escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, aplicando la normativa vigente sobre la admisión de alumnos en Centros sostenidos con fondos públicos.*

²⁷ Léase el subcapítulo en este mismo capítulo sobre ella.

Junto a este decreto, y en buena parte precediéndole, existen otras publicaciones y documentos del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia, –CDC– (antes, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial –CNREE–) que han marcado pautas en el desarrollo de programas de intervención para alumnos con retraso mental u otros tipos de discapacidades, y que es necesario citar aunque sea casi telegráficamente, porque en una gran parte, representan el cuerpo teórico actual del debate, de la formación del profesorado que trabaja con estos alumnos, y de su aplicación en nuestras aulas (López y Moreno,2004:103).

III. 2. DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y EL MARCO DE ACCIÓN

La conferencia mundial de Salamanca, celebrada en esta ciudad, sobre las Necesidades Educativas Especiales (1994) se puede considerar como un punto de inflexión hacia un cambio de perspectivas en nuestra comprensión de la Educación Especial actual. Por ello, es necesario dedicarle unas líneas para comprender el alcance y repercusión que ha tenido ésta en nuestra tendencia educativa actual. Como apuntan Echeita y Verdugo, (2004:20) esta conferencia hizo reflexionar sobre cuáles eran *las necesidades educativas* de un/a alumno/a, cómo se puede organizarse *una evaluación global psicopedagógica para determinar dónde se encuentra los alumnos respecto a los contenidos educativos y qué factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación*, preocupándose de *las ayudas educativas o apoyos de distinto tipo, grado y duración que van a necesitar* para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, reflexionando sobre las mejores *estrategias de colaboración y ayuda* que deban desplegarse entre todos los implicados en su educación, buscando la manera en la que *la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones*.

Este objetivo iba a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo asistentes, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales participantes (Parra, 2004:39). *La Declaración de Salamanca nos enseñó mucho y muy importante respecto al sentido, la necesidad y la orientación de los cambios en materia de educación especial y por extensión en relación con la forma de enfocar la espinosa cuestión de la atención a la diversidad del alumnado. Pero otra cosa bien distinta es lo que, en último término, cada cual (personas y “administraciones”) ha ido aprendiendo y asimilando de todo ello en interacción con sus propias circunstancias y condiciones* (Echeita, 2004:15). Según este autor los objetivos de esta conferencia fueron:

- a) El refuerzo de *una visión interactiva, ecológica-contextual* respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un *concepto cada vez más amplio de “necesidades educativas especiales”* con relación a la población escolar que abarca.
- b) Un mensaje claro respecto a la *integración / inclusión* como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el papel que todavía juegan o pueden jugar los centros de educación especial.
- c) La llamada inequívoca a vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con *N.E.E.* con procesos de *reformas educativas globales* y, en buena medida, a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente), para promover una educación de calidad para todos.

En este sentido, en la *Declaración de Salamanca* se establece con claridad que:

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”...

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”

(Ob. Cit. págs. 59-60)

Y en consecuencia se apela e insta a todos los gobiernos a:

“Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.”

“Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”.

(Ob. Cit. pág. 10)

En la Declaración de Salamanca y el marco de acción, producto de esta conferencia adoptado por unanimidad de los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales asistentes, se puede decir que se insta el principio de educación inclusiva, el cual se fundamenta en la idea de que: “ todas las escuelas deben acoger a todos los/las niños/as independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños/as discapacitados y bien dotados, niños/as de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”, con el objetivo de hacer efectivos para toda la infancia, juventud y adultez, los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades sociales y educativas.

Para Echeita y Verdugo (2004:17), la integración escolar como principio y como práctica relativa a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales encontraba, una vez más, el refrendo de la comunidad internacional, aunque en esta ocasión con el respaldo añadido de ser ya la política general de buena parte de los países desarrollados (OCDE, 1995). No obstante no se podía desconocer que la existencia de *centros de educación especial* estaba (y sigue estando), plenamente vigente en muchos países, incluidos algunos que al mismo tiempo habían iniciado importantes programas de integración escolar, como era el caso del propio anfitrión de la Conferencia, España. Desde este punto de vista los trabajos de la Conferencia resaltaron tres cuestiones importantes:

- a) Donde ya existan, debe aprovecharse al máximo la experiencia del profesorado y los recursos existentes en los centros de educación especial, pero en paralelo estos deben transformarse asumiendo, en su caso, un *papel de colaboración y apoyo hacia la escolarización integrada* y reduciéndose paulatinamente en número hasta llegar a aquellos que realmente puedan considerarse excepcionales en función de que escolarizan

- alumnos/as en algunas situaciones muy complejas (como puede ser el caso de alumnos/as con graves trastornos emocionales o de personalidad).
- b) Donde no existieran centros de educación especial, el mensaje era claro: no crearlos, aprender de la experiencia ajena y aprovechar la oportunidad para poner en marcha proyectos educativos plenamente integradores.
 - c) La excepción que a este planteamiento general supone el caso de la escolarización del alumnado sordo profundo, por cuanto no parece posible, sobre todo en las etapas de escolarización infantil y primaria, dotar a los centros ordinarios que quisieran integrar a alumnado sordo profundo con un profesorado competente en dos lenguas:
La lengua oral de su comunidad y la lengua de signos:

“21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo-ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias”.

(Declaración Salamanca: 66)

Sin embargo, el impacto de toda esta “carta magna” sobre la educación inclusiva ha quedado limitada a una mera declaración de intenciones, debido a las circunstancias sociales y sobre todo de cambio político estatal que siguieron a la Declaración. Para Latas (2004:58) diez años después de su ratificación y de la unánime adhesión a la misma, tiene la sensación, de que en nuestro contexto la Conferencia de Salamanca puede haber quedado limitada a una mera declaración de intenciones. Entre otras posibles razones), señalaría que la política educativa nacional no llegó a sintonizar con las propuestas y orientaciones de la Declaración de Salamanca más allá de las declaraciones formales a causa del nuevo rumbo educativo que en el 1996 tomó el gobierno central. Sin embargo este no fue el caso de la Comunidad Andaluza, donde el PSOE²⁸ ha iniciado este mismo año su tercera legislatura.

Efectivamente hay que apuntar que existen características diferenciales en la respuesta andaluza a la diversidad si comparamos ésta con la dada en el resto de las autonomías. Hablar de diversidad en esta Comunidad es sin duda hablar de Solidaridad, ya que bajo este principio educativo y con esta denominación se ha concebido y enmarcado el conjunto de normas y mandatos legales que abordan la respuesta educativa a la diversidad y que se concretaron en 1999 en la llamada *Ley de Solidaridad en Educación*. Esta Ley abrió un marco de comprensión y desarrollo propio para la Comunidad Andaluza que incorpora algunas ideas que merecen ser destacadas aquí (Parrilla, 2004: 58).

En su haber está, en primer lugar, el hecho de ser una Ley única en el panorama estatal al crear un marco legislativo común que incorpora a todas las personas en situación o riesgo de exclusión. Sin embargo, este mismo hecho no deja de tener sus riesgos y problemas. El principal es que al centrarse únicamente en los colectivos en situación de desventaja, se dota a la misma de un carácter excluyente,

²⁸ Partido Socialista Obrero Español

confirmando la separación y división entre lo “normal” y lo diferente o diverso y confinando una vez más el planteamiento de la diversidad a colectivos o grupos de personas. En segundo lugar, es destacable la acertada apuesta por garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos a través de las denominadas actuaciones de solidaridad y compensación de desigualdades. El principio de Solidaridad, del que toma su nombre la Ley, se concreta de manera más específica en los principios de Integración Escolar y Compensación Educativa, y toda la normativa andaluza que desarrolla la Ley de Solidaridad se hace eco de los lugares comunes de las leyes y mandatos más progresistas en educación. Hay sin embargo una llamativa y significativa excepción: la del principio de Inclusión que constituye una ausencia notable en el entramado de la misma (Parrilla, 2004,58).

III. 3. LOCE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE

Recogiendo las palabras de Ocaña (2006), en la aprobación de esta ley se produjeron diversas voces discordantes que echaron de menos la realización de un diagnóstico real de la implantación de la LOGSE que, en 2002, estaba prácticamente completa a falta de algunos retoques en relación a la formación profesional superior. Quizás la falta de consenso con la que se aprobó la ley retardó el desarrollo de la misma en las diferentes comunidades autónomas españolas, en función del signo político de cada una, con lo cual no llegó a implantarse por completo en todo el territorio español, siendo paralizada a raíz de la subida al poder del Partido Socialista en Marzo de 2004 por el *Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de Junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación.*

Esta ley introduce una serie de modificaciones con respecto a la anterior ley, que es interesante mencionar, para poner en situación al lector de los cambios producidos. Las modificaciones más significativas que se realizaron en los niveles de Educación Infantil y Primaria fueron las siguientes:

- El 1º ciclo de Educación Infantil de la LOGSE pasa a denominarse Educación Preescolar, cambiando el carácter formativo que tenía en la ley anterior por uno más asistencial, tal y como se recoge en el artículo 10 de la ley (*La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia*).
- El nivel de Educación Infantil se limita en esta ley a los/as niños/as de 3 a 6 años, con carácter gratuito en los centros públicos, y también en los centros privados que se acojan al sistema de conciertos (art. 11).
- El alumnado podrá permanecer un curso más en la Educación Primaria por una sola vez (art. 17).
- Se introduce con carácter obligatorio una nueva asignatura, Sociedad, Cultura y Religión – con dos opciones para los alumnos – confesional y no confesional. (Disposición Adicional Segunda).

Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contempla esta Ley se organizan en torno a cinco ejes fundamentales, que reflejan los principios de concepción de la Ley y, a la vez, orientan, en términos normativos, las políticas que en ella se formulan, desde el respeto a los correspondientes ámbitos competenciales (exposición de motivos, Ley Orgánica 10/2002). A continuación, pasamos a enunciar dichos ejes:

- El valor del esfuerzo y la exigencia personal configuran unas condiciones básicas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos, valores éstos, que se creen difuminados y al igual que, desvalorizados los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.
- El segundo eje de medidas de la Ley orienta más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación.
- El tercero de los ejes inspira la concepción reformadora de la Ley y consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios.
- El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.
- El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados para sus alumnos.

Siguiendo en nuestro discurso haremos una visión general de la Educación Musical en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Según Ocaña (2006), con respecto a las enseñanzas musicales no se encuentra ninguna referencia explícita en la etapa de **Educación Preescolar**, donde no se contemplan el desarrollo de capacidades artísticas de ningún tipo, algo que es preocupante si tenemos en cuenta que para la formación integral del niño el componente artístico es un factor fundamental. Ya en la **Educación Infantil** aparece como parte del Área de Expresión Artística y Creatividad junto con la expresión plástica y corporal, aunque no se contempla una referencia expresa a la expresión musical en los objetivos de etapa. A lo largo de este período se trabajarán aspectos relacionados con la percepción tales como la discriminación de sonidos y ruidos, reconocimiento de cualidades del sonido (intensidad y duración) y/o la expresión a través de canciones, instrumentos y danzas.

En **Educación Primaria** la música se vuelve a contemplar dentro del Área de Educación Artística, pero esta vez sólo junto a la Plástica, ya que la Dramatización desaparece. La dedicación horaria es de 105 horas anuales para toda el Área por lo que a la enseñanza musical se destinará una única hora a la semana. En este nivel educativo, la Educación Artística tenderá a lograr como objetivo final que los alumnos aprendan a valorar las manifestaciones artísticas, objetivo final que dista mucho de las intenciones más ambiciosas que aparecían en la LOGSE.

Antes de la paralización de la Ley, se concretaron los Reales Decretos que establecen el desarrollo curricular de la Educación Primaria para las comunidades autónomas sin competencia en educación. Basándonos en el *Real Decreto 115/2004, de 23 de Enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*, la organización de los contenidos se contempla en torno a cuatro bloques:

- Audición y creación.
- La voz y sus recursos.
- Materiales instrumentales: expresión e interpretación.
- Música y Danza.

Bajo la denominación de necesidades educativas especiales (NEE), esta Ley a diferencia de la LOGSE incluye también a los alumnos extranjeros, además de los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales —bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos— estableciendo en el capítulo VII del título I, un marco general que permite a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

Con la normativa que desarrollaba la L.O.G.S.E. quedó definido el marco legal en el que había de basarse la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, hasta la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2002 que, como bien sabemos, establece marcos conceptuales y estructurales distintos (López y Moreno, 2004:102). M^a del Carmen Ortiz González (2004:95) dice al respecto sobre la LOCE: cuando parece abrirse en el capítulo VII a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, pero incluye en la sección 2^a a los alumnos extranjeros, en la 3^a a los superdotados y deja para la 4^a el reduccionismo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Y aquí vendría a cuento lo que se leyó de Buero Vallejo en el momento de su entierro: "No debemos conformarnos y menos sonreír, las estrellas están a nuestro alcance". Y, sinceramente, creo que —antes de lo que esperábamos— estaremos en condiciones de alcanzarlo... Hay que resaltar el deterioro del concepto de necesidades educativas especiales, que no responde al concepto actual de educación especial entendida como el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno progrese en su desarrollo emocional académico y social. Pero en general, se mantiene la evolución de un concepto, de una actitud, de una filosofía de vida que propició la Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y que abocó irremediabilmente a una educación inclusiva.

En relación a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales la Ley considera que la igualdad de oportunidades es esencial para una educación de calidad. Para ello en la sección 1^a del capítulo VII en el artículo 40 se enuncian los principios que han de regir:

- 1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.*
- 2. El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.*

Igualmente, en el artículo 41 también se contempla la aportación de los recursos materiales necesarios, así como el apoyo tanto técnico como humano preciso para el logro de la compensación educativa, desarrollada de manera integrada. Específicamente, la sección 4 del capítulo VII en el capítulo 44, alude a los alumnos con necesidades educativas especiales *que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la*

evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, los cuales tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

La escolarización del alumnado con NEE se realizará, como en la anterior ley, en función de las características que presenten, estando atendidos por equipos integrados de profesionales de distintas cualificaciones que llevarán un plan de actuación consensuado con los padres, el equipo directivo y los profesores del centro correspondiente que evaluarán al final de cada curso escolar. Así mismo se recoge también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

En relación a los centros de nueva creación, la ley contempla programas para eliminar las barreras de los centros escolares sostenidos con fondos públicos que, por razón de su antigüedad u otros motivos, presenten obstáculos para los alumnos con problemas de movilidad o comunicación, aspecto este último muy importante para el alumnado con deficiencias auditivas (Artículo 47. 3, capítulo VII).

Sin embargo, como dicen López y Moreno (2004:102) hay que reconocer que, a partir de 1996, con el cambio de gobierno, se produce un claro retroceso no sólo en la dotación de recursos de apoyo (muchos de los existentes se transformaron en itinerantes para cubrir, sin coste añadido, nuevas necesidades); también en cuanto a planteamientos y modos de gestionar la respuesta educativa a los A.C.N.E.E. Este cambio se puso de manifiesto con un incremento significativo del número de alumnos que se escolarizaba en Centros de Educación Especial; la generalización de los apoyos en pequeño grupo o individuales fuera del aula ordinaria o el incremento de las escolarizaciones excepcionales de menores de seis años en Centros Específicos.

III. 4. TRANSICIÓN HASTA LA APROBACIÓN DE LA LOE: EDUCACIÓN MUSICAL Y NEE

La paralización de la LOCE en Marzo de 2004, coincide con la subida al poder del Partido Socialista Obrero Español, la cual supone un cambio significativo en el panorama educativo de nuestro país. Tras un debate promovido desde el gobierno en el mes de mayo se aprueba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE). Esta Ley supone una continuación de principios imperantes en leyes anteriores, con una visión más abierta a fines europeos. Persiste como en la LOCE, con el principio de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, incidiendo en que se debe de garantizar la igualdad efectiva de oportunidades para ambos sexos. Continuando con el principio de valoración del esfuerzo propuesto en LOCE, puntualiza el hecho de compartir éste, no recayendo únicamente en el alumnado individualmente, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto. Como tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

En relación a las enseñanzas musicales, Ocaña (2006) reseña que la situación de la Educación Musical en esta nueva ley, cuando menos, es sorprendente puesto que vemos cómo de nuevo las enseñanzas artísticas se vuelven a considerar materias de segunda fila, a pesar de las promesas del gobierno de prestar mayor

atención a las mismas en la enseñanza obligatoria. Así, por ejemplo, en Educación Infantil no aparece una referencia explícita a la Educación Musical, se puede atisbar la posibilidad de que se imparta algún tipo de enseñanza musical en esta área a través del enunciado de uno de los objetivos que se recogen en el título I, capítulo 13: *f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*. Lo que sí perfila la Ley (artículo 14) en el segundo ciclo de la Educación Infantil es el fomento de experiencias de iniciación temprana en diversas habilidades entre las que se encuentra la expresión musical.

Respecto a la etapa de Educación Primaria, dentro de la finalidad de ésta, la LOE hace alusión de un modo muy general al desarrollo del sentido artístico, concretado en el objetivo: *j) utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales* (capítulo II, artículo 17). De ahí, se puede deducir que la Educación Musical para esta etapa vuelve a estar integrada en el Área de Educación Artística y con una hora de dedicación semanal. Se supone esta integración, como cita Ocaña (2006), tras las numerosas reivindicaciones por parte de la Asociación de Profesores de Música de Escuelas Universitarias y otros colectivos que consiguieron la introducción en la ley, del artículo 93.2, el cual hace una mención específica al especialista de Educación Musical. Así aparece recogido textualmente *la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*.

Las expectativas de la Educación Musical no son muy halagüeñas, sin embargo, la consideración de la discapacidad y la atención de las necesidades educativas especiales avanza un poco más en su concreción en la actual ley. En los objetivos para la Educación Primaria se contempla en el artículo 17. d) *conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad*. Los principios pedagógicos contemplados en la LOE ponen especial énfasis en *la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades* (Artículo 19).

Respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la LOE en el artículo 71, hace una distinción con respecto a leyes anteriores en relación a los principios de atención a éstos, ya que se regirán bajo la normalización e inclusión, en el que se asegurará la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Asimismo, para *hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello* (artículo 80.1). Por otro lado, pretende una participación mayor de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente se adoptarán las medidas consideradas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Además de disponer del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de la dotación de los recursos necesarios

para atender adecuadamente a este alumnado, esta ley contempla por primera vez la *formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*.

Una vez revisadas las leyes vigentes en las últimas décadas, queríamos detenernos en un aspecto que consideramos debe tener una mención especial y que tras la LOGSE las sucesivas leyes no han tenido en cuenta. Sólo soy la portavoz de muchas voces de profesionales de la enseñanza que claman en silencio por la modificación de los ratios. Ante la nueva realidad social e intercultural en que estamos inmersos, para poder atender con “calidad” a nuestro alumnado diverso debería de considerarse la ratio alumno-profesor existente con una tendencia a la baja.

III.5. CRITERIOS QUE HAN DE PRESIDIR EL CURRÍCULO DEL DISCAPACITADO AUDITIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Se considera una persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en al menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social. Por ello, el deficiente auditivo ha de recibir la estimulación educativa más integral posible, prevista en el currículo. Sus necesidades educativas necesitarán un retoque más o menos de fondo de ese “paquete educativo” del que hay que respetar sus elementos prescriptivos.

En primer lugar debe de respetarse una cierta integridad del currículo. El deficiente auditivo tiene derecho a acceder a toda la gama de las áreas formativas del currículo, aunque tendrá que adaptarse con realismo a la constatación de las limitaciones impuestas por la pérdida auditiva. Un desarrollo curricular respetuoso con ese principio, según Jiménez y López (1995), incluye:

- Una planificación innovadora del aprendizaje lingüístico en el centro. Esta planificación incluirá el uso de sistemas multimedia que reforzarían el acceso a la información audio-oral a través del apoyo del canal visual.
- La dotación de medios técnicos de amplificación para desarrollar las habilidades de discriminación auditiva y para facilitar el acceso al área de música.
- Como necesidad más específica se incluirían las medidas para compensar el desfase lingüístico del deficiente auditivo que abra las puertas a los mayores desarrollos del currículo.
- La mejora de las estrategias de enseñanza y de comunicación que podría llevarnos al uso de sistemas alternativos de comunicación.
- Apoyo individualizado o de pequeño grupo en determinadas áreas curriculares.
- Apoyos especiales al aprendizaje de la lengua extranjera, cuando esto es posible, incluido el apoyo mediante lectura labial, allí donde se disponga del especialista adecuado.

El segundo criterio consiste en hacer un equilibrio entre las necesidades específicas derivadas del problema de audición y las exigencias más generales del

currículo. No hay que olvidar que determinados apoyos en áreas decisivas del lenguaje oral y escrito son imprescindibles para abrir la llave a otras opciones curriculares.

En tercer lugar debemos tener en cuenta el principio de progresión. Todas las áreas de aprendizaje deben secuenciarse a modo de pequeños pasos, subdivididas en niveles, de forma que permitan a estos alumnos recibir el refuerzo natural que proporciona la sensación de progreso.

El principio de continuidad es esencial para establecer unos aprendizajes consistentes y organizados. El conocimiento preciso del funcionamiento auditivo, la utilización sostenida de los audífonos y demás medidas de amplificación, el mantenimiento de los modos y estilos de comunicación deberán mantener la estabilidad necesaria a través de los cursos y de los cambios de personal. Por otro lado, habrá que sostener y ayudar a los profesores en el desarrollo de las habilidades de comunicación en las modalidades establecidas para su aula o servicio.

III. 6. ANTEPROYECTO Y LEY DE LENGUA DE SIGNOS Y DE APOYO A LA COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑA

La aprobación del anteproyecto de la Ley de Lengua de Signos y de Apoyo a la Comunicación Oral (13 enero de 2006) y la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, es una reivindicación histórica del movimiento asociativo representativo de las personas sordas, con discapacidad y sordo-ciegas. La norma reconoce legalmente la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua de las personas sordas en España que libremente decidan utilizarla, así como su aprendizaje, conocimiento y uso. El texto de la Ley aprobada reconoce del mismo modo, la existencia de la Lengua de signos Catalana (junto a la española, la única reconocida por la comunidad sorda signante en nuestro país) en su ámbito de uso. Los principios generales en los que se basa la Ley son:

- a) Transversalidad de las políticas en materia de lengua de signos y medios de apoyo a la comunicación oral.
- b) Accesibilidad universal: Los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos deben cumplir las condiciones necesarias para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.
- c) Libertad de elección: Las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y, en su caso, sus padres o representantes legales, en el supuesto de que sean menores de edad o estén incapacitadas, podrán optar por la lengua oral y/o la lengua de signos española y/o las lenguas de signos propias de las Comunidades Autónomas.
- d) No discriminación:
- e) Normalización: Principio en virtud del cual las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier persona.

La nueva normativa establece y garantiza los medios de apoyo a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas. En la memoria económica del citado proyecto de ley se contempla una aportación anual de dos millones de euros por parte del Gobierno para el desarrollo y apoyo de esta iniciativa. En cuanto al uso, la norma facilita a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas la utilización de intérpretes de lengua de signos y el establecimiento de medios de apoyo a la comunicación, cuando lo precisen, en diferentes ámbitos públicos y privados (sanidad, educación, cultura, ocio, transportes, participación política y medios de comunicación, entre otros). Aquellas personas que decidan libremente el uso de la comunicación oral (a través de audífonos o del implante coclear) dispondrán también de medidas de apoyo.

Respecto a la Educación, la ley en su artículo 7, recoge que la Administración educativa correspondiente dispondrá de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que haya optado por esta lengua. Para ello, como novedad, las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociega o sus padres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados. El presidente de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Luis Cañón, destaca que el derecho al bilingüismo de las personas sordas es fundamental para acabar con el analfabetismo y la exclusión que ha padecido este colectivo (Salazar, 2005).

También, en los planes de estudios de los centros seleccionados podrán incluir el aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las lenguas de signos españolas y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural. Con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas se determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente. Por otra parte, las Administraciones educativas establecerán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.

III.6.1. Situación de las Lenguas de Signos en los países europeos

El tratamiento que se le da al lenguaje de signos en el sistema educativo de los distintos países europeos, mejoraría su situación si la lengua de signos tuviera un tratamiento legislativo de lengua. Por lo tanto como dice Stevens (2005), el reconocimiento legal de las lenguas de signos pagaría el respeto merecido de un lenguaje que ha sido despreciado por mucho tiempo y que todavía se está luchando por el reconocimiento. Con respecto a esto, las lenguas de signos comparten la situación con otras lenguas minoritarias europeas, la única diferencia está en que las lenguas de signos son lenguas de una minoría de hablantes que dependen de ésta para la comunicación, no teniendo ningún otro medio equitativamente eficaz de comunicación.

En el Parlamento Europeo se ha reconocido la importancia del lenguaje de signos para las personas sordas, reconociendo el derecho de usar la lengua de signos como su lengua dominante. Este reconocimiento legal en cada uno de los estados miembros de Europa ayudaría a las personas sordas a integrarse en la sociedad y

conseguir un acceso adecuado a la educación. De esta manera, se sentirían ciudadanos “de todo derecho”.

Tomando las palabras de Stevens (2005), es importante hacer notar que debido a la falta de un reconocimiento oficial exhaustivo del lenguaje de signos en muchos países europeos, las personas sordas continúan tropezando con barreras en la comunicación y la información. Hay pocas escuelas bilingües para niños/as sordos/as; Los recursos financieros son inadecuados; Se desarrollan escasos materiales en lengua de signos; Se necesita que los profesores se formen en esta lengua y/o facilitarles intérpretes de lengua de signos en las aulas; Hay problemas con la previsión de interpretación suficiente para usuarios sordos de lenguaje de signos en ambientes como la educación y otros ámbitos que deben de tener derecho como ciudadanos que son. La consecuencia es que muchas personas sordas continúan siendo excluidas porque no pueden usar su lengua dominante.

A pesar de los trabajos de las Asociaciones de Sordos, de los Departamentos de Investigación sobre la Lengua de Signos con los Institutos de Lingüística de la Universidad, de las Comisiones gubernativas sobre la Lengua de Signos, todavía se habla con dificultad en los Países de la Unión Europea, del reconocimiento de la Lengua de Signos como Lengua Oficial o como Lengua Minoritaria.

En 2001 se celebró el Año Europeo de las Lenguas. Con tal ocasión, el lenguaje de signos gozó de una atención muy especial por parte de la Comisión. A lo largo del año se presentaron numerosos proyectos relativos a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Con esta perspectiva, la Comisión Europea cofinanció en total 10 proyectos de asociaciones europeas (Bélgica, España, Austria, Alemania, Grecia, Finlandia, Suecia e Italia) en defensa de la utilización del lenguaje de signos.

Existe en la actualidad un número pequeño de estados miembros que han reconocido su lenguaje de signos nacional de una manera constitucional, tal es el caso de República Eslovaca (1995), Finlandia (1995), Portugal (1997), República Checa (1988) y Austria (2005). Sin embargo, otros estados miembros europeos han reconocido su lenguaje de signos nacional por otros indicadores legales. A continuación vamos a dar una visión general del tratamiento que se ha hecho de la lengua de signos en algunos países europeos, (datos basados en las fuentes minoría sorda; Unión Europea de Sordos, 2000).

En los siguientes países europeos República Checa (1998), Letonia (2000), Grecia (2000) y Eslovenia (2002), la lengua de signos de cada país respectivamente ha sido reconocida en la normativa legal.

Bélgica

Ha investigado la problemática sobre la posibilidad y forma de reconocer la Lengua de Signos valona y la Lengua de Signos flamenca, las dos Lenguas de Signos que hay en Bélgica. Las Asociaciones de Sordos se han acercado a los partidos políticos y al gobierno para acelerar el proceso y hacer posible el debate sobre el reconocimiento de la Lengua de Signos. El gobierno y el Parlamento de la comunidad francesa reconocieron el lenguaje de signos francés – belga, el 21 octubre de 2003.

Dinamarca

El lenguaje de signos danés es reconocido como una lengua educativa para el sordo. El acercamiento bilingüe en la educación de los sordos se sustenta gracias a una recomendación oficial de 1991. La Lengua de Signos Danesa es, por ello, la primera lengua para la enseñanza de todas las materias, mientras que el danés (hablado) está considerado como la segunda lengua del niño/a sordo/a, enseñada como materia en la escuela.

Los padres del niño/a sordo/a tienen el derecho de asistir a cursos de Lengua de Signos, con cargo a los fondos públicos. Los estudiantes Sordos que continúan estudios superiores pueden obtener servicios de interpretación. Así mismo, las investigaciones de la policía y los procedimientos judiciales de los tribunales deben contar con intérpretes cualificados de la Lengua de Signos.

Islandia

La Lengua de Signos Islandesa no está reconocida. Sin embargo se debate ahora en el Parlamento una moción sobre su reconocimiento oficial. En 1990 se creó, a través de una ley, el "*Centro de Comunicación*". Una ley sobre derechos del paciente, aplicable a partir de Julio de 1997, hace referencia a la Lengua de Signos como la lengua natural de las personas Sordas. El único Colegio para Sordos de Islandia optó por utilizar la tendencia bilingüe aunque no hay ninguna ley que garantice el derecho de los niños Sordos a ser educados en Lengua de Signos.

Alemania

En Alemania la Conferencia de los Ministros-Presidentes preguntó a todos los ministros (de Trabajo, de Asuntos Sociales, de Economía y de Cultura) de los estados alemanes sobre su postura o posible oposición a la inclusión, en la legislación alemana, de la resolución del Parlamento Europeo sobre la Lengua de Signos de los Sordos (1988). El lenguaje de signos alemán se reconoció en el año 2002.

Irlanda

El lenguaje de signos irlandés es mencionado como una de las lenguas a través de las que los/as niños/as sordos/as deben ser enseñados en la ley de educación de 1998. Las escuelas para sordos mantienen principalmente el sistema oralista y no existe un servicio de interpretación para los estudiantes sordos que van a la escuela con oyentes. Los servicios de interpretación están disponibles para los estudiantes que van a la Universidad, aunque de forma limitada.

Suecia

El lenguaje de signos sueco es reconocido como una lengua educativa para el sordo desde 1981. En ese año, el Parlamento sueco aprobó un proyecto de ley en el que se afirmaba que los Sordos tienen necesidad de ser bilingües. Por ello, los Sordos tienen derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas de manera que alcancen los objetivos del bilingüismo y la bi-funcionalidad. Los estudiantes oyentes pueden elegir en la escuela la Lengua de Signos Sueca como segunda o tercera lengua "*extranjera*".

Reino Unido

Se encuentra en una situación especial. El lenguaje de signos británico es reconocido por el gobierno británico como una lengua en sí misma desde marzo 2003.

Sin embargo, una ley que reconozca la lengua de signos británica (BSL) oficialmente tiene que ser presentada en el parlamento. Pero, gracias a la ley de discriminación de incapacidad (DDA), las personas sordas han sido capaces de hacer cumplir la igualdad de oportunidades en muchos campos.

Finlandia

Finlandia es uno de los estados de la Unión Europea que ha incluido en su Constitución (1995) el derecho a utilizar la Lengua de Signos. Por consiguiente, la Lengua de Signos Finlandesa recibe el mismo tratamiento que la Lengua Sami, la lengua minoritaria utilizada por la población Sami. Respecto al campo educativo, la Lengua de Signos Finlandesa está considerada como lengua de la enseñanza y se enseña como asignatura mientras que el finlandés se enseña como segunda lengua o lengua extranjera. Bajo el influjo de la nueva legislación, debatida en el Parlamento, los estudiantes oyentes tendrán la posibilidad de elegir la Lengua de Signos Finlandesa como materia complementaria.

Francia

La legislación francesa afirma el derecho de los estudiantes Sordos y de sus padres a elegir entre la educación oralista y la bilingüe. De todos modos, es muy escasa la posibilidad de inscribirse en un programa de educación bilingüe.

Países Bajos

En Junio de 1997, la Comisión de la Lengua de Signos Holandesa presentó una ponencia en la que se invitaba al gobierno a actuar a favor del reconocimiento de la Lengua de Signos Holandesa.

Italia

No está reconocida oficialmente la Lengua de Signos Italiana, pero existen un número concreto de leyes que incluyen una referencia al uso de intérpretes de la Lengua de Signos. Los estudiantes Sordos italianos tienen reconocido por ley el derecho a ser acompañados por un intérprete cuando asisten a la universidad. De todos modos es muy difícil encontrar el intérprete adecuado a esta tarea.

Portugal

La Asociación Portuguesa de Sordos ha luchado con éxito para obtener una referencia a la lengua de signos portuguesa en el ámbito de la Constitución. El 23 de Julio de 1997, el Parlamento Portugués aprobó una enmienda al Artículo 74 de la Constitución para "proteger y considerar a la Lengua de Signos Portuguesa como un instrumento de expresión cultural y de acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades".

Austria

La Lengua de Signos está reconocida oficialmente en Austria desde el 2005, como lengua minoritaria. Antes de esta fecha, la lengua de signos se introducía en el currículo de los colegios para Sordos. Los signos se han utilizado en la práctica de varias formas: en la *"comunicación apoyada con signos"*, o bien como una lengua en sí misma, dentro de una concepción bilingüe; en otras ocasiones, la Lengua de Signos está plenamente integrada en la planificación de las clases, utilizándose con la lengua

oral, de forma paralela o alternativa. Existe un sentimiento de falta de conocimiento sobre la gramática de la Lengua de Signos y la Cultura Sorda. Sin embargo, en estos momentos, algunas universidades de Austria están realizando investigaciones sobre la Lengua de Signos cuyos resultados estarán preparados en los próximos años.

Noruega

El lenguaje de signos noruego es referente en la ley de educación de 1997/1998 como la primera lengua de las personas sordas. Los sordos pueden recurrir al lenguaje de signos noruego, cuyo grado de inteligibilidad con el correspondiente sueco y danés es elevado. También existe un lenguaje pidgin de signos comprensible para todos los sordos de los países nórdicos(García, 2006).

CAPÍTULO IV. EL MAESTRO DE MÚSICA

IV.1 EL MAESTRO ESPECIALISTA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Citando una transcripción de Skjorten (2001) en estos tiempos, cuando hablamos sobre mejorar la calidad de vida de las personas con una deficiencia, uno habla de la "Normalización". Esto solamente no quiere decir que las personas con deficiencia deben de tener la oportunidad de llevar una "vida de Normalidad". Esto quiere decir que en la sociedad y en la escuela, en particular, debe hacerse la "Normalidad" - aceptar la diversidad y mirarla como un enriquecimiento y no como una carga-. Esto implicará que esa sociedad y la escuela deban proveer los ajustes necesarios y no esperar que niños/as con deficiencia deban hacer estos ajustes principal y únicamente. Solamente entonces tendremos una sociedad/escuela inclusiva y personas con deterioro, tanto como otras minorías, tendrán la oportunidad de llevar una "vida de Normalidad". Como dice Vaz (2007) al defender la inclusión estamos, primero de todo, combatiendo la exclusión. Ese rechazo a la exclusión, significa organizar el funcionamiento de la escuela de tal forma, que todos los alumnos puedan ser beneficiarios de una educación de calidad y adecuada a su potencial, diviso siempre como objetivo deseable que el alumnado consiga concluir sus estudios con éxito, por lo menos hasta el fin legal de la escolaridad obligatoria.

En la educación en España, desde la aparición de la LOGSE en 1990 y en la normativa posterior, se ha apostado por atender a la diversidad. La aparición de los denominados alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha originado en los docentes la necesidad de formación e información sobre las causas, las características y las actuaciones educativas que pueden ofrecerse desde los centros escolares (González, 2004). *Desde un planteamiento de escuela inclusiva, podemos decir que cuanto mejor ajustemos las actuaciones educativas ordinarias, menos necesarias serán las actuaciones o medidas específicas y que la aceptación y respeto a las diferencias como algo natural y consubstancial a los grupos humanos, es una condición imprescindible por la que debe pasar la calidad educativa* (López y Moreno, 2004:106).

El concepto de inclusión implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Sabbatella, 2006). De esta manera como dice Muñoz (2004), el reto de la escuela inclusiva hace necesario formar a profesores de aula ordinaria para que, trabajando en el marco de una escuela pensada para la diversidad, sean capaces de diseñar situaciones educativas que permitan a los/as alumnos/as "aprender en una escuela para todos". Así, la integración dependerá en gran parte de los maestros y maestras.

Para Neuman(1998) debido al escaso tiempo de clase que tiene el docente de música, las pocas horas libres para prepararla... se cuestiona si puede verdaderamente éste conocer y evaluar al alumnado y si es posible en estas condiciones atender a niños con NEE, o llevar a cabo adaptaciones curriculares. El autor piensa que en esta situación el panorama no es muy alentador...Darrow (2003) cita que una de los mayores quejas de los profesores de clases inclusivas es el grado de habilidades tan diferente entre sus estudiantes. Un factor importante a la heterogeneidad de la clase es la diversidad y severidad de las discapacidades representadas en la clase. Como consecuencia de la variedad de alumnado en la clase, los profesores hacen dos importantes cambios. El primer cambio es proporcionar una instrucción que sea suficientemente amplia como para atender las necesidades de todos los estudiantes. Los profesores no están preparados para

encontrar estos cambios, a sabiendas o no, frecuentemente excluyen a algunos alumnos de la enseñanza. La exclusión de los estudiantes se produce cuando no aprenden indirectamente, y consecuentemente, son dependientes a enseñanzas directas. El segundo cambio de los profesores frente a la inclusión es la tarea de evaluar la variedad de habilidades de forma imparcial. Los maestros de música, como todos los docentes, deben de prepararse para usar alternativos métodos que sean apropiados en la evaluación de estudiantes con discapacidades.

M^a José León (1999) explicita, tras varias investigaciones y experiencias que la avalan, una serie de indicadores de calidad de una escuela inclusiva. Los indicadores serían los siguientes:

1. Características de los profesores: respeto, actitudes positivas, expectativas realistas, esfuerzo profesional, redefinición de roles.
2. Características medio-ambientales del centro y aula: disposición física, clima positivo y de aceptación, dotación de personal especializado.
3. Dirección y gestión de clase: planificación, reglas de clase, reforzar frente a castigar, estrategias de dirección, seguimiento individual de progresos y dificultades, agrupamientos heterogéneos.
4. Diversidad metodológica: aprendizaje colaborativo, educación de iguales, instrucción individualizada, aprendizaje autónomo.
5. Colaboración tutor-apoyos: co-planificación, co-enseñanza (doble tutoría).
6. Formación inicial y Desarrollo Profesional Colaborativo: formación contextualizada, basada en las necesidades formativas de los profesores, basada en intercambio de experiencias y creación de grupos de trabajo, prioridad de las teorías de la práctica. Como comentan Vale, V., Vaz, J. y Panão Ramalho, A. (2009) basándose en su experiencia como formadores en Educación Especial, los centros formativos de magisterio deben de ofrecer la oportunidad de cualificación en este tema, respondiendo a una solicitud del Sistema de Educación Efectivo. Así mismo, la creación de cursos de formación donde participen docentes en activo y con experiencia en el tema permite el enriquecimiento de la propia formación y un aprendizaje entre iguales.
7. Currículum: funcional, adaptado, común, basado en la comunidad o currículum para la vida, contenidos conceptuales, actitudinales y de procedimiento.
8. Relaciones con el entorno: padres, instituciones, asociaciones de la comunidad.

El número de alumnos a los que un profesor puede dedicarse en su enseñanza puede ampliarse dependiendo de varios factores: una reducción en el grado de variación de los estudiantes, la presencia de un educador, formado y con experiencia en trabajo con estudiantes que tienen discapacidades, y tiempo para colaborar con el personal de educación especial (Cook, t, Cook y Landrum, 2000; Darrow 1999)²⁹. Esas variables están fuera del control del educador musical. Sin

²⁹ En Darrow, A.A (2003)

embargo, volvemos a insistir que uno de los más eficientes métodos dentro del control del profesor es la adaptación o modificación del currículum.

En la escuela inclusiva las ayudas, el/la alumno/a en la mayoría de los casos, las va a recibir en la misma aula. Cuando hace falta la ayuda de "expertos" para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido. Por ejemplo, si hay un especialista en problemas auditivos dentro del aula para ayudar y apoyar a un alumno/a, el profesor podría usar su experiencia para organizar la clase y usar métodos y equipos para que toda la clase se pueda beneficiar de la estimulación auditiva disponible. Además, un especialista de este tipo puede ser de ayuda para desarrollar un currículum de signos básicos del lenguaje para que ayude a la clase a comunicarse con una serie de personas. Así, mientras que las necesidades del estudiante o estudiantes con dificultades auditivas serían la preocupación del especialista, la meta del profesor sería usar la experiencia del especialista para beneficiar a toda la clase (Arnáiz, 1996).

Desafortunadamente, el tener un especialista de lenguaje de signos en el aula es una situación idílica, que en muy pocos casos, o en casi ninguno, sucede. Y, como indica Darrow y Gfeller (1991), pocos maestros/as de música conocen la lengua de signos. Ciertamente, el intérprete se provee como un útil servicio aquí. Sin embargo, la instrucción debe ir por las vías acostumbradas de la traducción, la cual tiene dos desventajas muy importantes: a) El tiempo de clase adicional que debe ser gastado para repetir el mensaje; y b) el intérprete, por una variedad de razones, puede malinterpretar inconscientemente el propósito verdadero del mensaje. En contrapartida, hay también algunas ventajas si el maestro/a de música conoce el lenguaje de los signos, tales como: a) reconocer la aprobación de su lenguaje, b) gran facilidad de desarrollar compenetración, y c) incrementar oportunidades para la comunicación personal.

El profesor de aula ordinaria debe ser capaz de aproximarse a una comprensión global del niño/a que presenta dificultades de aprendizaje y NEE, estando sensibilizado para detectar dichas necesidades si éstas se presentan en su aula, conociendo además estrategias de intervención educativa y capacitado para adoptar su programación para así facilitar la integración de alumnos con NEE en sus aulas (Muñoz, 2004).

Esta misma autora expone que no se pretende la adquisición de un conocimiento en profundidad, que será un objetivo más de los especialistas, pero considera importante que el futuro profesor conozca la problemática global que subyace a cada una de las dificultades de aprendizaje y a las NEE consideradas de carácter permanente, que se va a encontrar en el día a día de la vida en las aulas. Se trata de analizar una aproximación global a las mismas, analizando las características más definitorias de los alumnos/as que las presentan, y los programas de intervención más idóneos para aplicar en el ámbito educativo.

La línea de trabajo vendría dada a tener un acercamiento a la discapacidad, pero sobre todo, para reflexionar acerca de qué implicaciones educativas puede conllevar la misma a la hora de plantearnos su escolarización y qué estrategias se pueden utilizar para facilitar su integración de modo que este/a alumno/a pueda trabajar y desarrollarse en una escuela para todos. Igualmente es de vital importancia conocer medios sencillos que posibiliten recursos para favorecer una temprana detección, logrando así un mayor beneficio para el/la niño/a y su futuro (Fernández, 1996).

Otro punto a considerar son las adaptaciones curriculares que permitan al alumnado con NEE trabajar en el aula inclusiva. Aunque la sordera es una deficiencia sensorial que produce poca alarma social a simple vista, en comparación con otras, sin embargo, las repercusiones en el desarrollo cognitivo-lingüístico, social y emocional, sobretodo, pueden ser demoledoras. Como necesidades básicas asociadas a las discapacidades auditivas encontramos las siguientes (Muñoz, 2004):

- Compensación de otros sentidos.
- Comunicación y lenguaje.
- Habilidades sociales y emocionales.
- Aspectos motrices.
- Adaptaciones para acceder al currículo.
- Adaptaciones del currículo.

En concreto, el alumnado con necesidades educativas causadas por la pérdida de oído puede presentar además inhabilidades para aprender, deficiencias sensoriales, perceptivas, de memoria, de coordinación, así como déficit de atención. Por ello, se reitera una vez más la importancia para el profesorado de estar enterado de las necesidades específicas del estudiante individualmente para tenerlas “en mente” al preparar lecciones y planear actividades con éstos (Butler, 2004). La actitud de los profesores se considera un factor decisivo para hacer que los centros sean inclusivos. De este modo si los profesores ordinarios no aceptan que la inclusión de todos los alumnos es responsabilidad suya, fomentarán la segregación encubierta en su centro, haciendo que otros trabajen con sus alumnos y que acudan a las aulas especiales (Mata, 2005).

Este mismo autor reconoce que el principal problema para sentirse maestro de “todos” los alumnos y alumnas estriba en la errónea concepción de que la educación especial es una acción dirigida exclusivamente a sujetos deficientes, junto con la idea de que se trata de acciones, llevadas a cabo exclusivamente por personal especializado. Esta concepción ha incidido de forma negativa en la actitud y en la percepción del profesor especialista, con respecto a su capacidad y formación para atender a la diversidad de necesidades que puedan presentar los alumnos.

Es evidente que no todos los/as profesores/as ordinarios responden de la misma manera a la inclusión en su aula de alumnos/as con deficiencias, sobretodo en los casos más severos. Esta aceptación es un proceso largo en el tiempo. En este sentido, Ó Donoghue y Chalmers (2000)³⁰ han elaborado la “teoría de la adaptación selectiva”, según la cual, los profesores no suelen hacer grandes cambios en sus prácticas educativas ni en la organización del aula, sino que adaptan aspectos de su práctica habitual.

Estos autores describen el proceso que siguen los profesores y las profesoras hasta que consiguen aceptar la inclusión y modificar su aula. En este proceso, se diferencian varias fases:

- a) Fase de “recepción”: el/la profesor/a ordinario se entera de que va a tener en su aula un alumno/a con deficiencia grave. En esta fase, se producen tres procesos estrechamente relacionados: 1) “clarificación”: empiezan a buscar información sobre la inclusión (discusión con otros colegas, participando en programas de formación...); 2) “escrutinio”: examina, muy cerca, la información

³⁰ En Mata, S. (2005).

encontrada sobre todos los aspectos de la inclusión; 3) "comprobación": consiste en contrastar y comparar la información recibida.

- b) Fase de aceptación: el/la profesor/a empieza a considerar las implicaciones que este nuevo fenómeno educativo puede tener para él/ella y para otros. En esta fase también, se desarrollan distintos procesos: 1) "determinación del impacto": emite juicios sobre el posible impacto que puede tener la inclusión en su aula; 2) "clarificación de valores": examina los valores (equidad, justicia, humanidad, ética...) que aporta la inclusión y los compara con sus propios valores sobre la educación; 3) "reconciliación": examina la inclusión, o los aspectos específicos de la misma, en relación con su existencia personal y su marco profesional.
- c) Fase de "compromiso": el/la profesor/a desarrolla puntos de vista consistentes sobre la inclusión. Esto le lleva a emprender acciones e interacciones, para justificar el punto de vista personal que tiene sobre la inclusión. De nuevo, en esta fase se producen, de forma interrelacionada, tres procesos ("decisión", "racionalización" y "explicación"), a través de los cuales se establecen diálogos con otras personas, para exponer y debatir sus puntos de vista.
- d) Fase de "ajuste": es la fase más importante de todo el proceso de cambio. En ella se incluyen los siguientes procesos: 1) "selección": el/la profesor/a identifica aquellos aspectos de su trabajo práctico en el aula que pueden cambiar, para dar respuesta a la inclusión; 2) "reacción": el/a profesor/a hace cambios en su práctica, en función de su particular experiencia con la inclusión; 3) "iniciación": el profesor/a inicia otros cambios, cuyo fundamento radica en toda la información recopilada, analizada y contrastada. No obstante, los cambios iniciados en este momento tienen que ver, básicamente, con la organización.
- e) Fase de "valoración": consiste en determinar los efectos que han tenido en su práctica y en ellos mismos los cambios realizados a raíz de la inclusión. Esta fase se articula en dos procesos 1) "estimulación": el/a profesor/a estima la magnitud o calidad de los efectos de sus ajustes en la clase regular para responder a la inclusión; 2) "juicio": el/a profesor/a: extrae conclusiones sobre el valor de estos resultados. Un estudio realizado por la Universidad de Sevilla (1993)³¹ sobre la valoración de la opinión de los profesores hacia la integración

³¹ Estudio hecho por la Universidad de Sevilla durante el curso 1990-1991 en 91 centros de la provincia de Sevilla, 34 de ellos en la misma capital. Publicado bajo el título "Opinión de los profesores hacia la integración: análisis instrumental para su valoración". El supuesto desde el que parte la Escala de opinión de los problemas hacia la integración escolar es que la integración constituye un constructo bipolar en el que es posible identificar una filosofía, un posicionamiento (ideológico) ante la integración, y una práctica instruccional, cargada de problemas y dificultades para los docentes. En síntesis, la escala de opinión de los profesores hacia la integración está configurada por dos dimensiones: la primera, constituida por ocho ítems, refleja la opinión del profesorado en cuanto a la filosofía de la integración, en la que refleja unas creencias, una teoría suscrita por los profesores, a través de la cual el profesorado explicita los posibles beneficios que la integración escolar puede ocasionar a los niños con NEE (se estimula su desarrollo académico, se promueve su independencia social) y en los demás niños (se favorece la aceptación y comprensión de las diferencias). Una segunda dimensión (problemas instruccionales), constituida por 12 ítems, hace referencia a las opiniones del profesorado sobre los cambios significativos que en los procedimientos normales de clase, así como en su propia formación, serían precisos introducir de cara a la integración de los niños con NEE; expresándose a través de esta dimensión una opinión negativa ante la integración que aflora cuando se le pregunta al profesorado por temas relativos a la práctica diaria en la clase.

ha puesto de manifiesto un hecho curioso, ya que se muestra un elevado grado de acuerdo por parte del profesorado en que a los sujetos con NEE se les deben dar todas las oportunidades posibles y que la integración promoverá la aceptación y comprensión de las diferencias. Pero cuando se trata de opinar sobre las implicaciones prácticas, el profesorado se percibe falto de formación y con una clara necesidad de introducir cambios significativos en la clase, además de contemplar a los sujetos con NEE desde una perspectiva poco positiva como es la de considerarlos necesitados de decirle exactamente qué hacer y cómo hacerlo. "Todo lo cual hace pensar que, probablemente, la opinión general del profesorado ante la integración pueda sintetizarse en una frase: <¿Integración? Sí, pero.....>".

Por otro lado, también, la información que recoge Sabbattella (2006) del programa intensivo Copying with Inclusión in Primary School: Integrating School Practice and European Experience nos pone en situación del estado de la cuestión a nivel europeo. Esta autora apunta que en países como España y Portugal, resulta ser donde las políticas de integración de alumnos con NEE en escuelas ordinarias se han desarrollado en mayor medida, coincidiendo en ambos, un problema común el de la escasa financiación de sus políticas educativas. Sin embargo, en países como Bélgica, Holanda y Eslovaquia que están comenzando a desarrollar políticas de integración en las aulas, cuentan con mayor financiación, a excepción de Eslovaquia.

Asimismo, un estudio de Nikolarazi (2000) sobre las percepciones de los profesores de niños/as con deficiencias auditivas en Grecia (sobre todo en las severas) ha revelado que esta situación en el caso de que el profesorado no tenga una adecuada preparación provoca una situación agotadora para los profesores, quienes expresan su ansiedad e inseguridad, al no tener el conocimiento y las habilidades que se requieren en estas necesidades.

IV. 2 EL MAESTRO DE MÚSICA ANTE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

El trabajo de los maestros y maestras de música es proporcionar una oportunidad para todos los estudiantes de participar en experiencias musicales. Para ello varios autores (Gallagher, 1990; Darrow y Gfeller, 1991; Cooper, 1993; Fernández, 1996; Hammel, 2004; Pontiff, 2004; Butler, 2004) coinciden en lo mismo: deben tener conocimiento del tipo y el grado de pérdida auditiva de los estudiantes, así como las técnicas específicas para incluirlos, su nivel de la lengua oral, sus carencias, posibilidades y potencialidades para poder realizar una tarea efectiva. Todo ello es necesario para planear la apropiada adaptación educativa a este tipo de necesidades de estos estudiantes.

Hagedorn³² añade que eventualmente los maestros y maestras de Música necesitan aprender acerca de la variedad de tipos de incapacidades que sus alumnos/as pueden tener y aprender cómo se enseña a ese tipo de alumnado. La mayoría de las experiencias del profesorado sugiere que ese entrenamiento está basado en la observación y la enseñanza práctica con ese alumnado. Los profesores deben observar a sus estudiantes. Esta es la llave para descubrir su comportamiento Pontiff (2004).

Investigaciones como la de Pontiff (2004) recogen algunos obstáculos con los que se encuentra el profesorado de música en su trabajo con alumnos/as especiales. Un primer obstáculo al que hace referencia es el miedo del profesorado al enfrentarse

³² En Pontiff, E. (2004).

a la enseñanza de alumnos/as de educación especial. Incluso los profesores experimentados pueden sentirse abrumados cuando tienen alumnos con deficiencia auditiva en la clase de Música (Nikolarazi, 2000; Butler, 2004). Aunque quizás ese miedo se convierte en muchos casos en desafío y recompensa al emprender la enseñanza musical de los niños y niñas con déficit auditivos, tal y como indica Jahns (2001). Autores como Rouge (1990); Jahns, (2001); Pontiff, (2004); Butler, (2004) reafirman esta afirmación.

“Todos los maestros que se entrevistaron, aunque estaban nerviosos ante el trabajo con los alumnos especiales al principio, encontraron que la enseñanza de éstos, era una de las cosas con más recompensa que habían hecho” (Pontiff, 2004).

Otro obstáculo a mencionar es la falta de preparación con la que los maestros/as de Música se enfrentan a menudo en la enseñanza de alumnado con necesidades educativas especiales. Victoria Hagedorn³³ sugiere al respecto que: *los maestros de música manifiestan su preocupación ante la carencia de formación para enseñar a sus alumnos/as “especiales”*. Muchos tienen poco entrenamiento formal en universidad, y algunos cuentan con experiencias dispersas en cómo tratar a estudiantes especiales en programas de música en sus distritos. Pero, con creatividad, paciencia, una cuidadosa planificación y las ideas de otros compañeros, muchos maestros de música trabajan con éxito y con cariño en la enseñanza de estos estudiantes “especiales”(Pontiff, 2000: 52), (Butler, 2004).

Hammell (2004), Butler (2004) recomiendan para hacer el proceso de inclusión mucho más fácil para el/a maestro/a, hablar con el orientador del centro, así como con el profesorado que atiende a los deficientes auditivos (tutor, maestro de lengua de signos, logopeda,...) para conocer cualquier posible servicio que pueda recibir este tipo de alumno/a en su clase ordinaria, incluso en muchos casos, el hablar con los padres del estudiante y con el mismo alumno/a. Igualmente, sugieren que el/la maestro/a de música consiga los resúmenes del Programa Educativo Individualizado (IEP), que en España lo conocemos con el nombre de Adaptación Curricular Individualizada (ACI). También por otro lado, el maestro de música puede invitar a profesores de educación especial que a visiten su clase y le aconsejen sobre la disposición física del aula.

Estos conocimientos le ayudarán al maestro/a a formar expectativas razonables en las unidades didácticas y para la adaptación del deficiente auditivo en su aportación en la clase. Hay que recordar que cuanto más entienda el/la maestro/a las necesidades especiales de sus estudiantes, más cualificado/a estará para proporcionar una acertada educación musical. Darrow (1991)³⁴ apunta que los profesores a menudo no tienen experiencia previa en enseñar a los deficientes auditivos y dentro de esta ausencia de preparación se indica que los/as maestros/as que tienen una formación en educación especial son más voluntariosos a aceptar a un niño/a con una discapacidad en su clase que otros que no tienen dicha preparación. La información respecto a la deficiencia la encuentran por su buena disposición a integrar a los/as niños/as en las aulas.

Para Fernández (1996), es fundamental tratar de acercar el sonido a los deficientes auditivos como un medio de mejorar sus posibilidades y favorecer el lenguaje a través de una nueva vía, la de la audición. Es decir, que nuestro objetivo como maestros de música o músicos de niños con deficiencia auditiva no será el de

³³ Profesora de música en la Escuela Elemental Walsingham en Pinellas (Florida).

³⁴ Basándose en investigaciones realizadas por Stephens and Braun (1980).

enseñarles música, sino de enseñar a través de la música. ¿Dónde se encuentra el límite? Podemos decir que no existen límites precisos, será el/la mismo/a niño/a quien nos diga hasta dónde llegar. Debemos estar dispuestos a brindarles toda nuestra experiencia, capacidad creativa e imaginativa y como recompensa a nuestro esfuerzo y experiencia veremos que al final de nuestra labor hemos posibilitado el desarrollo en el/a niño/a de su inteligencia creadora, la memoria y sensibilidad, aspecto éste de gran importancia para el equilibrio de su personalidad que le permitirá una mejor adaptación al medio en el que se desenvuelve. Igualmente, podremos mejorar su ritmo psicomotor, el tono de su voz y su articulación y mostrarle un nuevo medio de comunicación con ese exterior sonoro, tan desconocido para él/ella, al agudizar sus restos auditivos. Para ello, es de vital importancia conocer medios sencillos que posibiliten recursos que favorezcan una temprana detección, logrando así un mayor beneficio para el/la niño/a y su futuro.

IV. 3 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL

La formación del profesorado³⁵ debe preparar a los docentes para construir de forma crítica, reflexiva y eficaz un modelo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en el alumnado y que logre un pensamiento-acción innovador. Por otro lado, debe ofrecer respuestas a los problemas y a las dificultades que se plantean en el aula. Partirá, por tanto, de las necesidades concretas percibidas por quienes enseñan en el ejercicio de su profesión. En este sentido, parece claro que, como profesionales y como miembros de las instituciones de enseñanza, los educadores/as, tenemos la necesidad y la responsabilidad de abordar problemas reales y cotidianos (Moreno y Vélez, 1997)³⁶.

La diversidad de déficits, razas, culturas, sexos, características psicológicas, nivel evolutivo, etc., es una realidad de nuestra sociedad y por ende de nuestras escuelas, siendo un tema que, desde nuestro punto de vista, requiere un tratamiento especial en la formación inicial del profesorado. Parece claro que el papel que debe ejercer la Universidad ha de estar en consonancia con los cambios sociales, en general con las necesidades sentidas por el alumnado, en particular. Así, el éxito de su función dependerá de la capacidad que la institución tenga de conectarse con la realidad actual y de predecir escenarios futuros de desempeño profesional. Para ello, debe orientar la formación según las necesidades sociales, capacitando al alumnado con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender actuaciones diversas.

Las carencias en la formación inicial del docente en lo que se refiere a la atención a la diversidad es un tema sacado a la luz por los maestros y maestras en multitud de ocasiones. García y otros (2001) recogen que, debido a esta escasa preparación en materia de NEE, el docente sufre un fuerte “shock” al pasar de la teoría, aparentemente insuficiente (o en algunos casos, nula), a la práctica.

Estos mismos autores analizando la práctica encuentran una repetición de los mismos problemas que se han dado en los inicios de la aplicación de la integración y atención a la diversidad. Entre ellos, destacan el que se responsabiliza exclusivamente al profesorado de apoyo a la integración (PAI) de todas las cuestiones relativas a la

³⁵ Se define necesidades de formación como “el conjunto de preocupaciones, deseos, carencias, problemas sentidos o percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” (Montero, 1987), en Montero 1990.

³⁶ En García. P., Jiménez. J. R. y Moreno, E. (2001).

misma. En este sentido, el profesorado de apoyo sigue actuando en soledad. Los tutores así como el resto de maestros, siguen sin sentirse responsables y en muchos casos tampoco se sienten suficientemente preparados para trabajar en condiciones de colaboración profesional.

Darrow y Gfeller (1991) añaden al respecto que “la integración de los deficientes auditivos en la clase de música depende de importantes factores inclusivos como son la disponibilidad del soporte instructivo, la preparación educativa del maestro de música y la involucración de éste en las decisiones de inserción”. Existe un estudio precedente sobre nuestro tema en cuestión, realizado en la Universidad de Kansas y en la Universidad de Iowa, por Darrow y Gfeller (1991). En éste se valoró los programas de inclusión del alumnado hipoacúsico en escuelas públicas de los EEUU. El estudio puso de manifiesto, tras la valoración de 300 encuestados que la preparación de los maestros de música se basaba en: Conocimientos básicos del lenguaje de signos sólo 19% de los encuestados ; El conocer un poco los signos 31% de los encuestados; Contar con un intérprete de lenguaje de signos 42%; Leer artículos, libros de adaptación de la música 43'5% ; Asistir a talleres 21%; Instrucción universitaria 16%; Solicitar información de profesores que atendían a los deficientes auditivos 68%; Sus experiencias de ensayo y error 58%. La situación España, presumiblemente podemos intuir que coincidirían en los porcentajes más altos con los valores americanos.

IV.3.1 Modos de acceso a la función pública docente en relación a la formación musical del profesorado

El siguiente apartado es necesario introducirlo para poner en situación al lector sobre los distintos modos de acceso que ha seguido el profesorado actual para ejercer como maestros de Educación Musical y en consecuencia de la variedad de formación académica y necesidades que el profesorado presenta. Esto queda patente en la variedad de modalidades de acceso de la muestra de nuestra investigación que en siguientes los capítulos sobre metodología se desarrollará.

El artículo 16 de la LOGSE dice que “la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”.

En la universidad, la formación reglada en Educación Musical se inicia con la especialidad de Maestro en Educación Musical a partir del año 1991. Sin embargo, la creación de esta especialidad resulta insuficiente en el momento de implantación de la LOGSE, surgiendo la necesidad de buscar vías complementarias para cubrir las inmediatas necesidades de personal docente capacitado para impartir la Educación Musical en las Etapas de Primaria y Secundaria (Reyes, 2005).

A partir de los recursos humanos y materiales con los que se disponía en ese momento, se establecieron unos procedimientos reguladores de acceso al cuerpo de maestros que han determinado en muchos casos un definido perfil de maestro en Educación Musical y una práctica educativa en concreto. Estos modos de acceso son los siguientes (Reyes, 2005: 73):

- a) Habilitación en Educación Musical para maestros en ejercicio dentro del cuerpo de maestros.

- b) Habilitación por medio de reciclaje de los maestros funcionarios, a través de cursos de Especialización.
 - c) Ingreso en el cuerpo de Maestros de Educación Musical por medio del sistema de concurso-oposición.
- a) Habilitación en Educación Musical para maestros en ejercicio dentro del cuerpo de maestros.

Esta vía permite a los/las maestros/as que tienen algunos estudios musicales acceder a la enseñanza de esta especialidad si cumplen una serie de requisitos. El Real Decreto 895/1989 de 14 de julio y las posteriores modificaciones en los Reales Decretos 1664/ 1991, de 8 noviembre y 2112/1998, de 2 de octubre hacen referencia a los requisitos que deben poseer los aspirantes para tal habilitación:

a.1 Estudios musicales según el Decreto de 15 de junio de 1942, sobre la organización de los Conservatorios de Música:

- Estar en posesión del Certificado de Aptitud expedido por los Conservatorios Elementales o haber cursado las enseñanzas de Solfeo, nociones de Canto, Piano, Violín y Armonía, correspondientes al Grado Elemental.

a.2 Estudios musicales conforme al Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de Conservatorios de Música:

- Estar en posesión del Diploma Elemental o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental que a continuación se indican:
 - Solfeo y Teoría de la Música, Cursos 1º, 2º, 3º y 4º
 - Piano, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Violonchelo, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Conjunto coral e instrumental
 - Arpa, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Guitarra y Vihuela, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Viola, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Contrabajo, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º
 - Instrumentos de viento, Cursos: 1º, 2º y 3º
 - Instrumentos de membranas, Cursos: 1º
 - Instrumentos de púa, Cursos: 1º, 2º, y 3º
 - Láminas, Curso 1º
 - Fuelles manuales o similares, Curso 1º

La habilitación de estos especialistas fue un procedimiento que permitió disponer de los primeros contingentes de profesores para atender la enseñanza de la música en Primaria. Este procedimiento salvó un gran escollo, pero fue objeto también de muchas críticas, dado que no garantizaba una preparación adecuada para las tareas a desempeñar. Las materias de Conservatorio (solfeo e instrumento) tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general. En algunos casos, la música en Primaria se convertía en una reproducción degradada de la enseñanza de Conservatorio, que tampoco ha sido nunca modélica desde el punto de vista pedagógico (Pliego, 2002).

De este modo, el profesorado presenta una formación pedagógica acorde con los conocimientos adquiridos en los estudios de Magisterio correspondientes a los

planes de estudios en vigor durante su formación anterior. Los conocimientos musicales son adquiridos en los Conservatorios de la época (plan 66) con carácter técnico e instrumental. Con lo cual, el profesorado un poco desorientado solicita cursos de formación para dar respuesta a las exigencias del currículo de música y que imparte la materia, generalmente, desde una visión técnica y parcelada, encontrando significativas dificultades a la hora de conectar la música aprendida y enseñada con la música de la sociedad propia de la cultura experiencial del alumnado (Reyes, 2005:74).

- b) Habilitación por medio de reciclaje de los maestros funcionarios, a través de cursos de Especialización.

Como recoge Ocaña (2006), los primeros cursos de especialización didáctica, a nivel estatal y en concreto en la Comunidad Autónoma de Andalucía se realizaron durante el curso 1989-1990. Estos cursos de especialización didáctica fueron organizados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en colaboración con las distintas universidades andaluzas, cuya convocatoria se publicó en la Orden de 12 de Septiembre de 1989 (BOJA, 3 de Octubre de 1989).

Los cursos estaban estructurados en torno a dos fases: una primera fase intensiva de conocimientos teórico-prácticos con una carga lectiva de 53 créditos presenciales, siendo los maestros sustituidos de sus centros durante todo el periodo, para poder dedicarse exclusivamente a su reciclaje. La segunda fase consistió en sus prácticas en centros públicos. En esta fase los profesores estaban tutorados por un profesor del curso que realizaba varias visitas a los centros donde se estaban llevando a cabo las prácticas, además de mantener reuniones en seminarios y asesorar pedagógicamente. Esta fase constaba de 30 créditos de los cuales 21 estaban dedicados a horas lectivas, el resto se dedicaba a reuniones de seminario, actividades relacionadas con el curso y realización de memoria-proyecto docente. La memoria consistía en el diseño de una programación teórica basada en las directrices para la elaboración de proyectos curriculares y se completaba durante la fase práctica recogiendo la programación diaria de clases prácticas de Educación Musical. Los alumnos al terminar el curso obtenían el título de Experto Universitario, especialista en Educación Musical (Reyes, 2005).

El profesorado formado por esta vía tenía acceso a una formación que, teóricamente contemplaba cubrir las necesidades de formación tanto musicales como didácticas que los capacitaran para el posterior ejercicio. Sin embargo, debido por una parte a la escasa duración de los cursos y por otra al interés de los maestros que en general estaba enfocado a la obtención de alguna mejora en el concurso de traslados, los resultados formativos obtenidos dejaban mucho que desear encontrándose este grupo de profesores en unas condiciones reales similares a los habilitados por la anterior vía y viéndose obligados a completar su formación de forma voluntaria. Este procedimiento según Oriol (1992); Pliego (2002); Reyes (2005); Ocaña (2006), fue muy criticado ya que los requisitos exigidos no garantizaban de ninguna forma que los maestros conocieran la pedagogía musical escolar necesaria para la enseñanza en los colegios, ni tan siquiera que sus conocimientos musicales estuvieran al día.

- c) Ingreso en el cuerpo de Maestros de Educación Musical por medio del sistema de concurso-oposición.

Las primeras pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de maestros se realizaron con anterioridad a la creación del Título Universitario de Maestro

Especialista de Educación Musical, en territorio MEC en el año 1991 y en la Comunidad Autónoma de Andalucía en 1992, según Ocaña (2006). Este proceso fue regulado a nivel estatal por el Real Decreto de 22 de Abril de 1991 por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. A partir de este momento se han convocado regularmente en todas las comunidades autónomas el proceso selectivo para el ingreso en el cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Musical. Este proceso ha sufrido varias transformaciones a lo largo de las décadas, adaptándose y atendiendo a las necesidades de transición legislativa que se ha llevado a cabo en cada cambio político-educativo vivido en estos últimos años.

Para Reyes (2005), el superar las pruebas de oposición puede suponer poseer unos conocimientos musicales técnicos demostrados en la prueba práctica³⁷ además de garantizar el conocimiento de los aspectos científicos y didácticos de la música. El estudio de los temas teóricos referidos a la normativa (en principio referidos a la LOGSE) ha ido cambiando durante los últimos años con el transcurso de la aparición de nuevas normativas LOCE y LOE, garantizándose a su vez un conocimiento del espíritu de las imperantes leyes y de los supuestos en los que se fundamentan.

Por otra parte, con el estudio del temario específico de Educación Musical por parte del opositor, se le proporciona un acercamiento teórico a la deficiencia auditiva, su patología y a las estrategias metodológicas para aplicar en el aula de música (tratándose ésta en un tema en particular de los contenidos). En concreto el tema 10 del temario específico desarrolla las siguientes partes: “La actividad musical como compensadora de las desigualdades educativas. Principios básicos de intervención. La Educación Musical en el ámbito de las deficiencias auditivas. Técnicas de sensibilización vibrátil. Estimulación y respuesta. Aportaciones interdisciplinarias para trabajar las desigualdades educativas partiendo de la actividad musical”. Esta vía de acceso cubre un mayor número de campos que consideramos necesarios para el ejercicio de la profesión.

IV.3.2 Plan de estudios en la UGR

Todos los cambios que han tenido lugar a raíz de la promulgación de la LOGSE en torno a la concepción y las prácticas de la educación especial deben tener, necesariamente, implicaciones directas en la formación de los profesionales que atenderán o atienden a la diversidad de los alumnos y las alumnas que nos encontramos en las aulas (León, 1999, p. 2). En la actualidad la obtención del título de Maestro en Educación Musical se rige por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de maestro, y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de éste³⁸.

³⁷ Como ya se ha citado, el procedimiento referente a la parte práctica también ha cambiado con los años. En esta trayectoria los opositores han tenido que demostrar sus capacidades en torno al comentario de una audición (prueba anulada en las últimas convocatorias), a la composición de una pieza vocal e instrumental para utilizar en clase a partir de un texto dado o en el análisis de una partitura y su aplicación didáctica en el aula, en la lectura de un fragmento rítmico y en la interpretación con la voz o un instrumento de un fragmento musical dado por el tribunal o en otros años aportado por el aspirante.

³⁸ BOE de 11 de octubre de 1991.

Dentro de las directrices comunes a todos los planes de estudios para la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Musical los futuros maestros reciben una formación bastante escueta y básica sobre educación especial, concretada en una materia troncal llamada *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (León, 1999). Esta materia se imparte con un número de 9 créditos, de los cuales 6 son teóricos y 3, prácticos. Esta materia pretende dar una visión general sobre las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar así como la escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos y la integración educativa de los alumnos con dificultades.

Los objetivos generales de esta materia pretenden:

1. Fomentar en los estudiantes una posición crítico-reflexiva sobre todos los problemas que atañen a la Educación Especial, procurando mantener una continua conexión dialéctica entre el conocimiento teórico y el práctico.
2. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión, observación e indagación ante los problemas que plantean las diversas situaciones de integración en las aulas y centros escolares.
3. Dotar de instrumentos de detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas.
4. Posibilitar los conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos suficientes para intervenir en las NEE y hacer real el espíritu de la diversidad.

(Maestro, Educación Musical guía 2003-2004:39).

Dentro de los contenidos del programa teórico y práctico de la materia se imparte un tema específico dedicado a la Deficiencia Auditiva: Concepto, etiología, tipos, desarrollo e intervención. Por otro lado, también queda recogido en los contenidos, entre otros temas: Las vías de respuesta a la diversidad del alumnado y las adaptaciones curriculares como estrategia de atención a las necesidades educativas especiales: concepto, tipos, proceso, estructura y estrategias de adaptación en los diferentes elementos curriculares; Atención a la diversidad del alumnado y estructura organizativa de los centros. Proceso y modalidades de escolarización para alumnos con N.E.E.; Las estrategias organizativas en el aula ordinaria para atender a la diversidad; Recursos materiales para la atención a la diversidad del alumnado.

También hay que añadir, a este conocimiento sobre la educación especial, en la Universidad de Granada, que puede ser completado con la posibilidad de que los alumnos y alumnas elijan materias optativas que les ayuden a comprender e intervenir a partir de la educación física, la música y otros procedimientos y técnicas más concretas, los problemas que presentan los alumnos procedentes de distintos contextos socio-culturales, con determinados déficits. Cabe destacar que esta formación tiene un marcado carácter pedagógico y que se trata de unas materias con una orientación polivalente o “trans-categorial” (León, 1999: 8).

Concretamente en la especialidad de Educación Musical, no existe una asignatura propia de su plan de estudios que desarrolle nuestro ámbito de investigación. Pero existe la posibilidad de elegir una asignatura optativa perteneciente al plan propio de las especialidades de Educación Especial y Audición y lenguaje, llamada *La música en la educación especial*. Como asignatura optativa de magisterio, los/as alumnos/as de la especialidad de Educación Musical tienen posibilidad de escogerla, pero al pertenecer a otro plan de estudios, en muchos casos ocurre el

solapamiento de horarios con otras materias de la especialidad por lo que muchos de los alumnos no tienen posibilidad de matricularse en dicha asignatura.

La asignatura La Música en la Educación Especial cuenta con un número de 6 créditos, de los cuales 4 son teóricos y 2 prácticos. Esta asignatura pretende dar a conocer el valor educativo de la música dentro de la formación integral de la persona; apreciar la importancia y las posibilidades de la utilización de la música como lenguaje integrador y globalizador en Educación Especial; dotar al alumnado de métodos, recursos y técnicas que le permitan utilizar la Expresión Musical como medio de intervención de Educación Especial; proporcionar al alumnado los conocimientos necesarios para diseñar sus propios materiales didácticos-musicales en función de las necesidades del aula. Como contenidos se tratan explícitamente nociones de musicoterapia y la aproximación a la intervención musical en niños con necesidades educativas especiales entre las que se encuentran las deficiencias auditivas. Aunque por la cantidad de contenidos que deben tratarse en poco tiempo, el alumnado sólo adquiere nociones básicas de cómo tratar dichas discapacidades a través de la música. Hay que añadir además, que esta asignatura no está enfocada directamente para la enseñanza de la música en un colegio de educación infantil y primaria (CEIP), sino para los centros de Educación Especial.

Otra asignatura contemplada en la licenciatura de Psicopedagogía, pero que pueden acceder los estudiantes de magisterio es La Educación Musical y sus dificultades de Enseñanza-Aprendizaje. Esta materia es optativa con un total de 6 créditos de formación. Entre sus contenidos desglosados en cinco temas, cuenta con uno dedicado a Las dificultades de enseñanza-aprendizaje musical en los niños con NEE. Dado que en este tema se trata todos los tipos de NEE y el escaso periodo de tiempo de la asignatura, las nociones que el estudiante puede aprender de las deficiencias auditivas son muy básicas.

Casi todas las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de magisterio españolas contemplan este tipo asignaturas en sus planes de estudio. Ésta permite al educador musical hacerse con los fundamentos necesarios para utilizar esta materia en colaboración con el profesional de Educación Especial. Hay que diferenciar educación musical en Educación Especial. Implica un acto de enseñanza –aprendizaje instrumental, ya que en ella el educador emplea la música con una finalidad no musical, propiciando en los alumnos y alumnas la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes básicos para su formación humana global. Obviamente, aquí lo importante no es el aprendizaje de contenidos musicales, pues éstos son un medio, un medio que ha de adaptar y adecuar sus objetivos y contenidos a los de la Educación Especial (Lorenzo y Herrera, 2000).

IV.4 EL MAESTRO DE MÚSICA CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN EL AULA

En la clase de música, acentuamos las buenas habilidades para escuchar ya que son fundamentales para la apreciación y el entendimiento de la música. Podemos preguntarnos cómo incluir al alumnado con déficit auditivo en nuestro currículum musical y cómo adaptar nuestras lecciones para crear experiencias significativas en ellos. ¿Cómo podemos abrir el mundo de la música a estos estudiantes que su inhabilidad afecta claramente a su capacidad para oír música? ¿Cómo puede hacer el/la maestro/a accesible la música a este tipo de alumnado?

Maureen Butler (2004) recomienda para comenzar, formular una filosofía educativa. Es importante fijar metas claras y expectativas realistas, basadas en una

sólida comprensión de las necesidades especiales del alumno/a. Al fijar dichas metas, el maestro/a puede desear comenzar con objetivos generales, tales como crecimiento en comprensión musical, autoestima y autoimagen. Estas metas proporcionarán una fundamentación sólida para progresar a objetivos más específicos. Así se llegará a entender cómo la música puede beneficiar a estudiantes con deficiencias auditivas y del mismo modo, podremos ver cómo éstos pueden salir exitosos de la clase de música.

La mayoría de los maestros de música están de acuerdo en que todos los niños y las niñas tienen la capacidad de ser creativos y el potencial para expresarse artísticamente. Cuando reconocemos estos rasgos naturales en cada niño/a independientemente de su déficit, entendemos que la pérdida de oído no evita que los niños y niñas gocen de la música. Sin embargo, la pérdida forma su comprensión musical y afecta a su respuesta a la música.

El maestro de música debe observar al deficiente auditivo frecuentemente, prever su respuesta y tener paciencia para trabajar con él/ella. Los/as alumnos/as “especiales” necesitan, más que los demás niños, una estructuración para aprender en la clase de música, estructurando los aprendizajes en pequeños logros y piezas que faciliten “un andamiaje” para formar su conocimiento. De esta manera, el conocimiento se aprenderá construyendo un “andamio” de concepciones, donde éstas se situarán poco a poco en pequeñas piezas y se apoyarán unas en otras. Hadedorn (2004) al respecto, ofrece para los maestros/as el siguiente consejo: *Tú tienes que ir más lento, usar más repeticiones, dar más oportunidades de jugar, aceptar otras respuestas que canten como respuesta. Yo uso muchos ejemplos concretos, trabajo despacio, enseño de memoria, por rutina, no uso texto y tampoco grandes materiales* (Pontiff, 2004: 55).

Según el estudio de Darrow y Gfeller (1991) los factores que obstaculizan una educación musical efectiva para los deficientes auditivos, por orden de mayor a menor apreciación de maestros/as encuestados³⁹ sería:

- La falta de materiales apropiados, equipo, y / o plan de estudios especializado para estudiantes de problemas auditivos en música.
- Falta de conocimiento específico de la discapacidad.
- Falta o pobre comunicación con el profesorado de los estudiantes con deficiencia auditiva.
- Limitadas habilidades musicales manifestadas por los deficientes auditivos en clase.
- Falta de un tiempo preparado adicional para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Pobre o limitada comunicación entre el normal oyente y los estudiantes con deficiencia auditiva en clase.
- Falta de personal de ayuda (ayudante de profesor o intérprete).
- Falta de cooperación de otros profesionales.

En el diseño y desarrollo de la programación se deben de contemplar dos tipos de implicaciones: respecto al aula misma y a los sistemas de apoyo (Comes, 1991; Darrow y Gfeller, 1991; Cooper, 1993; Torres, S., Urquizar, R. y Santana, R. 1999; L. Heward y Orlansky, 2000; Butler, 2004; Hammel, 2004; Pontiff, 2004). Respecto al aula, Santana Hernández, establece los siguientes tipos de estrategias:

³⁹ Estudio realizado por la Universidad de Kansas y la Universidad de Iowa (EEUU) a una muestra de 300 maestros de música de colegios públicos de EEUU.

Estrategias comunicativas:

- Hablar lo más cerca posible, frente al alumno y a su misma altura, evitando dar la espalda a una ventana o una fuente de luz.
- Colocar al niño a una distancia visual razonable para que pueda escuchar y leer los labios sin mucho esfuerzo. La distancia óptima sería entre uno y cuatro metros. La mejor organización de la clase sería en forma de U (Comes, 1991).
- Facilitar la lectura labial: colocar al niño/a deficiente auditivo de espalda a la luz y de cara al hablante, tratando de mantener visible todo su rostro, eliminando sobretodo, obstáculos para la visión de los labios (no usar grandes barbas y bigotes, bolígrafos, etc.), no dar informaciones básicas mientras se camina o se está de espaldas a él/ella, prestar atención a los indicios de cansancio.
- Mantenga contacto visual con la persona sorda y hable directamente con ella. Ésta no debe sentirse aislada de la conversación (Heward y Orlansky, 2000).
- Escribir en la pizarra sin hablar. Cuando se lee oralmente mantener el libro bajo para que no tape la boca (Comes, 1991).
- Articular de forma clara, con naturalidad y a velocidad moderada sin hacer movimientos exagerados de la boca. No hacer grandes gestos con las manos, manteniéndolas lejos de la cara (Comes, 1991). Heward y Orlansky (2000) recomiendan que no se eleve el tono de la voz.
- Tal vez cueste un poco acostumbrarse al habla de la persona con deficiencia auditiva. *Si al principio, el/a profesor/a no puede entenderle, no se desanime* (Heward y Orlansky, 2000).
- Hablar utilizando frases sencillas completas y gramaticalmente correctas, con ritmo moderado y sin exageración de movimientos.
- Limitar el uso de palabras que no están todavía en el vocabulario del estudiante, y ser constante con la terminología que se utilice con el discente (Hammel, 2004).
- Si el estudiante requiere un intérprete de lengua de signos, éste debe estar con el estudiante en clase de la música (Butler, 2004).
- Situar al alumno/a deficiente auditivo junto a un oyente de su proximidad o simpatía que le atienda y ayude en situaciones de comunicación colectiva.
- Promover la participación del niño/a deficiente auditivo y escucharle siempre.
- Recordar que el alumno/a deficiente auditivo no puede simultanear leer y escuchar.

Estrategias metodológicas:

- Utilizar recursos materiales de información visual (videos, fotos, transparencias, etc.). El empleo de retroproyector, además de ofrecer claves visuales muy necesarias para el alumnado hipoacúsico, ilumina la cara del profesor facilitando la labio-lectura (Comes, 1991). Del mismo modo el retroproyector servirá para agrandar los materiales (música, libros, y música de la hoja) y para proporcionar los materiales escritos para ir junto con la instrucción hablada (Hammel, 2004).
- Los mensajes escritos pueden servir para intercambiar información. Deben de escribirse con un lenguaje simple y directo, si es posible utilizando elementos visuales (Heward y Orlansky, 2000).
- Relacionar aprendizajes con el contacto y experiencia de la realidad.

- Contemplar las explicaciones con ayudas visuales a través de tableros, láminas, gráficos, dibujos en la pizarra, etc.
- Agrupar, para determinar tareas a los/as alumnos/as propiciando el trabajo cooperativo.
- Disponer el mobiliario del aula de manera que faciliten al niño/a con déficit auditivo tanto la escucha como la participación y el trabajo en equipo.
- También sugiere el uso de todos los sentidos, de objetos cotidianos, como balones, instrumentos etc. para explicar conceptos (Pontiff, 2004).
- Perfeccionar la técnica por medio de muchas experiencias prácticas y encontrar nuevas ideas para trabajar con este tipo de alumnado (Pontiff, 2004).
- Uso de muchas actividades de ritmo y movimiento, utilizando frecuencias bajas y sobre todo instrumentos de percusión (Cooper, 1993b).
- Incorporar la metodología Kodály permite que los estudiantes con deficiencia auditiva estén implicados activamente en las clases de música. Este acercamiento multisensorial beneficia a todos los estudiantes, sin importar su estilo de aprendizaje o necesidad especial (Cooper, 1993b).

Hammel⁴⁰ (2004) señala que el proceso de inclusión de alumnado con características especiales en las aulas generales puede crear un ambiente diverso y sano para aprender. Pero también, puede frustrar al profesorado que no posea las herramientas necesarias para incluir completamente a todos los alumnos y las alumnas en sus aulas. Poner una serie de estrategias en ejecución puede conducir a mayor éxito al trabajar con todos los estudiantes, especiales y generales igualmente, en el ajuste inclusivo. La autora indica algunas estrategias a considerar además de las ya citadas, tales como:

- No prohibir a los/as alumnos/as la examinación con manos de todos los materiales, equipos e instrumentos nuevos durante la introducción de un concepto. Este acercamiento cinestésico combinado con los elementos visuales ayuda a los estudiantes a aprender según su modalidad.
- Proporcionar los materiales de música o de lectura por adelantado.
- Utilizar signos, colores o símbolos de los instrumentos para ayudar a los estudiantes a recordar notas o los ritmos.
- Individualizar algunas asignaciones para los estudiantes hasta que los principiantes especiales puedan combinar varias.
- Al preparar la música para los/as alumnos/as especiales, indicar el tempo, marcar las piezas a los estudiantes y permitirles que destaquen en la música números de medida y marcas de respiración, crearles las ayudas visuales para las palabras difíciles, y proporcionarles las señales visuales para las marcas de longitud de la frase.

El tener alumnado con necesidades especiales se considera una sobrecarga para los maestros/as en el trabajo Rouge,(1990). Sobre todo si hablamos de tener alumnos/as con una deficiencia auditiva profunda, ya que necesitarán, particularmente, de un gesto de apoyo del profesor/a, que éste/a lleve puesto un micrófono, use el lenguaje de signos y que participe en cursos de formación sobre este tema. Si estos incentivos fueran exigidos, como dice este autor se podría hablar del aprendizaje de la

⁴⁰ Directora de un programa educativo musical para la integración de alumnos/as de educación especial en las aulas.

educación musical en estudiantes con una pérdida auditiva. Jahns (2001) manifiesta que enseñar a un/a niño/a sordo/a profundo/a puede ser uno de los mayores desafíos y recompensas que se puede tener. Para ello, en su experiencia fue necesaria una atención más individualizada, la asistencia a un musicoterapeuta y adaptarle un plan de trabajo con unas metas concretas. El resultado de esto fue la integración de un niño sordo en la banda escolar.

Rina Lih (2002) defiende que el arte de comunicarse con el alumno de modo vivo y creativo reside seguramente en la capacidad de quien enseña a improvisar sobre un tema planteado en el momento, comprometiéndose con él por completo. Según la misma autora es en la audición y la observación constantemente renovadas del alumno/a y de su forma de ser y de interpretar donde reside la capacidad de establecer con él/ella una relación de confianza. Y es en este marco de confianza donde el/a alumno/a puede descubrir en el maestro su capacidad de ayudarle a desvelar el músico potencial que late dentro de él/ella.

Puesto que la comunicación es una cuestión clave para los estudiantes con pérdida auditiva, el/a maestro/a de música debe hacer todo lo posible por asistir a la comunicación (Butler, 2004). No podemos olvidar que hay momentos, en que los niños y niñas resultan especialmente vulnerables, como por ejemplo cuando acaban de terminar una interpretación musical en la cual se han implicado particularmente: es entonces cuando tienen más necesidad de ser aplaudidos y admirados. Si el/a profesor/a no le comunica nada de palabra o visualmente, el alumno/a sacará sus propias conclusiones acerca de lo que manifiesta el rostro y los gestos de su maestro/a, y las conclusiones a las que puede llegar el alumno/a no siempre son acertadas.

Por otro lado, el/a maestro/a debe de estar alerta a determinadas manifestaciones de los niños y niñas con características de algún tipo de pérdida auditiva y que, a veces, por ser tan leves, suelen pasar inadvertidas tanto para los padres como para los docentes. Una de las más importantes es la relativa a la conducta del niño/a en el aula, con sus constantes faltas de atención. Ésta se debe a la imposibilidad de seguir el discurso hablado en toda su extensión y a la fatiga que le produce el estar atento, lo que le hace perder interés por lo que se le está transmitiendo. Como consecuencia de ello necesita que las órdenes le sean repetidas frecuentemente, con lo cual se le puede catalogar de un niño/a desobediente lo que, sumado a la imposibilidad de realizar lo solicitado, le trae problemas de relación con el entorno. Otras veces es característico de una pérdida auditiva el que el/a niño/a intente orientar su oído hacia la fuente emisora incluso colocando su mano en el pabellón de la oreja como medio para lograr una mayor amplificación del sonido (Fernández, 1996).

La motivación debe ser una pieza clave de todas las actividades. Los/as niños/as escogen la mayoría de las veces aquello que les sea emotivo y que les ofrezca movimiento, colorido y vivencias, libertad de acción y la posibilidad de aportar ideas y sugerencias. Por eso, generalmente lo que más les gusta son los cuentos acompañados de láminas en colores, y música de efectos sonoros, juegos rítmicos, juegos asociativos, danzas y la orquesta de percusión.

En la planificación de las actividades es necesario contemplar el juego como motor de todas ellas en el que se intercalen ejercicios individualizados con actuaciones grupales. Es recomendable que siempre que sea posible se utilicen técnicas de grupo por el elemento socializador e integrador que implican y que los ejercicios sean variados, cortos y atractivos.

CAPÍTULO V. EL DEFICIENTE AUDITIVO EN EL AULA DE MÚSICA.

“Nuestra sociedad necesita en estos momentos un modelo de escuela “abierta” a la familia, el agente educativo primero y más importante, a las numerosas culturas y etnias, a los valores que nos ofrece el ambiente, a la inserción e integración de las diversidades (Necesidades Educativas Especiales), donde los niños “jueguen a hacer música” en los rincones, talleres y/o espacios preparados al respecto, con tareas ordenadas, secuenciadas, coherentes, significativas, adecuadas a su desarrollo y con posibilidades de utilización”

(Bernal, 2005)

Como dice Bernal (2008), la presencia en los centros escolares de alumnos con Necesidades Educativas Especiales hace necesario abordar diferentes situaciones, reflexionar sobre ellas e intentar buscar las estrategias y recursos que favorezcan la integración escolar en el aula de música. *Estos alumnos responden satisfactoriamente a las actividades musicales escolares aunque es posible que sean menos eficientes ante aspectos específicos de la música (discriminación auditiva, entonación, práctica instrumental, etc.), pero el nivel intelectual no debe ser un condicionante para la actividad musical, sobre todo en las actividades donde predomina la inducción de un movimiento rítmico repetitivo.* Esta autora hace hincapié en que el objetivo de la Educación Musical escolar no es “hacer músicos” sino preparar a los alumnos y las alumnas a “percibir y expresarse a través de la música”. Para ello, hay que ofrecer la actividad musical, con las consideraciones que al respecto fuesen necesarias, para que todos puedan participar de esta experiencia.

La utilización de la música en alumnos con necesidades educativas especiales se presenta con dos finalidades claramente manifiestas. Por un lado, cuando se planifica el proceso educativo musical con un fin en sí mismo, y es conducido en relación a objetivos, contenidos..., con el propósito de potenciar la escucha, la audición, y adquirir determinadas destrezas vocales, corporales o instrumentales. Por otro, cuando se propone la actividad musical con una finalidad “no musical” para que el alumno pueda expresarse a través de la música, y desarrolle determinadas competencias sociales y comunicativas que le sirvan para mejorar la calidad de vida (Bernal,2008). De esta manera, la actividad musical se presenta como un medio para un fin a sí misma, sobre todo cuando se ha orientado para conseguir objetivos relacionados con la discapacidad(Prause-Weber, 2006).En este capítulo exponemos cómo es la relación en concreto del deficiente auditivo con la música, cuál es la relación de la música con el lenguaje y lo que repercute en el déficit auditivo, las problemáticas del deficiente auditivo en el aula de música y qué estrategias metodológicas y recursos se pueden aplicar con ellos para que disfruten de la actividad musical con plenitud.

V.1. EL DEFICIENTE AUDITIVO Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA

Cuando se descubren los primeros signos de deficiencia auditiva siendo todavía bebé, el/la niño/a debería formar parte de un tratamiento educativo, temprano donde se le estimule por todos los medios, a fin de ir dando respuestas inteligentes a las percepciones sonoras y rítmicas. Esto no sólo le abrirá al mundo de la música sino al del movimiento, al del equilibrio, al de la psicomotricidad armónica y ésta incidirá positivamente en el desarrollo de su inteligencia y por tanto, de sus diversas capacidades como el habla (Abad, 2002). Se puede decir que la intervención musical temprana es importante porque puede ayudar a desarrollar las bases de la comunicación, el lenguaje y aprendizaje de forma más prematura.

En el entrenamiento auditivo, sobre todo en los comienzos, es importante contar con la ayuda de auriculares y aparatos especiales, siempre que los ejercicios propuestos se presten a este tipo de auxilio, por ejemplo audiciones, trabajo con parámetros... Los/as niños/as de más edad pueden recibir las vibraciones del ritmo a través del suelo o del aire o pueden palmotear o percutir el instrumento.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de estos niños requieren mayor cantidad y diversidad de estímulos que los/as niños/as oyentes. En el caso de crecer sin la oportunidad de este ambiente musical, se puede dirigir al niño/a a una cierta renuncia en el uso completo de sus restos auditivos, a una repugnancia para ejercitar su capacidad vocal y ciertamente a una inhabilidad para seguir el pulso visual o auditivamente (Williams, 1989).

En todo este proceso la intervención de la familia es crucial. Igualmente importante es el papel de la familia en el acercamiento del niño a la música fuera del ámbito escolar y concretamente al tipo de música en el que rodean al niño. Cremades y Lorenzo (2007) detectan que el nivel socioeconómico, la formación escolar, intelectual y cultural de los padres, no sólo influyen en el desarrollo cognitivo-general del niño determinando sus pautas de comportamiento como futuro individuo integrado en la sociedad, sino que, asimismo, son factores que juegan un rol de influencia decisivo sobre los tipos de música que los hijos escucharán durante un periodo de tiempo que se prolongará hasta la adolescencia de forma creciente a los gustos y preferencias musicales que muestre el grupo de amigos. Por otro lado, climas familiares más incómodos y/u hostiles, donde se conviva entre conflictos frecuentes, provocan en los niños situaciones de desestabilización personal que a largo plazo fomentan su negatividad y agresividad (Clark y Pares, 2004)⁴¹-cuyo reflejo se traduce en problemas manifiestos de conducta, fracaso escolar y frustración-(Marks, Glaser, Glass y Horne:2001)⁴² y causan, entre otros, el rechazo a cualquier entorno distendido y creativo propio de la música o de cualquier manifestación artística.

En muchos casos, los niños con deficiencias auditivas quedan fascinados por la Música y, si bien las repeticiones verbales de una reeducación clásica le cansa, las musicales, en cambio les ayudan y, mediante ecos, preguntas y respuestas, etc., estas mismas repeticiones adquieren un sentido placentero (Abdi y otros, 2001; Argueda, 1993). En un estudio sobre el rol de la música en la comunidad sorda Darrow (1993:107-108) ha encontrado bastantes resultados positivos hacia la clase de música (*"me gustó la música porque podía expresarme yo misma, era divertida"*), sin embargo se puso de manifiesto en algunos encuestados, un fuerte sentimiento negativo hacia ésta (*"yo odio la clase de música, porque yo me siento estúpido, yo odio la clase de música porque fui castigado por no parecer correcto"*). La enseñanza de estudiantes con déficit auditivos en música necesita de un plan de actividades que puedan asegurar el éxito para esos estudiantes. Darrow en este mismo estudio ha revelado también que aunque el entrenamiento musical tenía poco que ver con la participación posterior de los encuestados en la música, tenía mucho que ver con su actitud hacia ésta y el valor que pusieron de ella en sus vidas.

Las actividades en clase de la música permiten que los estudiantes, especialmente estudiantes con deficiencia auditiva, exploren nuevos medios de expresión y realcen su existir (Butler, 2004). La música en el deficiente auditivo será una experiencia perceptiva-visual-emocional que se empleará para ayudarle en (Argueda, 1993; Amusategui, 1996; Fernández Varela, 1996; Butler, 2004):

⁴¹ En Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007).

⁴² En Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007).

- 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 (Argueda, 1993).
- Obtener un profundo conocimiento del mundo que les rodea.
- Perder la timidez (Argueda, 1993).
- Desarrollar la imaginación, su atención.

Según Abad (2002) el sordo a través de una educación específica, por una parte necesaria para el desarrollo de la persona y para la integración en una sociedad a veces excesivamente sonora, llega a captar y a percibir con facilidad los elementos básicos de la música, como son el ritmo, la acentuación, la altura, la intensidad la duración. Perciben sin dificultad los contrastes: agudo-grave, fuerte-piano, la música descriptiva de hechos naturales cercanos a sus experiencias vitales cotidianas, como el sonido del agua, la tormenta, los sonidos del tren, del avión, sonidos de animales y obras musicales que expresan sentimientos, a los que se muestran especialmente sensibles. Esto resulta todavía bastante limitado, pero sobre percepciones básicas se puede profundizar a través de la práctica y de entrenamientos específicos, llegando al desarrollo avanzado de un programa, equivalente al del oyente, para la audición musical del sordo.

Fernández Varela (1996) comparte lo anteriormente dicho sobre el sonido como un elemento esencial en nuestro desarrollo y añade que *la música, dotada esencialmente de este elemento, será quien permitirá a través de su empleo conseguir que los deficientes auditivos superen o mejoren su deficiencia al agudizar sus restos auditivos*. Generalmente, los deficientes auditivos no tienen muchos incentivos en su usual exposición a “los sonidos humanos”, como dice Williams (1989:87), en consecuencia el trabajo con la música demanda una especial introducción atractiva para ellos. Es necesario hacer de la música, un elemento divertido. *Los niños y niñas oyentes pueden oír los ruidos que hacen, identificarlos, mientras que los/las niños/as con deficiencia auditiva tienen que adivinarlos*. Enseñarlos a hacer “ruidos/sonidos” es un paso fundamental para el aprendizaje de la Música.

Debemos de partir de un principio terapéutico que afirma que hemos de construir partiendo de lo que ya existe en el/la niño/a y hacerlo consciente. Además de exponerlo al estímulo del sonido proveniente del exterior, debemos hacer que él/ella mismo/a produzca el sonido. Es cierto que no escucha como un/a niño/a normal, pero cuando actúa sobre el cuerpo que vibra, él/ella mismo/a crea un círculo de estímulos y respuestas que favorecen su aprehensión, le dan más conciencia de las vibraciones que está provocando y lo/a hacen más receptivo/a a las mismas.

En cuanto a la música, quizás el deficiente auditivo obtenga beneficio al investigar y trabajar para sacar rendimiento vibratorio al ritmo, a las frecuencias, a los timbres, a la amplitud, de tal manera que no sólo sea el oído la principal vía de referencia sino que todo el cuerpo sea una sensibilidad abierta. Podríamos hablar, quizás entonces, de una música propiamente estimulativa, creada para sentir, para vibrar, para agitarse, destinada al cuerpo físico capaz de globalizarla, percibirla y sentirla intensamente (Abad, 2002). En esta misma línea Darrow (1985b) añade que el placer derivado de la música resulta del carácter rítmico del movimiento, el cual puede ser percibido por la vista y el tacto, haciendo hincapié también en el placer del efecto de la vibración.

Por otro lado Darrow (1985a, 1993) dice que un deficiente auditivo puede ser musical y desarrollar habilidades musicales, aunque quizás retrasadas, si se comparan con sus homólogos de clase. La pérdida puede limitar la capacidad musical de éste; sin embargo, no daña el interés hacia la Música. Muchos deficientes auditivos nunca oirán la música de Ludwig Van Beethoven como nosotros lo oímos, pero el aprendizaje de la música y de los grandes compositores debería ser una parte de su cultura educativa. La música de aula sirve como un excelente vehículo para la integración de los deficientes auditivos y niños/as oyentes. Quizás una asistencia especial puede ser necesaria, pero los/as niños/as con pérdida auditiva utilizan su audición residual, pudiendo participar en el canto, instrumentación, audición, movimiento y crear experiencias con otros/as compañeros/as oyentes.

De hecho, cuando los/as niños/as son integrados en la clase de música desde pequeños en los grados iniciales, se observa que esos/as niños/as aumentan sus habilidades y conocimientos musicales, sintiéndose ellos/as mismos/as como menos diferentes y consecuentemente participan en actividades musicales que necesitan un rendimiento conjunto (Darrow, 1990).

A pesar de la carencia auditiva, para la percepción musical, los deficientes auditivos logran advertir determinados elementos de la Música (Trehub y otros, 2009; Lassaletta y otros, 2008; Argueda, 1993; Benenzón, 1971, 1995; Russ, 1997): ritmo, tiempo, acento, intensidad, movimiento, carácter, y sobre todo las excitaciones vibratorias. Esas impresiones vibratorias desempeñan para los sordos, según Argueda (1993), un papel de gran importancia, pues la enseñanza que se les imparte para que aprendan a articular sonidos y palabras consiste, en la percepción de la vibración de los fonemas en el rostro, garganta, tórax etc. del profesor. Mediante el tacto, que está distribuido por todo el cuerpo, los deficientes auditivos reaccionan ante todas las excitaciones de tonos y ruidos. *Esto significa que las funciones fisiológicas, neurológicas en el cuerpo se activan en un sentido más fuerte, en comparación a gente que no tiene ningún deterioro auditivo. Por lo que, la sensación musical se basa en interpretar las sensaciones fisiológicas de la vibración de la música* (Russ, 1997).

Así, por ejemplo, si se toma un grupo de oyentes y un grupo de deficientes auditivos, y se les invita a realizar un fuerte movimiento vibratorio con la lengua contra el paladar, y se les pregunta dónde sintieron la vibración, el grupo de los oyentes, unos lo habrán sentido en la nuca, otros en la misma lengua, otros en el hombro, etc; en cambio, en el grupo de los deficientes auditivos, lo habrán sentido en la zona umbilical, donde realmente se sienten las percepciones vibratorias y otras del sonido. Ahí está el plexo solar, un importante conglomerado del sistema nervioso autónomo. Es interesante notar la especial sensibilidad de esta zona (Benenzón, 1971:150).

Los resultados de otro de los estudios⁴³ de Darrow (1993) sobre el papel de la música en los sordos indicaron que (1) la identificación cultural es un factor de influencia fuerte de la participación en música, (2) los individuos sordos que se involucran con la música, lo hacen de formas similares a las personas oyentes, (3) las actividades musicales que disfrutaban más las personas sordas son el canto/ cantar canciones, escuchar música, y moverse o bailar música; (4) la mayoría de los encuestados creyeron que la instrucción de música debía ser opcional para estudiantes sordos (en las escuelas -sobre todo de sordos- normalmente no tienen la opción de estudiar música); (5) ciertamente los factores relacionados con la participación de la familia en la música y el entrenamiento musical parecen ser indicadores del papel que la música tendrá en las vidas de las personas sordas de

⁴³Realizado en la Universidad de Kansas -EEUU- (1993).

manera individual; (6) autores oyentes indican que es muy positivo mirar el valor de la música para los sordos, sin embargo, indica que algunos sordos encuentran poco importante la música o no muy importante. Hay un buen número de respuestas que dicen que ellos no disfrutaban como los otros estudiantes en la clase de música. En la enseñanza de los estudiantes oyentes, puede ser útil para el maestro de música recordar que la pertenencia a una determinada cultura puede variar considerablemente su mirada al estudio de la música.

V. 2 LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS EN LA MÚSICA

Darrow (1985b) se plantea qué beneficios se derivan de la enseñanza de la música a los deficientes auditivos. Ella piensa que ésta es una fuente intelectual de gratificación, siendo un significado de cultivo intelectual para estos niños y niñas. Diversos autores (Darrow, 1985a, 1991; Rouge, 1990; Dalgarno, 1990) explicitan que no hay ninguna diferencia entre la musicalidad inherente de personas con problemas auditivos y aquellos con el oído normal, si son utilizados los recursos apropiados y/o procedimientos suplementarios. Esto es aplicable también al extremadamente sordo, siempre que la música pueda ser percibida lo suficiente. *La escucha de la música en los sordos puede ser considerablemente mejorada si se usan equipos fácilmente disponibles para procesar el sonido en formas especiales de compensar las diferentes clases de deficiencia de auditiva (Dalgarno, 1990).*

Como ya hemos señalado existe una gran variedad de deficiencias auditivas, las cuales reaccionan a la música y a su entorno sonoro de distinto modo, dependiendo del grado de discapacidad y de su experiencia sonora. Benenzón (1971:149) clasifica a los disminuidos auditivos en tres grupos: *el que ha tenido una experiencia auditiva, el que es sólo hipoacúsico, o sea parcialmente sordo y el que es completamente sordo de nacimiento.* La actividad hacia el sonido será completamente distinta en estos tres casos. Coincide en ellos la falta de un sistema de percepción fundamentalmente auditivo. Sin embargo, ya se ha hablado de la existencia de otros sistemas capaces de percibir el sonido que son el sistema de percepción interna, el sistema táctil y el sistema visual. De estos tres el sensorio-táctil es el más importante y podría llevar a reemplazar, conjuntamente con los otros tres, al sistema auditivo. A través del sonido y sus vibraciones, del movimiento, el deficiente auditivo, puede abrirse al mundo y tomar conciencia de lo que le circunda.

En consecuencia, entre los sistemas de percepción más desarrollados por los deficientes auditivos para suplir su carencia auditiva, está el sistema sinestésico. Éste proporciona información del propio cuerpo. Se considera independiente de las aferencias suministradas por los órganos de los sentidos, aunque en la práctica está coordinado con las informaciones exteroceptivas suministradas por los órganos de los sentidos (Coste, 1979)⁴⁴. Esto es importantísimo para los deficientes auditivos, ya que les permite el establecimiento de la relación entre el cuerpo y el medio. Podemos indicar que el modo característico de funcionamiento de los sentidos es el de la percepción intersensorial, mediante un proceso denominado sinestesia como conclusión de estudios de asociaciones de textura, timbre e intensidad a estímulos visuales. Se hace evidente, al menos en la niñez, la existencia de una clara afinidad a nivel perceptivo entre determinados fenómenos visuales y acústicos que se corresponden con la capacidad sinestésica⁴⁵ de la edad.

⁴⁴ En Lacárcel, J. (1995) pp. 42.

⁴⁵ Sinestesia proviene del término syn (junto) y aistheis (asociación). La información que el cerebro elabora a partir de un estímulo sensorial no es simple, a menudo los diferentes ámbitos sensoriales se vinculan. Es una sensación propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente, es decir, la percepción simultánea de diferentes

Así, los impactos vibratorios, sensorialmente perceptibles, originan en los/as niños/as con déficit auditivo un estado de ánimo positivamente placentero. Los ejercicios musicales que se desarrollarán en el aula tienen por objeto acercarlos a este campo sonoro, para que aprendan a gozar de la música en la mayor medida posible. La selección de música para trabajar no se basará tanto en sus valores artísticos, sino más bien en su contenido de vibraciones y en el efecto que puedan producir al despertar reacciones que exciten la sensibilidad. A través del sentido táctil podemos decir que se percibe la música hasta distinguir las vibraciones en términos de ritmo, acento, intensidad, tiempo, movimiento y carácter. También, la percepción de las vibraciones sonoras por medios distintos a la audición puede ayudar a los/as deficientes auditivos a comunicarse mejor con su ambiente, integrarse y perder su sensación de soledad.

Según Russ (1997) una persona con un déficit auditivo quizás no tenga una opinión del “sonido verdadero”, pero puede entrenarse utilizando su audiencia residual para interpretar sonidos musicales. Este entrenamiento combinado con el uso de prótesis de oído permite que pueda discriminar los tonos y ser sensible para identificar e interpretar los diversos estilos de la música. *Es posible que los niños lleguen a distinguir la altura, más aún si son sonidos muy graves y muy agudos, para empezar podemos hacerles explorar juguetes sonoros que estimulen su curiosidad y aunque no puedan distinguirlos claramente, que al menos sean capaces de darse cuenta que hay un mundo de sonidos a su alrededor e incluso que puedan disfrutarlo* (Ruiz, 2004).

La música y el habla son los procesos más complejos del sonido hecho por la especie humana, forman una parte importante de la vida de las personas. Estos dos dominios comparten una serie de propiedades comunes; se aprovechan de las modulaciones de los parámetros acústicos específicos para los propósitos de información. Aunque estas funciones se procesan en diferentes regiones del hemisferio cerebro humano, están relacionadas entre sí. La interrelación hemisférica de la música y los dominios del habla permite un desarrollo saludable de la competencia cognitiva y psicosocial y la comunicación (Yucel y otros, 2009). Esto significa que fisiológicamente el cerebro está estimulado y que entrenándose puede interpretar diversos tonos de sonidos o de patrones del habla usando su “audiencia residual”, a través de las prótesis de oído. En semejanza, esto también se aplica a los individuos con un implante coclear, teniendo la música aquí un papel positivo. Muchos portadores de implantes cocleares fallan en la percepción de la prosodia y la Música. Una rehabilitación exitosa depende de la plasticidad cortical del cerebro y de medidas de postoperatorio (Petersen, 2009).

Como dice Benenzón (1995) el principio básico que debe prevalecer a la hora de trabajar con las deficiencias auditivas es que el sonido será percibido por un sistema total, global, de percepción, y que por tanto el esfuerzo de comunicación será dirigido hacia esa totalidad y no exclusivamente a un sistema determinado. Si queremos que el sonido llegue lo más claramente posible a las personas con deficiencia auditiva, tendremos en cuenta tres procesos (Dalgarno, 1990:100): (1) Procesar el sonido para hacer uso de una audición accesible; (2) Proveer una visualización gráfica de color que sea diseñada en analogía a la música, para el fraseo, y (3) Dar una representación vibro-táctil. En otras palabras, donde sea

sensaciones. La sinestesia será el factor determinante del establecimiento de la relación entre el cuerpo y el medio, ya que le permite la exploración y adaptación a una realidad espacio-temporal, y por lo tanto interiorizar y vivenciar la orientación y el ritmo.

necesario, la información será transmitida adicionalmente al cerebro por otros sentidos, pero en todos los casos la audición está siendo llevada a la extensión máxima posible.

Algunas veces etiquetan a estudiantes que tienen una pérdida leve o moderada como duros de oído. Estos niños y niñas pueden oír y producir la mayoría de sonidos del habla, distinguir entre muchos sonidos, siguiéndolos con un alto grado de éxito en ritmos de reproducción y mantener un pulso constante, y pueden cantar. Estos estudiantes pueden gozar el escuchar una grabación y pueden familiarizarse con los grupos de cantantes más modernos (Butler, 2004).

Sin embargo, los estudiantes con deficiencia profunda confían mayoritariamente en la información visual y táctil para entender y apreciar la música y se benefician a menudo de un acercamiento cinestésico. Por ejemplo, los movimientos rítmicos proporcionan una base para entender y ejecutar nociones rítmicas. Aplaudiendo, caminando, bailando los ritmos permiten que los niños sordos sientan y entiendan variaciones en el ritmo antes de que las aprendan en la notación. Al copiar los movimientos rítmicos del maestro/a, los estudiantes sordos imitan los movimientos y los interiorizan. Esta forma de percepción de la música queda patente en Gouge (1990:279), el cual recoge la definición que sus estudiantes sordos daban sobre la música: *Ellos describirían la música como algo "físico" como diferenciado de algo "escuchado"*.

V. 3 LA MÚSICA Y SU RELACIÓN CON EL LENGUAJE

La pérdida más significativa que conlleva la discapacidad auditiva es la de la palabra, la del lenguaje y por consiguiente, la limitación del pensamiento. Sin duda esto obstaculiza el normal desenvolvimiento del individuo y en los niños perturba gravemente el proceso de aprendizaje, dado que el fenómeno sonoro-auditivo, es el medio de comunicación e integración afectiva-social más directo (Boeris, 1993:119). En el caso concreto de los implantados cocleares, Petersen y otros (2009) aseguran que muchos usuarios de estos medios logran una buena comprensión del habla en condiciones tranquilas. Pero a menudo fallan en la percepción de la información auditiva compleja, al igual que en la música, y los matices sutiles del lenguaje, como la prosodia, y por lo tanto sufren un deterioro de la comunicación social.

La música puede ser usada como una herramienta educativa para otras disciplinas tanto como para la terapia del habla como la del entrenamiento auditivo. La percepción, interpretación y el rendimiento en el sonido sirve como la base para ambos, habla y música. La percepción auditiva del habla y la música involucra la habilidad para distinguir entre diferentes sonidos, sus tonos, duraciones, intensidades, timbres y la manera en la cual esos sonidos cambian en el tiempo. Algunas veces el más simple sonido en el habla y en la música cuenta con algunas comunes propiedades, sin embargo quizás se identifican por diferentes nombres. En música, las referencias son hechas para la entonación, tiempo, acento y ritmo. La contraparte del habla son las inflexiones o entonaciones, la tensión, ritmo o la organización temporal de los sonidos del habla (Darrow, 1985).

En el habla, esos elementos no lingüísticos (ritmo, entonación, acentuación, duración, pausa y tiempo) son referidos a las características de la prosodia del habla. Esas características prosódicas transportan distintivamente información para la escucha. La importancia del ritmo para la inteligibilidad de la escucha fue reconocida por Alexander Gram Bell: "Ordinariamente la gente que no conoce nada de fonética o elocución tienen dificultades para entender el habla despacio, compuesta de sonidos elementales perfectos, mientras que no tienen dificultades para comprender un

graznido imperfecto si sólo el acento y el ritmo son naturales (del libro *The mechanism of speech*. New Cork Funk and Wagnalls, 1916, pp. 15) (Darrow, 1985). Según Petersen y otros (2009), la aptitud para la discriminación temporal y la detección de diferencias es crucial para el entendimiento general del habla y la percepción de las sutiles estructuras temporales. Por lo tanto, parece plausible que el entrenamiento del oído musical puede mejorar la audición del procesamiento espectral (tono), así como del temporal (ritmo) en usuarios de implantes cocleares. Además, sus investigaciones muestran que el entrenamiento musical de los niños conduce a un mayor procesamiento neural de la expresión prosódica. Yucl y otros (2009) plantea también que el aprendizaje que se produce en los parámetros de la música puede transferirse a otros contextos auditivos tales como la memoria verbal y la sensibilidad a la prosodia.

Como dice Porres (2001) para poder comprender mejor las relaciones entre el habla y la música, hemos de acentuar dos de los principios generales de la metodología verbotonál, sobre los cuales se basa la actividad del ritmo musical:

- a) Ritmo y entonación que se transmiten a través de las frecuencias bajas. Hay que acercarse al deficiente auditivo a través de las estimulaciones corporales y musicales de las frecuencias bajas, que son las que puede percibir mejor, generalmente, el/a niño/a con deficiencia auditiva. Estas frecuencias sirven para la mejor transmisión del ritmo y la entonación.
- b) La sensibilidad del cuerpo humano a las frecuencias bajas. El cuerpo humano es en su totalidad, sensible a los estímulos del sonido de un modo especial a las frecuencias graves, las cuales les sirven de base para desarrollar el ritmo y la melodía del habla.
- c) Los factores fundamentales y estructurales del habla: ritmo y entonación.

La música y la percepción de la prosodia depende en gran medida las capacidades de los sujetos para codificar el tono de la información, en el caso de los usuarios de implantes cocleares, el funcionamiento del implante en este aspecto es pobre (Petersen y otros, 2009). Los deficientes auditivos, particularmente las deficiencias profundas y severas, tienen un habla y una voz característica que los diferencia significativamente del habla con normalidad. Sin la información acústica suficiente, los deficientes auditivos no pueden darse cuenta de la calidad o el ritmo de su habla, tienden a hablar despacio y frecuentemente sílabas prolongadas y/o oraciones inapropiadas o frecuentes pausas en su habla son también comunes. Además, el habla de éstos frecuentemente demuestra diferencias en el tono y en la entonación. Ellos por lo general tienen fundamentalmente una frecuencia alta y la variación en su tono es menor que en los hablantes normales, produciendo una monotonía de alto tono. Debido a esos problemas en el ritmo y entonación, el habla inteligible es frecuentemente afectada. La modificación de esos déficits del habla requiere efectivamente entrenamiento para que el deficiente auditivo desarrolle una adecuada habilidad de comunicación (Darrow y Starmer, 1986; Darrow, 1990; Darrow, 1994).

A través de la práctica musical, en primer lugar, se va a percibir el lenguaje por vía auditiva, que es la base fisiológica para la adquisición del habla. En segundo lugar, escuchará su propia voz, creando patrones vocales más correctos, con lo cual adquirirá un dominio de la voz que le conducirá al perfeccionamiento del lenguaje, evitando de este modo la monotonía y falta de ritmo. Así mismo, la música auxiliará de una manera muy especial el aprendizaje de la lectura labial y la articulación (Ruiz, 2004). Los ejercicios vocales son útiles para incrementar la articulación, pero hay que tener en cuenta que la prolongación de la duración de las palabras puede actualmente

contrarrestar o impedir la articulación natural de los ejercicios vocales. Las canciones seleccionadas para ello deberían no prolongar sílabas más allá de lo que se hace en el habla (Darrow y Starmer, 1986).

Estos autores (1986) sugieren que el entrenamiento específico vocal, ejercicios vocales y canciones en apropiadas frecuencias bajas pueden ayudar a modificar la frecuencia fundamental y la frecuencia del habla de los deficientes auditivos. *Esto debería de ser tenido en cuenta por musicoterapeutas, educadores musicales y logopedas* (Darrow y Starmer, 1986: 200).

Los deficientes auditivos tienen dificultades en el desarrollo de las características de la prosodia del habla tanto como en el ritmo del habla. Ciertamente las actividades musicales ayudan en el desarrollo de esos componentes del ritmo. Los acentos en patrones rítmicos ayudan en el desarrollo de los conceptos de tensión en el habla (Darrow, 1985; Williams, 1989). La relación entre la acentuación de las palabras y la acentuación de la música, les proporciona la conexión entre la palabra-frase-esquema-prosódico-rítmico. El ritmo y la entonación, a los que siempre se les ha reconocido una peculiar trascendencia en la transmisión de los matices emocionales de la palabra, actúan también en muchos casos, como verdaderos elementos gramaticales (Boeris, 1993; Ruiz, 2004).

Diversos autores citan experiencias positivas en deficiencias auditivas severas en las que se ha tratado el habla con instrumentos. En concreto, Williams (1989), con instrumentos de viento. Por ejemplo para trabajar las diferencias entre distintos fonemas “f” y “th”, “d” y “t”. Bukawa (1993) relata su experiencia con el teclado para entrenar a niños y niñas en la entonación de sus voces. Para aumentar el tono de sus voces al final de una pregunta, tocaba la frase en distintos tonos y al final elevaba su tono para que los niños asimilaran que al final de frase debían subir su tono de voz. Con el uso del teclado entendían este concepto.

También Yucel y otros (2009) encuentran una correlación significativa entre la habilidad musical, las habilidades de procesamiento fonológico y la lectura e indican que características cuantificables de la percepción musical, como el ritmo y los tonos han de tener una asociación con algunos de los parámetros de la percepción del habla, tanto en los usuarios de audífonos como en los niños con implantes cocleares.

V.4 PROBLEMÁTICA DEL DEFICIENTE AUDITIVO INTEGRADO EN EL AULA

La educación musical para los estudiantes con deficiencia auditiva puede parecer paradójica e impráctica a mucha gente. En nuestro país la integración-inclusión del deficiente auditivo en la clase de música se puede considerar como algo relativamente reciente, pero sin embargo, en otros países existe de antiguo esta integración, basándonos en la investigación de Cooper (1993) que recoge documentación de este mismo concepto fechada en *ciento cuarenta y cinco años atrás*. Este apartado pretende poner en situación al lector sobre los problemas a los que se enfrenta este tipo de alumnado en el aula.

Cuanto más temprana sea la integración del niño/a hipoacúsico/a en el aula más beneficioso será para su inclusión. Según Comes (1991), después de haber cumplido los 23 meses de edad cronológica ya se debe intentar, ya que incluso los niños/as con déficit auditivos profundos obtienen un gran provecho de su asistencia a las clases ordinarias al poder interactuar con sus compañeros normooyentes sin grandes dificultades. Tal interacción es posible y exitosa porque en estas edades el lenguaje todavía no juega un papel relevante en sus relaciones. Por otra parte, la

observación y la imitación de sus compañeros/as les permite -al alumnado hipoacúsico/a- realizar las tareas y actividades que le son encomendadas.

Los principales problemas que los estudiantes con deficiencia auditiva se enfrentan en el aula ordinaria se pueden clasificar en cuatro grandes apartados: aspectos físicos del aula, aspectos profesor-alumno, interacción profesor –alumno e interacción alumnado-alumnado (Comes, 1991)⁴⁶.

Aspectos físicos del aula

Están centrados en el aspecto de ruido ambiental (interno y externo) que se produce en el aula y que dificulta su aprendizaje y que por orden de frecuencia de mayor a menor son concretamente: (“ruido producido por los/as alumnos/as al hablar”, “aula cercana a lugares ruidosos”, “ruido en el aula de sillas y puertas). Otros problemas significativos señalados son “estar sentado lejos de la mesa del profesor/a” y “el aula es muy grande y la voz del profesor/a no se capta bien”.

Un ruido ambiental considerable perjudica el trabajo del niño/a deficiente auditivo, éste, para poder realizar un trabajo eficaz, necesita un cierto silencio, es por esto que el profesor del aula ordinaria tendrá en cuenta esta circunstancia y para evitarlo en ocasiones tendrá que ubicarse con sus alumnos en otra aula lejos de lugares donde se produzca mucho ruido: patio de recreo, gimnasia, carretera.... Por otro lado, el ruido ambiental producido por agentes internos del aula tales como movimientos de mobiliario, desplazamientos de los/as alumnos/as o sobre todo las conversaciones entre alumnado, también debe ser evitado reduciéndose al mínimo, fundamentalmente cuando se está dando información verbal, ya que se debe recordar que el deficiente auditivo tiene dificultad para discriminar y localizar los sonidos cuando hay ruido (Comes, 1991; Gómez-Pardo, 2002).

El ruido ambiental les produce molestias y no les permite escuchar otras voces como la del profesor u otros compañeros, ya que su prótesis no es selectiva amplificándole todos los sonidos. No puede como el resto de sus compañeros, centrarse en determinados sonidos e ignorar otros. Además, según Gómez (2002), *las investigaciones han puesto de manifiesto que no sólo existe una menor participación de los alumnos en las actividades académicas sino que aumentan los comportamientos disruptivos*. Por otra parte, incluso el alumnado normooyente, va acumulando tensión a lo largo de una jornada escolar con intenso ruido ambiental.

Respecto a la instalación y estructura del aula se aconseja tener ciertas condiciones de insonorización (para evitar interferencias y resonancias acústicas que puedan resultar perjudiciales para la percepción auditiva) y de iluminación. Además se considera importante tener suelo de tarima flotante, ya que transmite mejor las vibraciones y se puede trabajar descalzo (Benenzón, 1971, 1995; Gómez-Pardo, 2002). El aula no debe estar cargada de muebles.

⁴⁶ Para saber con qué problemas se encuentran los/as deficientes auditivos en el aula, se elaboró una encuesta en la que se recogían los problemas más relevantes con que se pueden encontrar. Se pasó a todos/as los/as niños/as hipoacúsicos/as (mayoritariamente profundos y severos y de la segunda etapa de EGB, equivalente a último ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria).

Sin embargo, Comes desaconseja cuando hay un/a niño/a con una deficiencia auditiva en el aula, el suelo de madera o baldosas... los cortinajes, ya que absorben parte de los ruidos producidos en el aula, además de reducir los problemas de resplandor y que una pared desnuda no absorbe los ruidos producidos en el aula. Una forma rápida de evitar éste último problema, es recubrir la superficie de la pared con telas con lo que se persigue además crear un entorno agradable de trabajo (Comes, 1991:77).

Uniéndonos a las recomendaciones de Comes (1991), nos parece que realmente lo más eficaz para evitar el ruido dentro de clase es lograr que éste no se produzca y esto sólo es posible si el maestro del aula consigue unos hábitos de trabajo silenciosos, logrando concienciar a sus estudiantes de la necesidad que tiene el/a niño/a con déficit auditivo de un ambiente tranquilo para poder trabajar eficazmente.

La tecnología es una ventajosa aliada que ayuda a incrementar el proceso de comunicación y a paliar en la medida de lo posible esta problemática. Como señala Benenzón (1995) se puede equipar el aula con bucles magnéticos, ya que a través de éstos, los/as niños/as pueden percibir la vibración de todos los puntos de la habitación en la que están. Además se pueden utilizar todos los elementos modernos para la amplificación del sonido, pero debemos tender a que gradualmente puedan percibir las sensaciones tal cual son.

Aspectos profesor-alumno/a

Los mayores problemas que se pueden presentar en relación a este aspecto están relacionados con la comunicación. Se centran básicamente en la reducida ayuda que reciben los deficientes auditivos para mejorar su comprensión a través de la labiolectura. Comes (1991) reseña como problemática, por orden de frecuencia de mayor a menor: “el hablar muy deprisa”, “no situarse frente al alumno/a”, “girarse mientras habla”, “llevar bigote y barba”. Otro problema relevante reseñado es “el no apoyar la explicación con gráficos”.

En el capítulo IV de nuestro marco teórico en el apartado 4 (El maestro de Música con alumnado deficiente auditivo en el aula), expusimos una serie de implicaciones educativas que conviene tener en consideración (Comes, 1991; Cooper, 1993; Torres, S., Urquizar, R. y Santana, R. 1999; L. Heward y Orlansky, 2000; Butler, 2004; Hammel, 2004; Pontiff, 2004) para mejorar la comprensión de este tipo de alumnado.

Interacción profesor-alumno

En muchas ocasiones no tenemos conciencia del enorme esfuerzo que los deficientes auditivos deben realizar para seguir la clase. A sus dificultades lingüísticas se le añade el hecho de que deben estar siempre atentos a la labiolectura del profesorado sobreviniéndole inevitablemente la fatiga. Por este motivo, el maestro debe tener en cuenta que incluso un/a niño/a muy inteligente o muy esforzado/a no siempre podrá seguir la clase en todo momento. Así, la vigilancia del maestro/a tiene que ser constante para que el/a alumno/a con deficiencia auditiva le atienda y no sólo le escuche y además permitir una cierta desatención en algún momento.

Otra premisa a considerar sería evitar sobrecargarle con demasiada información verbal durante mucho tiempo y ayudarse de aparatos audiovisuales: retroproyector, video, películas...; utilizar esquemas para explicar y leer el contenido de los textos que se utilicen con el fin de que el/a alumno/a con pérdida auditiva vea cómo

se pronuncian determinadas palabras y cuando salgan en el curso de la lección las comprenda más fácilmente. Poner palabras o frases en la pizarra conforme se va progresando en la explicación también ayuda a estos alumnos a seguir la lección más fácilmente. Animarle a que pregunte lo que no entienda y preguntarle durante la explicación nos dará una idea de la comprensión de la información por parte del alumno/a. La revisión del trabajo individual realizado debe ser también una tarea ineludible del maestro/a. Por otra parte, el asignar a un compañero para que le ayude en las ocasiones que el/a deficiente auditivo se pierda, puede ser beneficioso, pero debemos prevenir para que esta relación no se convierta en una dependencia (Comes, 1991).

Interacción alumno-alumnos

Igualmente que en el caso del profesorado, los propios compañeros tienen que concienciarse del hándicap que tiene el deficiente auditivo. Como dice Comes (1991), *la ignorancia es la fuente de la marginación* y muchos niños/as pueden llegar a ser crueles si desconocen la problemática. Si el alumnado tiene una actitud positiva hacia esta discapacidad, adoptará medidas apropiadas para facilitar la interacción como hablar despacio, vocalizando,... Por otra parte, el plantear actividades donde se trabaje de manera cooperativa potenciará esta interacción. De hecho la clase de música es muy propicia para este tipo de actividad, ya que podemos hacer infinidad de éstas en la que el producto final sea el resultado de un trabajo cooperativo en grupo.

Entre los objetivos de la inserción escolar estará la interacción entre estudiantes especiales y regulares. A menudo el primer objetivo establecido es "este estudiante interactuará con sus semejantes en un ajuste de clase regular", y las expectativas académicas se ponen casi secundarias al objetivo social. Ocurre a veces, sin embargo, que el concentrarse en el logro académico del niño/a en música promueve el objetivo social al mismo tiempo (Bukawa, 1993).

V. 5 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN OTROS PAÍSES.

La investigación sobre la integración de niños y niñas con déficit auditivos en las aulas de música no ha sido muy estudiada en nuestro país hasta hace poco. En otros países europeos y americanos este tema ha tenido más repercusión y su investigación está más avanzada, ya que tienen una trayectoria más amplia, además de que existen mayores medios para su publicación. Tal es el caso de algunos de los estudios que a continuación comentaremos.

La tendencia hacia la inclusión e integración de las deficiencias en las aulas en nuestro país, provoca una serie de necesidades de formación en el profesorado, situación que se reafirma en otros países como es el caso de Grecia. Un estudio de Nikolarazi (2000) manifiesta la problemática del profesorado en la enseñanza de niños con deficiencias auditivas severas y profundas, ya que el sistema de comunicación oral de éstos, no existe o es escaso y se necesita la utilización de la lengua de signos, en la que la gran mayoría de los profesores no tienen competencia. Por lo cual, el progreso de desarrollo de estos niños/as es muy lento, pudiendo ocurrir el que durante varios años quizás no perciba el/a profesor/a un feedback de éstos niños/as, por lo que puede llegar el desaliento del profesorado.

Las investigaciones en nuestro campo, normalmente han estado unidas al ámbito de la musicoterapia. Tal es el caso de Palmer Russ durante los años noventa, que investigó para analizar e identificar las ventajas fisiológicas y neurológicas de la música aplicada en un programa de terapia. Se describen las experiencias de este

autor respecto a cómo los deficientes auditivos sienten la música usando sus sentidos fisiológicos en sus cuerpos, desarrollando técnicas y métodos para aplicar diversos estilos de música. Ha realizado diversos talleres para la identificación de instrumentos musicales, así como ha tenido buenos resultados con la utilización de instrumentos africanos. También, ha combinado varias técnicas, llamada “música con tacto, comunicación y relajación” (TCRM), usando la música y los movimientos con profesores de educación especial. Este trabajo de investigación fue llevado a cabo en países como Noruega, Reino Unido y Finlandia. Durante 1995, Palmer Russ llevó a cabo un proyecto específico con la escuela de sordos en Helsinki examinando cómo la música puede ser aplicada en un plan de estudios.

En EEUU, Darrow y sus colaboradores han llevado a cabo una amplia trayectoria en investigaciones (1979, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1995, 1996, 2000, 2004), relacionadas sobre la música en las deficiencias auditivas, tratando temas como las capacidades musicales de los/as niños/as con déficit auditivos, los beneficios de la educación musical en éstos, el efecto de la deficiencia auditiva en la aptitud musical en todas sus manifestaciones, ritmo, canto, discriminación auditiva, instrumentación, movimiento, así como las preferencias de estos niños/as en las diversas actividades.

En relación con nuestro tema de investigación, aparece uno de los estudios de Darrow y Gfeller (1991) en la Universidad de Kansas y Iowa para examinar el estado de la educación de estudiantes con hipoacusia en las escuelas públicas, así como examinar los factores que contribuyen a la inclusión de este tipo de alumnado en las clases regulares de música. El método utilizado fue el cuestionario que desarrollaba ítems concernientes a información demográfica, preparación educativa, extensión de la instrucción y ayudas administrativas, la extensión a la Música de metas musicales y no musicales asentadas por los maestros de música, factores relacionados a la inserción de hipoacúsicos, impedimentos de la inserción, y actividades y currículo llevado a cabo en el programa de inserción. Los resultados del estudio fueron los siguientes (Darrow y Gfeller, 1991:23):

- a) *Más de la mitad de todos los hipoacúsicos estaban atendidos en las clases normales de música.*
- b) *De los no insertados, menos de la mitad no recibían música independientemente o a parte de eso.*
- c) *Muchos maestros de música eran carentes en la preparación necesaria para enseñar a los hipoacúsicos.*
- d) *La importancia instructiva o el apoyo administrativo no es a menudo disponible.*
- e) *Varios factores, tal como carencia de adecuación curricular o pobre comunicación con otros profesionales, son identificadas como obstáculos para la inserción de los deficientes auditivos.*
- f) *Sólo un 35% de los encuestados informaron que tenían los mismos objetivos para los deficientes auditivos que para los normales oyentes.*
- g) *Metodología, materiales y actividades eran identificadas como útiles para la inserción de los deficientes auditivos dentro de la clase regular.*

V. 6 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES Y RECURSOS APLICABLES A LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

Para no producir tensión, angustia o fatiga en los/las niños /as con deficiencia auditiva se debe actuar pausadamente y haciendo las repeticiones necesarias para que la información quede comprendida. La presentación de los ejercicios es aconsejable realizarla con un léxico sencillo, de forma clara y desmenuzada en el que

se puede utilizar un sistema complementario de comunicación que acompañe a las verbalizaciones de los sujetos. Asimismo, se debe resaltar la expresión corporal y la utilización de manos y gestos como apoyo a la comunicación. La labio-lectura y la comunicación bimodal⁴⁷, sobretodo para las deficiencias más acusadas, serán técnicas facilitadoras del aprendizaje del alumno/a deficiente auditivo.

En cuanto a las actividades y elementos más recomendados para trabajar con estos/as niños/as, son:

- Ejercicios de relajación, ya sea activa o pasiva. Generalmente serán dirigidos.
- Ejercicios que motiven a la acción, a la tensión muscular, como preparación a otras actividades musicales.
- Producción de diferentes vibraciones, sobre todo aquéllas que puedan ser percibidas por el plexo y táctilmente.
- Producción y discriminación de ruidos.
- Producción y discriminación de sonidos diversos y musicales.
- Distintos ejercicios y juegos de ritmo con y sin instrumentos, con la voz, dibujos y escrituras de ritmos, etc.
- Diferentes posibilidades de emisión de la voz: verbal, prosódica, melódica, canciones, vocalizaciones...
- Actividades lúdicas con juegos musicales, ejercicios creativos...
- Expresión corporal y diferentes efectos sonoros con la expresión del "yo", la relación con el mundo de los objetos y la relación con el otro o los otros.
- Manejo de instrumentos de percusión y pequeñas agrupaciones orquestales.
- Realización de gráficos del sonido, asociaciones y vivencias del sonido a través del color y la forma.
- Movimiento y danzas. La danza es una actividad importante, ya que descubre al niño/a su propio ritmo interno. Los bailes son el aspecto socializante y participativo del movimiento. La danza y el baile, son las vivencias espaciales y temporales más importantes para estos niños y niñas.
- Improvisación y creación de ritmos, melodías, instrumentación, canciones, montajes...

Para despertar la atención y percepción de los/as niños/as, así como para agudizar sus restos auditivos se les debe brindar fragmentos musicales compuestos por notas de grados muy disjuntos, donde la vibración de éstas oscile aproximadamente entre las 64 y 1706 vibraciones. Teniendo en cuenta el umbral de los restos auditivos en los/as niños/as, el/la profesor/a ejecutará fragmentos graves y/o agudos. Como aconseja Abad (2001) las obras a escuchar no deben ser demasiado largas, debido a que los niveles de atención perceptiva exigen más concentración que los meramente auditivos y en adicción, a los sujetos con deficiencia auditiva les cuesta mantener dicha atención durante fracciones prolongadas de tiempo.

Conviene aprovechar cualquier situación de la vida diaria (puerta que se cierra, avión que pasa, taladradora de la calle, etc.) que pueda llegar al niño/a para llamar su atención sobre el componente sonoro que la caracteriza (M.E.C, 1987). Si la reproducción del sonido o la música es grabada, conviene *colocar los altavoces estéreos en el suelo o cerca de los estudiantes con un volumen dado y cara hacia arriba. Esto realizará más la opinión de la música para los estudiantes con deficiencia*

⁴⁷ Utilización simultánea del lenguaje oral y de los gestos.

auditiva deteriorada (Butler, 2004:34). Otra posición de los altavoces puede ser la recomendada por Russ (1997), *colocando la cara de los altavoces hacia abajo en el suelo y tumbar al alumnado en éste. Si el suelo es de madera, puede colocarse la cara de dos altavoces hacia el suelo. El/la alumno/a con déficit auditivo puede acostarse en el suelo con un altavoz detrás de su cabeza y el otro paralelo al centro de sus partes posteriores y caderas. Esto permite que las vibraciones sean separadas a través del cuerpo entero.* En caso de no disponerse de espacio suficiente, un altavoz podría colocarse detrás de la silla del alumno/a para que la silla hiciera de transmisor de las vibraciones o hacer el simple hecho de tocar la superficie vibratoria con las manos o cualquier otra parte del cuerpo.

Autores como Russ (1997), Abad (2001), Ruiz (2004) han utilizado un globo sostenido entre las manos como vibrador improvisado para percibir la música. El globo puede moverse al lado de la cara, intentando identificar y detectar qué tipos de tonos siente respecto a los tonos bajos, medios o altos del cuerpo. Para Palmer Russ (1994)⁴⁸, los tonos bajos se perciben en los pies, las piernas y caderas; los tonos medios en el estómago, pecho y brazos; y en los dedos, cabeza y el pelo, los tonos agudos. Igualmente se aconseja moverse más cerca o más lejos de la fuente emisora del sonido para captar la intensidad de la vibración. Williams (1989) cita también, el simple hecho de colocarse próximo a un bombo para tocar otro instrumento, aumentándose así el sonido de éste que recibe. Del mismo modo Darrow y Gfeller (1991) recomiendan una cuidadosa selección de instrumentos –instrumentos de baja frecuencia, instrumentos con superficies vibrotáctiles, instrumentos de percusión-.

Las ayudas electrónicas por otro lado han supuesto un gran avance y constituyen hoy un elemento indispensable para la audición, teniendo en cuenta las características de cada niño/a hipoacúsico/a. Usualmente se utilizan para sus amplificadores con tratamiento del sonido, implante coclear, vibrador, procedimientos de visualización del habla... Los audífonos serán una valiosa ayuda para incrementar el proceso de comunicación (Benenzón, 1971:151), aunque no suplen las frecuencias a las que el/la niño/a no tiene acceso, pero aumenta la intensidad en aquéllas en las que tienen audición y, en el caso de que los restos auditivos queden restringidos a las frecuencias graves, la prótesis ayuda a percibir los elementos suprasegmentales del lenguaje (ritmo, entonación, duración...).

Como criterio metodológico conviene utilizar una serie de ayudas visuales, instrumentos multisensoriales, como "ganchos" o estímulos que faciliten el establecimiento de conexiones y centren la atención de los/as niños/as con déficit auditivo en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los fenómenos musicales no están desvinculados de lo visual. En la educación musical el empleo de recursos vinculados a la sinestesia⁴⁹ permite ampliar los límites de lo específico de la materia, estimulando el desarrollo de una sensibilidad, que alcanza en la intersección con otras manifestaciones artísticas y campos sensoriales, una interrelación potenciadora de los sentidos y de la construcción de significados.

La adecuación de la metodología Orff, no es particularmente sorprendente por su inherente visualización, imitación y aspectos rítmicos. La explotación más consecuente de estas fuerzas metodológicas podía trasladarse fácilmente a las demás actividades, por lo tanto, reforzar los estilos de aprendizaje y la participación de estudiantes con deficiencia auditiva. Otras metodologías utilizadas -con respecto al

⁴⁸ En Russ (1997).

⁴⁹ Sinestesia proviene del término syn (junto) y aistheis (asociación) consiste en la percepción simultánea de diferentes sensaciones.

tema que nos ocupa- son Kodaly y Dalcroze, aunque ningún plan de estudios existente ha sido aceptado ampliamente (Darrow y Gfeller, 1991).

Por otro lado Nordoff (1995), Abad (2001), Butler (2004) proponen dar por escrito la letra de una canción o el mensaje que transmite la música (si es posible darlo por adelantado), enriqueciéndolo con actividades plásticas o pinturas. Estas posibles ayudas harán que los deficientes auditivos entiendan el vocabulario en canciones o aprendan los conceptos musicales, incluso es conveniente planear las palabras de todas las canciones para contribuir al desarrollo de la lectura, del vocabulario y de la memoria verbal. Además un estudiante con audición deteriorada generalmente tiene una comprensión muy literal de la lengua, por lo que de esta manera se explicarán pensamientos y conceptos abstractos, así como expresiones idiomáticas.

Como dice Acebedo (2003), la información que nuestro cerebro elabora a partir de un estímulo sensorial no es simple, a menudo los diferentes ámbitos sensoriales se vinculan. La presencia de estímulos visuales en obras musicales y de estímulos sonoros en obras pictóricas se manifiesta en numerosísimas obras plásticas y musicales. Refiriéndose este autor no a una elemental correspondencia entre color-sonido sino a fenómenos musicales que no están, a nivel perceptivo, desvinculados de lo visual: los límites entre ambos campos son a menudo permeables y aunque la percepción es intrínsecamente subjetiva, a menudo hay una cualidad de lo sonoro que “resuena” en lo visual y viceversa.

Apoyando lo anteriormente dicho Nandini (2006) propone representar la música de una forma ilustrada para los deficientes auditivos. Aquí no ha habido estandarización para ninguna nota y la versión ilustrada de obras se diferencia de artista a artista. Una persona con deficiencia auditiva debería poder reconocer notas así como tocarlas y al mismo tiempo las notas deberían crear un efecto visualmente agradable y crear simultáneamente un efecto agradable en los oídos. Igualmente se puede disponer de *partituras gráficas, las cuales serían como una guía con gráficos de lo que está sonando. Líneas, puntos, quebradas interpretativas del discurso musical, que aproximen al destinatario a la expresión musical. Dibujos sencillos pueden ir dando información musical de lo que está sucediendo en cada momento en la obra.* Palmer (1997) dice que el dibujo es una actividad popular con los/as niños/as sordos/as pues ilustra los aspectos “visuales” de cómo la música se mueve con técnicas dirigidas por imágenes.

Los espectros musicales (algo similar a lo que se ve en las cadenas musicales de muchos hogares), serán un recurso que con el espectro luminoso indicará la altura de los sonidos, su intensidad, su duración, la masa sonora que los forma, etc. Proyectado en una pantalla gigante, puede colaborar y enriquecer la información “sonora” de la obra musical. Por otro lado, los cambios de la luz ambiente pueden estar en función del color de la música, de su expresividad o de las intenciones musicales de la misma obra (Abad, 2001).

El hecho de trabajar con colores las notas musicales beneficia el reconocimiento de éstas en los deficientes auditivos además de ser un refuerzo para los demás niños/as. El color es algo que promueve la apreciación del tono (Williams, 1989; Acebedo, 2003). Varios autores (Rita Keiner⁵⁰ 1987, Nandini, 2006) señalan la importancia del uso de códigos de colores para apoyar una más rápida asociación entre notas sobre un instrumento que se ajusta a notas sobre el papel. Como cita

⁵⁰ En Williams, 1989.

Williams (1989), el color es un facilitador para visualizar las palabras de una canción, siendo particularmente útil en la excitación de la memoria de los deficientes auditivos. Nandini (2006) correlaciona los siete colores del arco iris con las notas musicales: C - violeta; D - el añil; E – azul; F - verde; G-amarillo; A - anaranjado; B - el rojo. Por lo tanto, cada nota se puede representar por un color y un símbolo.

Reflexionando sobre este recurso, me gustaría dar una matización a la cuestión, ya que el asociar un color a una nota implica tener que aprender por parte del niño/a esta correspondencia. Sin embargo, si se utiliza el color característico de algún objeto cuya inicial empiece por el nombre de una nota musical, quizás esa correspondencia se aprendería sin mucha dificultad.

En el caso de utilizar videos educativos musicales Maureen Butler (2004) recomienda programas que sean subtitulados para acomodarse a las necesidades de los deficientes auditivos. Sin embargo, la experiencia es mucho más enriquecedora, si llevamos a un deficiente auditivo a una sala de concierto. Abad (2002) cuenta la experiencia llevada a cabo con sordos como muy satisfactoria. Además de la mejor percepción de las vibraciones, los deficientes auditivos tienen como apoyo visual la expresión corporal del director de orquesta. *Sus movimientos son equivalentes a los símbolos de la lengua de signos, es decir se utilizan los mismos parámetros de forma que son básicamente: a) la configuración de la mano; b) la orientación de la palma de la mano en el momento de realizar el signo; c) el lugar del espacio donde la mano o las manos realizan el signo; d) el movimiento que se desarrolla para realizar el signo. A esto se pueden añadir otros componentes no manuales como la expresividad del movimiento corporal, del tronco, de la cabeza, determinados impulsos o saltos, etc. La combinación de todos estos signos constituyen visualmente todo un discurso expresivo en el espacio, capaz de expresar sentimientos, sensaciones, vivencias musicales altamente enriquecedoras para una persona sorda, conocedora y entrenada en el lenguaje de los signos.*

Generalmente como el ritmo es un elemento de mayor estimulación para los deficientes auditivos, se ha tendido a dar poca atención al tono. Pero con un lenguaje signado podemos dar un conocimiento aproximado del tono. El método Kodály es un lenguaje de signos configurado que es usado con los deficientes auditivos (Williams, 1989; Darrow y Gfeller, 1991).

Para terminar, no es necesario decir que hemos planteado una serie de pautas generales para aplicar dentro de la clase de música. En el siguiente capítulo especificaremos con más profundidad las pinceladas que aquí se han dibujado, desglosando el tema en cuestión en función de las distintas actividades que se realizan dentro del aula: audición y discriminación auditiva, canto, ritmo, instrumentación y expresión corporal.

CAPÍTULO VI. LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

Los deficientes auditivos participan de par en par en una variedad de actividades musicales: canto, instrumentación, actividades de movimiento, audición, y aprendizaje de lenguaje musical. Sin embargo, esas actividades no son igualmente exitosas para los estudiantes con deficiencia auditiva. Pasamos a decir el ranking de las actividades percibidas por los maestros de música⁵¹ como exitosas para los deficientes auditivos. En orden son: movimiento, instrumentación, canto, aprendizaje de lenguaje musical, leer música, escuchar música, composición e improvisación (Darrow y Gfeller, 1991: 33). A continuación pasamos a desglosar de una manera más exhaustiva cómo hacen y perciben las distintas actividades musicales los niños y niñas con deficiencia auditiva.

VI.1 LA AUDICIÓN Y PERCEPCIÓN AUDITIVA EN LOS/AS NIÑOS/AS CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS.

Como dice Cremaschi (1998) la posibilidad de que el/la niño/a con déficit auditivo aprecie el timbre del sonido (los tonos y las insinuaciones fundamentales) depende de la calidad de su atención, su intención y la voluntad suya de aprender, que debe arraigarse profundamente. Helen Williams (1989) también cita otro factor para que la discriminación auditiva sea alcanzable, el que se encuentre a un volumen adecuado.

Aún cuando usa audifono el/la niño/a con déficit auditivo, es frecuente que tenga dificultad en localizar la dirección del sonido (William, 1989; Dalgarno, 1990). *Es por esa razón que un concierto “en vivo” pueda mantener su atención mejor que en un concierto grabado* (Abad, 2001). Jose Antonio Abad llevó a cabo una experiencia “singular”, organizó un concierto didáctico para una escuela de sordos. La colocación de la orquesta estuvo especialmente cuidada para que permitiera la localización rápida, a través de la vibración y de la vista, de los diferentes grupos o familias de instrumentos. Éste planteó el concierto como una obra “ad hoc”, es decir, que tuviera como fundamento de su estructura las percepciones básicas que ya existen en la persona sorda (Abad, 2001: 96):

- *El pulso. Sentido como velocidad a la que se suceden los movimientos de bombeo del corazón. El seguimiento interno de estas pulsaciones ofrece un sentido regular de lo que llamamos ritmo. Éste es un elemento básico, fácil de percibir por el sordo; sobre todo cuando ha sido entrenado en la percepción de sus propias pulsaciones y en el cambio de ritmo de las mismas.*
- *La frecuencia. Registros de intensidad graves y bajos fuertes, ya que los sordos responden mejor a los sonidos de frecuencia lenta, unas 120 vibraciones por segundo. Frente a éstos, los registros de intensidad aguda, unas 5000 vibraciones por segundo. La alternancia de estas dos frecuencias, permite al sordo una mejor discriminación y por tanto, un mejor seguimiento de la calidad del sonido.*
- *La amplitud. La extensión de la vibración es otro de los elementos básicos en la percepción del sordo. Fuertes y pianos, crescendos y disminuyendo, son punto de referencia que permiten al sordo captar*

⁵¹ Estudio realizado por Darrow y Gfeller (1991) en colegios públicos donde hay alumnado con déficit auditivo en EEUU. Fueron enviadas 300 encuestas, de las cuales respondieron el 86%.

el devenir de la expresión musical. La amplitud, la extensión y progresión del sonido constituyen un lenguaje espacial donde el sordo tiene, probablemente, ventaja sobre el oyente ya que su campo perceptivo espacial está mucho más desarrollado al utilizar como vía de comunicación los signos.

- *El timbre. El sordo está privado de algunos elementos que constituyen la estructura esencial de una obra musical como es el timbre y la armonía. Probablemente en la percepción del timbre es donde más dificultades perceptivas tiene la persona sorda. Sin embargo, hemos comprobado que en muchos casos es capaz de percibir diferentes cualidades del sonido. Al tener en cuenta que el timbre de un instrumento viene determinado por el material del que está hecho el instrumento y, en la obra se producen estratégicamente intervenciones de instrumentos tan diversos como pudiera ser un trombón, una viola, un clarinete, etc., las vibraciones emitidas son tan diferentes que pueden dar origen a una percepción diferenciada de los timbres de los instrumentos y por tanto, a un determinado timbre que mantendría, por supuesto, diferencias respecto de un oyente.*

De esta experiencia Abad (2001) resalta el interés que los oyentes del concierto mostraron por los *tutti* y los momentos fuertes de la percusión. Esto induce a pensar que el timbre, el color y la amplitud sí parecen perceptibles para los deficientes auditivos hasta el punto de poder destacarlos de un conjunto orquestal. Si hacemos que los estudiantes y en especial los que tienen deficiencia auditiva atiendan a un instrumento cuando otros tocan o reconocer la entrada y salida de instrumentos seleccionados en una composición podemos ayudar en el desarrollo de la discriminación figura-fondo (Darrow, 1985).

Quizás deberíamos tener en cuenta cómo seleccionar el estilo de música para trabajar con el alumnado deficiente auditivo. Según Russ (1997) esta tarea es difícil de definir ya que cada persona individualmente responde de manera diferente a la música, aunque algunos puntos deben ser considerados: a) Determinar los niveles de pérdida auditiva del estudiante (leve, moderada, severa o profunda); b) Si las prótesis de oído se ajustan al sonido que están escuchando y no se sienten incómodos; c) El propósito con el que quiere utilizar la música (relajación, movimientos...); d) El estilo de la música (popular, techno, rap, clásica...). Alguna gente elige música clásica como primera opción y esto a veces es un error para los deficientes auditivos, ya que puede ser demasiado compleja seguirla. Russ propone elegir algo con un buen ritmo constante que sea fácil de seguir y de pensar en los diversos tonos.

En el abanico sonoro y especialmente armónico de una obra musical, el sordo puede llegar a percibir aspectos diferentes y básicos como pudieran ser el *tutti*, el solo, la cuerda, los vientos o la percusión. Todo ello en una gama perceptiva distinta a la del oyente pero, al fin y al cabo, un sistema perceptivo para ellos tan real y satisfactorio como el nuestro (Abad, 2001:97).

En cuanto a la percepción de los cambios tonales Darrow (1992) alude a que los cambios de octavas y quintas podrían ser identificados más fácilmente que los cambios de tercera, siendo los cambios de intervalos descendentes más fáciles de identificar por los deficientes auditivos que los cambios de intervalos ascendentes. Los resultados de un estudio de entrenamiento auditivo dados por Sheehy y Hansen (1983)⁵² sugieren que la discriminación de habilidades tonales de los deficientes

⁵² En Darrow (1992).

auditivos puede también mejorar con la práctica auditiva. Vongpaisal y otros, 2006 exponen en sus investigaciones que los usuarios de implantes cocleares pueden detectar un cambio de semitono en un contexto simple, pero no lograron discriminar un cambio de un tono en un contexto melódico más difícil.

VI.2 ENTRENAMIENTO AUDITIVO

“Las más hermosas melodías nunca tendrán significación alguna para los oídos de los que no están acostumbrados a escucharlas. Es un lenguaje que necesita un diccionario”. Rousseau. - Lo mismo ocurre con la persona que tiene un problema de audición- .)

(Poch ,1999)

No es extraña la coincidencia de malos estudiantes, niños mal entonados, con niños que oyen mal; incluso éstos pueden tener un deterioro auditivo, por una mala utilización, y parecer sordos cuando realmente no lo son, de ahí la importancia de una educación “en la escucha”(Bernal,2008:175). El entrenamiento auditivo persigue convertir en funcional esa capacidad de oír del deficiente auditivo con el empleo de las ayudas protésicas, para que el/a niño/a utilice sus restos auditivos en todos aquellos aspectos que favorezcan el desarrollo de su personalidad (Centro nacional de recursos para la Educación Especial, 1988:5):

- *Conseguir un contacto más amplio y permanente con su entorno por medio de los sentidos, le aportará una mayor información y por tanto enriquecerá su conocimiento a la vez que le proporciona mayor seguridad.*
- *Aprovechar aquellos sonidos del lenguaje que pueda captar, como referencia auditiva a la hora de desarrollar los aspectos lingüísticos relativos al lenguaje de la comunidad.*
- *Favorecer la integración de los datos sonoros en las sensopercepciones del niño/a de modo que se constituyan en datos significativos para el conocimiento y comprensión, lo más real y amplia posible, de sus experiencias.*

Para Myklebust⁵³ la maduración completa del aparato auditivo no tiene lugar hasta los siete años de edad y la memoria auditiva continúa su proceso de maduración posteriormente. En el caso de las deficiencias auditivas, éstos deben de ser estimulados auditivamente hasta la edad en que puedan obtener datos certeros acerca de sus restos auditivos. *Los restos auditivos corresponden a un ser humano y, por tanto, reciben la influencia de las características peculiares de cada niño/a o persona: inteligencia, personalidad, madurez social y afectiva; y como ser que interactúa con su medio, también el comportamiento del entorno va a determinar la utilización y el aprovechamiento de esa posibilidad de oír* (M.E.C., 1987: 10). La carencia de una estimulación limita los procesos madurativos.

La estimulación auditiva, muchas veces dejada de lado, ocupa un lugar importantísimo en nuestro sistema educativo. En primer lugar, porque es posible darla, ya que toda persona con pérdida auditiva, cualquiera sea su grado, posee un haber auditivo que si se valora y se estimula adecuadamente lo más temprano posible, permitirá aumentar las posibilidades de desarrollo. Y fundamentalmente ofrecer esta estimulación es necesario, porque por medio de ella el niño podrá tomar contacto con el entorno acústico que lo rodea y usar ese material como otro medio de información que le ayudará en su manejo cotidiano y, de acuerdo con su capacidad auditiva e intelectual, hasta podrá beneficiar la inteligibilidad de la palabra y la construcción de su lenguaje (Boeris, 1993:120).

⁵³ En Muscarsel (1988).

El deficiente auditivo está envuelto dentro de un mundo sonoro, por el que tiene que aprender a interesarse, y debe aprender de otra manera la forma de expresarse por medio de la palabra y el sonido, para así comunicarse con los demás. La ausencia de percepción sonora impide que el deficiente conozca con exactitud los sonidos de los objetos y los sonidos del entorno en el que se mueve, y es por ello que el interés de la exploración y la manipulación es menor (Darrow, 1985; Murcasel, 1988). La percepción auditiva puede ser modificada con el aprendizaje. Para que las sensaciones conscientes lleguen a transformarse en percepción, tienen que convertirse en primer lugar en una experiencia significativa, para lo cual es necesario que el mismo estímulo se reitere (Murcasel, 1988).

La estimulación musical, según Darrow (1991), ha sido una herramienta frecuentemente sugerida como parte los programas de entrenamiento auditivo para niños/as con deficiencia auditiva. Depende de la intensidad y el mantenimiento de la atención al sonido durante el entrenamiento auditivo. Los deficientes auditivos deben aprender a usar su audición residual para interpretar sonidos e intentar dar significado a los mismos, también deben desarrollar unas reglas de escucha, ejemplos y estrategias. Para los deficientes auditivos, la pérdida de la normal estimulación auditiva debe ser compensada por el entrenamiento y la práctica adicional. La Música ofrece un medio de reforzamiento a través de la cual la escucha puede ser practicada. Además, un programa de formación musical ayuda a la apreciación de la Música y puede mejorar el progreso en otros dominios auditivos después de la implantación coclear en niños. Los efectos de un programa de formación musical que Yucel y otros, 2009 han investigado, han notado un cambio en las actitudes de escucha diaria y en aspectos sociales, tales como una relación más estrecha entre padres e hijos. Además, los niños podrían ser capaces de descubrir su potencial musical mediante la creación y la atención nuevos entornos musicales.

Abdi y otros (2001) han investigado sobre la posibilidad de añadir un programa de habilitación musical usando el método didáctico Orff a los programas de rehabilitación tras la implantación. Consideran que la música es una característica del sonido, que debe ser dominada. Los efectos psicológicos de poder realizar una tarea relacionada con la audición pueden aumentar la autoestima de los niños y ayudar a prevenir y reducir la ansiedad. Además, la música introduce nuevos conceptos de sonido, como la frecuencia, el ritmo, el timbre, los cuales son una parte fundamental de la habilitación de un niño con un implante coclear. Entender el ritmo ayuda a un mejor rendimiento en la comprensión de sílabas, la longitud de las palabras y la comprensión del número de los fonemas. La mejora de la voz y la calidad de la producción del habla en los implantados cocleares ha sido un foco de interés de la investigación. Y, la experiencia de estos investigadores ha demostrado que la enseñanza de la música es divertida y cambia el proceso tedioso de la rehabilitación. Los niños están más motivados a participar en las actividades de rehabilitación y aumenta los periodos de acción de éstos en las sesiones.

La aprehensión de las vibraciones del sonido da mucho placer al niño/a con deficiencia auditiva, especialmente si lo ha provocado él mismo. Éste/a debe jugar con juguetes musicales que pueden darle no sólo la oportunidad de percibir ciertos sonidos sino también el medio para producir sonidos que él/ella es capaz de aprehender. Hay que tratar de provocar en el/la niño/a deficiente auditivo la conciencia de un mundo en el cual las vibraciones del sonido pueden ser aprehendidas y gozadas por medios diferentes, aún cuando no son percibidas de manera normal. Una vez que el/la niño/a sordo/a puede sentir las vibraciones sonoras y aprehender su ritmo, ha adquirido un inapreciable medio de desarrollo.

El propósito de la estimulación vibrotáctil⁵⁴ es proveer de una adicional sensorialidad de la información que los deficientes auditivos son capaces de percibir auditivamente. El canal adicional sensorial usualmente ayuda complementariamente y/o redunda información la cual el/la niño/a ya está recibiendo. La complementariedad y/o redundancia de la información puede ser usada para asistir en la decodificación o interpretación del mensaje recibido por el oído. Usando la estimulación vibrotáctil para “enseñar” habilidades de discriminación auditiva se puede mejorar la destreza auditiva y los hábitos de escucha (Darrow, 1992).

Podemos decir que el entrenamiento auditivo se base en tres etapas o momentos (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1988:16):

- Etapa de recepción de estímulos sonoros. Es el momento de la adaptación de la prótesis y su utilización; los primeros contactos del niño/a con el sonido; “sentir el sonido” colocando su mano sobre todo lo que suene; despertar la consciencia primaria de lo sonoro a través de las vibraciones. Es una etapa en la que presentamos los sonidos al niño/a sin pedirle respuesta alguna.
- Etapa de atención a estímulos sonoros. En esta etapa se trata de aislar el sonido de la gran masa de información que le rodea; atiende más conscientemente al sonido; puede participar en juegos sonoros.
- Etapa de identificación sonora. En esta etapa el niño/a trata de diferenciar los sonidos. Atendiendo a sus características (duración, intensidad...); asociándolos a lo que los produce (objeto, acción...); asignándoles un significado.

El entrenamiento auditivo se puede realizar en forma de juego (M.E.C., 1987; Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial-CNREE-, 1988), pidiendo al niño/a que responda a estímulos auditivos, primeramente, contando los tonos por ejemplo en el piano, xilófono o metalófono y luego tratando de encontrar la diferencia entre un sonido y otro. *El/a niño/a puede manifestar que percibe el sonido, a través de distintas acciones: respuestas de tipo motriz (saltos, marchas, palmadas, dramatizaciones, etc.); respuestas de tipo lúdicas (activando juguetes, realizando actividades en un contexto simbólico, etc.); respuestas gráficas (pintando, trazando trayectorias, coloreando...); respuestas simbólicas (con dibujos de objetos, escenas, acciones, etc.); respuestas sonoras (emitiendo sonidos con objetos o con su propia voz, etc.).* Más adelante, se elimina el indicio visual, por lo que el/la niño/a tiene que percibir los tonos a través de tres diferentes medios de transmisión vibratoria: directa, semidirecta y aérea (M.E.C, 1987:22).

Para captar la transmisión directa, el/la niño/a sostiene o toca el instrumento cuando alguien lo está ejecutando. La transmisión semidirecta se realiza cuando el instrumento que el/la niño/a está tocando se coloca sobre la mesa o el suelo de madera. La recepción sobre la base de la transmisión aérea se logra al eliminar la transmisión directa o semidirecta. La transmisión semidirecta se elimina hasta cierto

⁵⁴ Darrow y Goll (1989) examinaron los efectos de la estimulación vibrotáctil en la identificación del cambio rítmico por los deficientes auditivos. Sujetos fueron probados individualmente para la identificación de cambios rítmicos bajo dos condiciones: uso de habilidades de audición sólo y uso de habilidades auditivas con la estimulación vibrotáctil. Los resultados indicaron que las habilidades de discriminación fueron facilitadas por habilidades auditivas suplementarias con estimulación táctil. Un estudio anterior relacionado de Gfeller (1988) también indicaba que la estimulación táctil podría asistir a los deficientes auditivos en la identificación de conceptos rítmicos (Darrow, 1992).

punto cuando el/la niño/a y el instrumento se colocan sobre una superficie alfombrada. Cuando esto no es posible, el instrumento es recubierto por un paño para impedir que las vibraciones continúen a través de un material sólido con resonancias.

La aplicación de este procedimiento a varios sonidos diferentes, posibilita a los/as docentes poder observar más de cerca la causa de la pérdida funcional de la audición de su alumnado. Al mismo tiempo, los/as niños/as adquieren experiencia con la enorme variedad de estímulos sonoros ambientales, lo que también sirve para acrecentar la percepción cognoscitiva del mundo que los rodea.

Según el CNREE (1988:17) el juego auditivo tiene tres momentos: 1. Se plantea la situación de juego destacando el aspecto sonoro. Ejemplo: se mece un muñeco con el sonido ea-ea y se indica silencio, manteniendo quieto el muñeco. Profesor y alumno/a dramatizan esta situación en el contexto de juego simbólico. 2. Actúa sólo uno de ellos (profesor/a o alumno/a) ante el sonido o silencio que produce el otro. 3. El/la niño/a o el/la profesor/a (alternando los papeles) seguirá el juego "por audición". El que actúa mecerá la muñeca ante el sonido es-es o indicará silencio cuando no se oiga nada. Es conveniente que el que produce el sonido se sitúe detrás del que actúa.

Williams (1989) afirma que un oído con normal audición puede discriminar cambios de frecuencias de 0.8% y un semitono representa un cambio de 0.6%. Esta autora en su artículo cita un estudio de R.W Gengel, el cual tras el entrenamiento auditivo con individuos con un promedio de pérdida auditiva de 90dB podían discriminar un 5% de cambios en frecuencias de 500Hz, mientras que otro grupo con una pérdida de 60dB podía discriminar un 3% de cambios en la misma frecuencia. Los sordos totales no podían percibir información melódica. De este modo, los individuos con una pérdida severa deberían de ser capaces de discriminar niveles de sonido, desde pianísimo a fortísimo. Las pérdidas profundas sólo podrían ser capaces de discernir dos o tres tonos. La capacidad para distinguir entre sostenidos y bemoles, sólo podría ser disponible para pérdidas leves, moderadas-severas.

Hasta ahora no hemos comentado el uso de aplicaciones didácticas de la informática musical. Su utilización puede ser beneficiosa para los deficientes auditivos, ya que en la gran mayoría de ellas se entrena la audición musical y al mismo tiempo, al ser un soporte también visual favorece la comprensión del deficiente auditivo al tener un apoyo visual de lo que está escuchando. Así mismo se puede utilizar cascos para acercar la fuente sonora al deficiente auditivo, aislar el ruido ambiental y regular la intensidad que éste necesite. Por otra parte, es necesario señalar que el aspecto lúdico de muchas de las actividades propuestas en estas aplicaciones contribuye al éxito de su realización, especialmente entre los alumnos de menor edad (Sustaeta,2004). Este autor ha publicado una descripción de algunas aplicaciones musicales en formato CD que pueden aplicarse en el aula de educación musical y algunas de ellas trabajarlas específicamente con el alumnado hipoacúsico.

VI.2.1 Las discriminaciones

Los sonidos que rodean al niño/a tienen diferentes características: fuertes o débiles, largos o breves; rítmicos o arrítmicos, más o menos graves o agudos...; y, dentro del conjunto de ellos, unos los consideramos como ruidos del medio ambiente (naturaleza, animales...) y otros corresponden a los sonidos del lenguaje. Esta clasificación de sonidos y sus características nos delimita el trabajo de entrenamiento en tres frentes: características del sonido, ruidos del medio ambiente y lenguaje (M.E.C., 1987:23). A continuación exponemos unas líneas de trabajo que se pueden

desarrollar en la práctica de forma paralela, pero que nosotros las desarrollaremos de forma lineal. En M.E.C. (1987:22-27) se describen actividades concretas que se proponen realizar con estos/as niños/as:

- La diferenciación sonido-silencio. En este caso se pueden realizar al hacer sonar cualquier instrumento y realizar una acción o gesto al cesar el sonido.
- Duración del sonido. Una vez que el/a niño/a es consciente de la presencia-ausencia del sonido se puede llegar a diferenciar la duración del mismo sólo con mantener atención en este estímulo. Se tratará de que diferencie duraciones extremas, para más adelante diferenciar duraciones más o menos prolongadas y más parecidas.
- Intensidad del sonido. Otro modo de atender a los estímulos sonoros es discriminar la fuerza con que se producen o la intensidad a la que nos llegan. Es muy importante que se vivencien estas nociones con el propio cuerpo, con objetos y con instrumentos de percusión.
- Tonos: instrumentos. Es conveniente elaborar parejas de instrumentos diferenciables para los/as niños/as con deficiencia auditiva según que el sonido que produzca sea marcadamente grave o agudo.
- Ritmos distintos. Se puede facilitar la percepción de ritmos distintos mediante los sonidos musicales y las canciones infantiles, manifestándose esos ritmos con palmadas, movimientos de partes del cuerpo..., procurando que perciban la vibración que éstos producen y a través del sonido que cada niño/a sea capaz de captar.
- Discriminación del sonido del Medio Ambiente. La escuela debe aprovechar cualquier situación natural en el que se producen los sonidos para hacérselo llegar orientando su atención. Así como utilizar las grabaciones de ruidos, aunque quizás tengan peor calidad y es mejor utilizarse ya con niños/as que estén entrenados. Siempre se observará hasta qué punto hay discriminación y no se forzará al niño/a más allá de sus posibilidades.

VI.3 EL RITMO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

El ritmo, elemento de la música que proporciona orden, seguridad, confianza en sí mismo, etc; es posible que sea el mejor medio para establecer la comunicación entre la persona y el mundo exterior, sobre todo por ser la base para la percepción especial y temporal a través del movimiento(Bernal, 2008:164).Según Amusatogui (1996), el ritmo no se puede considerar desde una perspectiva atomizada, aislada e independiente, puesto que para el/a niño/a con deficiencias auditivas es un factor de vital importancia para la comprensión del mundo que le rodea. Los/as niños/as sordos/as son capaces de desarrollar actividades rítmicas en grupos de niños normales.

La secuencia rítmica posee un importante aspecto temporal ligado al oído y, por tanto, difícil para el deficiente auditivo. La diferenciación y reproducción de ritmos es un aspecto muy importante para una correcta estructuración perceptiva relacionada con el propio conocimiento del cuerpo y con su desenvolvimiento en el espacio y en el tiempo (M.E.C., 1987:26).

Un/a niño/a con deficiencia auditiva de nacimiento puede responder espontáneamente a sonidos rítmicos si se les hace percibirlos súbitamente y con un cierto entrenamiento previo para que responda. De hecho, parece que el/la niño/a deficiente auditivo que todavía no ha sido expuesto a la música es sensible al estímulo físico del ritmo una vez que puede aprehenderlo. Se observa que a medida que se puede apreciar el sonido, al deficiente auditivo le interesa más el ritmo y menos la

melodía. *Haciendo música con una banda rítmica o disfrutando de una participación activa en la producción de ruido logrará su propia satisfacción* (Benenzón 1971:155).

El ritmo es capaz de crear comunicación entre él/ella y el/la otro/a, lo que representa un vínculo de alto contenido emocional, que va a significar para él/ella una gran ayuda a la hora de entrar en contacto con el grupo y con el contexto social a través del movimiento. Asimismo, se considera como la unión de lo corporal y lo espiritual; es el elemento que regula las relaciones físico-intelectuales, por lo tanto, es integrador de la personalidad, desarrollando el sentido estético del movimiento, la formación del carácter y la sensibilidad.

Del mismo modo, le proporciona la ocasión de expresarse con alegría y soltura. Los/as deficientes auditivos/as son capaces de desarrollar actividades rítmicas en grupos de niños y niñas normales si se ha trabajado con ellos/as individualmente. Esto les suele causar un gran sentimiento de integración escolar y social, les ayuda a construir su propio yo y a adquirir confianza en sí mismos/as.

El acercamiento del hipoacúsico/a al mundo del oyente se realiza a través de la práctica y capacitación rítmica y del entrenamiento auditivo. El ritmo actúa como regulador de movimientos, provoca los reflejos y es el agente del desarrollo sensorial, motriz, emocional, mental y social de los niños y niñas con deficiencias auditivas. El desarrollo rítmico es importante en el deficiente auditivo desde dos perspectivas:

- El ritmo en el movimiento: percusiones corporales, marchas, danzas, expresión corporal, manejo de instrumentos...
- El ritmo en las palabras: prosodias, canto, recitaciones, expresiones verbales, rimas, melodías, etc.

Como ya se ha dicho, desarrollar el sentido del ritmo ayuda enormemente también en el habla, ya que puede relacionar la acentuación de las palabras, con la acentuación en la Música, le agudiza la observación y la creatividad. Incluso en el terreno fonoaudiológico es muy valiosa la práctica musical, ya que puede facilitar la producción de "articulaciones imposibles" en el habla que por otro camino, hubiera sido difícil de lograr, objetivo este del Ritmo Musical, dentro de la Metodología Verbo-tonal (Argueda, 1993). Elke Jahns (2001:39) propone algunos ejercicios que hacía con su alumnado para sentir el pulso:

- Marcha. Primero el estudiante pretendía ser el gran tambor en una marcha de banda, luego se mueve al tiempo de marcha en su lugar, y alterna entre el ritmo ternario, binario y notas redondas.
- Dirigir. El instructor conduce un simple patrón de 4/4, mientras cuenta o dice "ta-ta-ta-ta" y el estudiante da 4 notas o medias notas.
- Enseñar con el dedo. El instructor apunta las notas en el tablero mientras que el estudiante las dice correctamente en el tiempo.
- Golpear. Usando el metrónomo, el estudiante da con un pulso constante en el tambor mientras que el instructor usa un amplio movimiento, incluso circular y también da pulsación en el tambor.
- Subir la velocidad. El instructor introduce un ayudador de tiempos, porque ellos usualmente hacían mantener una pulsación constante para el estudiante.
- Juegos de contar. Contaban juntos 1,2,3,4, el estudiante da el ritmo 1 y 3 el instructor el 2 y el 4.
- Tambor redondo. El estudiante hacía un simple ritmo, lo repetía una y otra vez sobre el tambor, añadiendo otro pulso al final.

- Trabajando de espaldas. El estudiante hace un ritmo, da una y otra vez hasta que es un modelo unificado de incluso notas, lo escribe entonces y luego, da las notas que otra vez el instructor les señala en el tiempo definitivo.
- Sustitución. El maestro escribe negra negra, corchea corchea negra (lo dice con las sílabas “ta”, “ti- ti”) luego el instructor escribe debajo blanca corchea corchea negra, van haciendo alternativamente esos ritmos.

Existen estudios⁵⁵ (Darrow, 1984) donde se comparan la capacidad rítmica de estudiantes oyentes y deficientes auditivos y la relación de la capacidad rítmica de los estudiantes con deficiencia en relación a los aspectos de la percepción del habla que envuelven la discriminación auditiva. Los resultados indicaron que los sujetos con deficiencia son tan buenos como los oyentes o mejor que los normales con estimación a la discriminación del pulso, cambio del tiempo y acento como un factor en la discriminación métrica, y así como el mantenimiento de un patrón rítmico. Sin embargo, una diferencia significativa fue encontrada entre los dos grupos respecto a la reproducción rítmica melódica y la reproducción de patrón rítmico. No fue significativa la diferencia encontrada entre niveles de edad o entre hombres-mujeres. El específico grado de pérdida auditiva no fue relativo al rendimiento de los sujetos con deficiencia auditiva, con la excepción de las deficiencias auditivas profundas.

Esta misma autora relata basándose en estudios de ella misma sobre la reproducción de patrones rítmicos en alumnos/as oyentes (con estimulación visual/auditiva), alumnado con estimulación visual únicamente y alumnado con deficiencia auditiva que existe una significativa diferencia temporal en la reproducción del pulso de los estudiantes oyentes (que han recibido audición/estimulación visual) y estudiantes con deficiencia auditiva y entre sujetos con normal audición que reciben sólo estimulación visual comparados a los deficientes auditivos (Darrow, 1984).

VI.4 EL CANTO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

El canto es una de las actividades más delicadas para realizar con estos/as niños/as. Lo primero que hemos de considerar es qué grado de deficiencia tienen, y en consecuencia, se seleccionarán adecuadamente los ejercicios y actividades, así como el método y procedimiento empleado. Para Butler (2004) se debe de fortalecer la lengua, el control salival, la respiración, el ritmo y la fuerza de ejecución, para lo cual es muy importante comenzar con algún ejercicio de relajación de la cabeza.

Los programas de música para los sordos se han centrado tradicionalmente en actividades rítmicas, con pequeña atención al canto o al entrenamiento vocal. Quizás este énfasis se ha desarrollado porque los deficientes auditivos no eran considerados cantantes, dada su inusual cualidad vocal. Esto debería ver, sin embargo, que el entrenamiento vocal es precisamente el tipo de entrenamiento

⁵⁵ Se compara la capacidad rítmica de los estudiantes oyentes y deficientes auditivos en 6 subtest designados para medir la identificación del pulso, cambio de tiempo, acento como un factor en metro de discriminación, duplicación melódica rítmica, duplicación patrón rítmico, y mantenimiento patrón rítmico; Por otro lado se investiga la relación de la capacidad rítmica en los estudiantes con deficiencia auditiva para aspectos de percepción del habla que envuelve la discriminación rítmica. 62 deficientes auditivos y estudiantes normales fueron los sujetos de la muestra, con una edad comprendida entre 9-16, una media de edad de 12 años. Los umbrales de recepción del habla (SRT) para los deficientes auditivos está entre 35db a niveles más allá de los límites de la audiometría. El test de capacidad rítmica fue usado junto el Tap Master, un cassette estéreo con capacidad para proveer medidas cuantitativas de las respuestas de los/las niños/as. El test fue administrado a los sujetos con deficiencia auditiva por una computadora portátil audiometer hasta 35 dB superior a SRT.

requerido para modificar problemas en el tono del habla y entonación (Darrow, 1986, 1990, 1993).

Sin embargo, como dice Butler (2004), quizás para los estudiantes con pérdidas moderadas-severas, severas o profundas, en los que su capacidad de producción del habla puede variar mucho, el canto no es una meta muy realista para la mayoría de estos estudiantes. Si los estudiantes lo desean, individualmente pueden recibir instrucción para ayudar a desarrollar sus habilidades de canto, pero en el ajuste del gran grupo en la clase de música, otras actividades pueden ser más beneficiosas. Puesto que estos estudiantes no traen a la clase de música una abundancia de *experiencias musicales como sus compañeros oyentes, el tiempo se puede gastar más sabiamente proporcionando actividades para desarrollar una comprensión más completa de la música* (Butler, 2004:32).

En contrapartida a lo anteriormente dicho, Darrow (1993) muestra los resultados de una investigación en la cual la actividad de clase de música en la que un gran número de encuestados participaban era el canto, incluso para las clases en las que había estudiantes sordos/as. También, el canto es la actividad en la que más encuestados indicaron que disfrutaban. Desafortunadamente, también existen muchos comentarios que revelaron vergüenza al cantar frente a otros. Quizás el educador debería trabajar habilidades para cantar en estudiantes con deficiencia auditiva con el propósito de que ellos estén cómodos con sus voces. Cantar las canciones permite que estudiantes se pongan al tanto de la literatura musical. Igualmente, las canciones cantadas son una útil actividad para el desarrollo de vocabulario y mejorar las habilidades lingüísticas. El asignar palabras a un movimiento y un ritmo es muy placentero para el/a niño/a cantante (Darrow, 1985).

Las canciones que incluyen movimientos sirven para esclarecer el concepto personal sobre determinadas partes del cuerpo en sus movimientos bilaterales, unilaterales y transversales. Las canciones que se refieren a la postura, locomoción y dirección, sirven para esclarecer conceptos tales como: arriba y abajo, derecha e izquierda, de pie y sentados, caminar y correr, ligero y despacio... Las canciones que tienen nuevas ideas o nuevas letras que suplen su modo habitual de lectura, sirven para enriquecer el vocabulario del niño/a hipoacúsico/a. Después de haber aprendido un trozo de canción, los/as niños/as hacen los movimientos mientras miran al docente cantar la canción. Esto sirve como factor de motivación para la lectura de los labios.

Siempre que la palabra se une a la acción, la atención se concentra en el acento rítmico de cada palabra o frase. En educación infantil, Nordoff (1995) menciona experiencias con los/as niños/as reunidos alrededor de un gran timbal. Cada uno/a coloca sus dedos en la parte superior del timbal y mira la cara del docente mientras pronuncia la palabra o frase, al par que marca el ritmo golpeando la parte superior del timbal. Es muy importante para este trabajo, que tanto educador como niños/as, inventen canciones que uno y otros interpretarían. Es conveniente adoptar textos breves, pues toda incursión en el lenguaje más difícil es un esfuerzo para los/as niños/as que hablan repitiendo estereotipos, sin relación con la realidad. Hablar, oír o emitir y recibir, son dos actos dotados de un mismo valor y de una misma significación psicosensoresal y psicomotriz (Nordoff, 1995).

En un ambiente de aula donde la comunicación oral no sea universal, los rendimientos de las canciones signadas pueden ser un comienzo para acostumar a los deficientes auditivos a la inclusión mientras se comunican en un lenguaje que le es familiar (Williams, 1989). Varios autores (Williams, 1989; Bulawa, 1993; Butler, 2004) aconsejan considerar la enseñanza de los signos al cantar una canción, ya que esto

no sólo ayuda al estudiante a sentir más fácilmente, sino que es una experiencia educativa que recompensa al resto de la clase también.

El cantar enteramente mediante signos rompe las barreras sociales. Inicialmente, sólo envuelve a unas pocas palabras, pero puede al final abarcar una canción entera. Tales gestos dan significado adicional y belleza a la canción. Curiosamente, mientras los estudiantes oyentes en mis clases disfrutaban de la novedad de cantar con signos, los deficientes auditivos han tenido repugnancia a cantar mediante signos⁵⁶. Quizás esta repugnancia se debiera al uso de los signos únicamente como un medio de comunicación. Para los estudiantes oyentes, los signos servían como un gráfico refuerzo del significado de una palabra. Como consecuencia de signar las canciones para los deficientes auditivos, sin embargo, aprendieron otro uso para su lengua y adoptaron al final un gran deleite en ello. Muchos de los signos para las palabras sugeridas indican el significado de las palabras (Bulawa, 1993:43).

Como comenta Darrow (1990:119) los/as niños/as con déficit auditivo que han participado de una educación oral y han adquirido una buena frecuencia del habla, desearán desarrollar una voz cantante. Esto puede suponer un problema para el maestro/a de música si no está acostumbrado a trabajar con la inusual característica voz de algunos deficientes auditivos. La mayoría de los terapeutas del habla y logopedas han recibido una académica especialización y un entrenamiento clínico para trabajar con las características voces de éstos. Técnicas suplementarias a esas usadas con los cantantes oyentes desafinados, necesitan ser exploradas por los educadores de música que trabajarán con las deficiencias auditivas.

La exactitud vocal ha sido un tema de discusión e investigación entre los educadores musicales. Un número potencial de soluciones han sido propuestas que son además aplicables a los cantantes con deficiencia auditiva, como la inclusión temprana en entrenamiento vocal, usando modelos apropiados y retroalimentación, prácticas estructuradas, y la consideración de la extensión del material vocal. Sin embargo, la problemática de la exactitud de los cantantes con deficiencia auditiva se extiende más allá de esta deficiencia, encontrándose en otros alumnos/as del aula (Darrow, 1990).

Joyner (1969)⁵⁷ indica que existen tres componentes de la exactitud vocal: el cantante debe ser capaz de oír y discriminar el característico ejemplo vocal, recordarlo y reproducirlo. El primer componente es el que presenta un problema para los cantantes con deficiencia auditiva. La mayoría de los individuos con este déficit tienen algún resto auditivo, particularmente los que se encuentran en programas de integración en la escuela pública. Sin embargo, tienen pérdidas que requieren el uso de algunos tipos de amplificación. La música puede ser detectada por esos/as niños/as si a) la audición es presentada desde la más alta extensión de frecuencia en la cual ocurre, y b) la música está a una intensidad suficiente o excede del umbral de los/as niños/as. Dados los dos factores, parece que el ajuste adecuado debe ser hecho para presentar un estímulo vocal de tal manera que sea como maximizar el acceso de los cantantes con deficiencia auditiva (Darrow, 1990).

⁵⁶ Ha sido una experiencia realizada por Bulawa (1993) en EEUU. Cuando al estudiante oyente le son enseñados estos signos mientras canta, se entera que el lenguaje de signos americano sigue a una lógica interna y tiene propiedades en común con la lengua vocal. Estos estudiantes oyentes parecieron motivados para aprender acerca de la Lengua de Signos Americana (ASL), la cual es la tercera lengua más comúnmente usada en los EEUU.

⁵⁷ En Darrow, 1990.

Bulawa (1993:43) descubrió que estudiantes con un mayor grado de deficiencia auditiva se darían cuenta de que estaban cantando fuera del tono a través de la realimentación o las miradas de compañeros que moldearan. *“A veces, si pusiera mi micrófono cerca del tocadiscos o muy cerrado a mi boca, esto ayudaría a los extremadamente sordos/as para mejorar su interpretación gradualmente. El esfuerzo obvio de los estudiantes indicó que la atmósfera social del aula de música era un factor estimulante”*. Pero como dice Ruiz (2004) *es esencial para esta actividad saber el grado de deficiencia que tiene el/a niño/a, no es lo mismo un niño/a o grupo de niños/as sordos/as, que hipoacúsicos, que un grupo de sordos/as, pero que alguna vez han oído*.

El deficiente auditivo no puede percibir toda la gama de sonidos existentes en nuestro sistema musical y apreciar la significación de los variados intervalos que encierran un contenido emocional. Pero sí puede entonar y cantar determinadas canciones siempre que estén adaptadas a su grado de hipoacusia.

Para Williams (1989), el canto es una importante parte del desarrollo de los niños y las niñas, y para un/a joven con deficiencia auditiva le prepara para un estimulante encuentro musical, el cual el/la niño/a puede relacionar inmediatamente porque es cerrado y accesible a su mismo ser. En primer lugar, según el proyecto de Robbins, debemos enseñar al deficiente a “hacer ruidos” que es un paso fundamental para el aprendizaje de “música”. Siguiendo esta premisa, el primer paso trabajando con niños/as de 3 a 5 años, será la expresión vocal, como una actividad libre de canto para excitar.

En las edades de 4 a 7 años, el segundo paso en el proyecto de Robbins envuelve el aprendizaje de sonidos vocales y profundizar en la respiración, seguido de ejercitar la habilidad para el canto de sonidos largos y cortos. Posteriormente, lograr el control y flexibilidad en el tono. Después el concepto de tono alto y bajo es introducido, los/as niños/as progresan naturalmente para aprender canciones con sonidos (Robbins y Robbins, 1980⁵⁸). Se pueden realizar ejercicios de entonación que utilicen dos sonidos o notas muy contrastadas y que incluso podríamos dar en instrumentos de placa para hacerlas inteligibles.

En educación infantil, dentro de las estrategias y técnicas que se pueden utilizar con niños/as deficientes auditivos para ayudar a incluir ideas que se van a trabajar en la sesión está la canción “Hola”. Se debe seleccionar una canción simple de saludo que se pueda repetir cada vez que comience la sesión, la cual se pueda ilustrar con los cuadros o con los recortes de fieltro en un tablero. Los estudiantes con esta ayuda se centran en el principio de una lección y asisten a los/las niños/as que tienen dificultad al hacer las transiciones de una actividad a la siguiente. También se recomienda utilizar una canción de “Adiós” para facilitar la transición a otra actividad (Butler, 2004).

La educación de la voz y el canto son importantes porque existe una relación entre la discriminación de los tonos y la habilidad para discriminar el habla. Los ejercicios y tipos de canciones que se trabajan son:

- Entonar con voz aguda diferentes sílabas y vocales.
- Entonar con voz grave diferentes sílabas y vocales.
- Acentuar determinadas sílabas de palabras propuestas al entonarlas en sonidos agudos y graves.

⁵⁸ En Williams, 1989.

- Recitado de canciones y poesías. Recitativos improvisados.
- Ejecución de canciones seleccionadas que cumplan las siguientes condiciones:
 - Ser breves (Argueda, 1993; Benenzón, 1995; Nordoff, 1995) (de una o dos frases) que se adapten a la situación inmediata, como la campana, din-dan, etc.
 - Fáciles de entonar; con tonos e intervalos comprensibles, sin mucha dificultad, y con un número limitado de notas.
 - Letra adaptada a las posibilidades del niño/a, dependiendo del nivel alcanzado en lenguaje y logopedia, fáciles de pronunciar.
 - La letra debe tener motivos correctos y su contenido debe estar dentro de los intereses del niño/a para obtener una participación más intensa.
 - Las frases, construidas adecuadamente para facilitar la respiración y el sentido musical, por ejemplo frases cuadradas.
 - Han de ser agradables y graciosas, despertando el sentido lúdico, de participación...
 - Las canciones han de ser comprendidas y memorizadas por los/as niños/as, para poder reforzar el aprendizaje y la sensación de seguridad de lo aprendido. Esto a su vez refuerza la autoestima y satisfacción ante el descubrimiento de la capacidad de interpretación musical.
 - Realización de diálogos melódicos destacando los matices de intensidad.
 - Con ejercicios de lectura labial, cantar canciones bitónicas en graves y agudas, a una o dos voces.
 - Los ostinatos melódicos mantienen la atención y el alumnado está pendiente de la lectura labial.
 - Montajes de formas simples: canon, romance, copla con estribillo, lied, rondó: realización, creación e improvisación.

Los resultados de un estudio sobre el canto en niños sordos prelocutivos con implante coclear indican que algunos niños pueden desarrollar formas de canto con la tecnología actual del implante. Este desarrollo de la capacidad para cantar no es trivial dadas las dificultades que los niños implantados puede encontrar en la limitada información codificada del tono en el actual sistema de implante coclear multicanal. Xu y otros,(2009) han encontrado que los niños con implantes cocleares muestran un rendimiento significativamente peor que los niños oyentes en casi todas las evaluaciones basadas en un tono base de canto. Estos investigadores revelan que la media de desviación de los intervalos tonales en los implantados es de 2,86 semitonos. Parece que este déficit en el canto es una consecuencia relativa de la poca capacidad de discriminación de alturas en las usuarios del implantes.

La tecnología actual del implante coclear proporciona información rítmica precisa, pero no suficiente para codificar información adecuada del tono en las estimulaciones eléctricas (Xu y otros, 2009). Parece que, como resultado de la conservación de la información rítmica, el aspecto rítmico del canto en los niños implantados no se ve afectado de manera significativa. Por otro lado, Xu y otros, 2009 tienen la hipótesis de que los niños con implantes cocleares cometen más errores en intervalos de orden ascendente que en intervalos descendentes. Dado que existe una falta de instrumentos de evaluación confiables para la percepción de la música en niños con implantes cocleares, las evaluaciones objetivas del dominio del canto, como se demuestra en su estudio, pueden proporcionar una idea de la capacidad de la música de estos niños.

VI. 5 EL MOVIMIENTO EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

El niño que padece una incapacidad sensorial tiene una gran desventaja en lo concerniente a expresión corporal. 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. Basándonos en las capacidades de la persona con deficiencia auditiva el Método verbotonal (M.V.T), Petar Guberina (1985) busca esta capacidad en los mínimos restos auditivos, como también en las posibilidades generales biofisiológicas de esta persona. Estas capacidades están escondidas en la afectividad, en la motricidad, en el desarrollo mental, en el cuerpo, en la psique, en las realizaciones rítmicas y entonativas, en la aplicación de los potenciales rítmicos y entonativos en el habla del niño (Porres, 2001:49-65).

Debemos de tratar de estimular y cultivar por todos los medios las respuestas a la música del niño y niña deficiente auditivo/a. Las respuestas más importantes a la música en éstos, tienen lugar por medio del movimiento, que es una forma de expresión natural. Por lo tanto, no debe estar físicamente impedido, y de estarlo, será necesaria también la reeducación psicomotriz. Para Darrow (1985) el movimiento del cuerpo, una parte integral de la eurythmics de Dalcroze y Orff, es también una parte importante de la terapia del habla. Es necesario que los/as niños/as con deficiencia auditiva usen sus cuerpos en su totalidad en muchas expresiones rítmicas, ya que así ellos/as obtendrán una más alta respuesta rítmica en su habla.

Por otro lado, la utilización del ritmo en el movimiento, da lugar a una mejor coordinación motora y corporal, una aptitud y desenvoltura del equilibrio y control postural, así como una rehabilitación de la organización motriz, que les lleve a una relación positiva entre ésta y la capacidad para leer el movimiento de los labios. La adaptación del niño/a al ritmo a través del movimiento, les va a liberar de uno de los defectos habituales en estos deficientes: el paso arrastrado causado por la inseguridad que les produce su defecto, y que les obliga a permanecer pegados/as al suelo limitándolos/as en la acción y en la libertad de movimientos (Ruiz, 2004).

Las sesiones de movimiento deben de llevarse acabo en grupo. Les facilita mucho integrarse desde el principio, ya que pueden comprender y captar visualmente las posibilidades que van a desarrollarse en ellos por medio de percusiones corporales, vibraciones y todas las movilizaciones que realizamos con claridad en el espacio.

Los ejercicios de ritmo, movimiento, expresión corporal y danza que se pueden realizan son:

- Vivencias del pulso y tempo: son la base de la educación rítmica, por lo tanto comenzaremos con ejercicios de pulso y tempo a través de percusiones temporales y movimiento sin y con desplazamiento.
- El movimiento de balanceo debe ser el primer ritmo, seguido del ritmo binario, cuaternario y ternario.
- Imitación y creación de ritmos. Improvisación.
- Juegos rítmicos con percusiones corporales: individualmente, por parejas, en grupos, percusiones corporales combinadas.
- Juegos rítmicos con desplazamiento a diferentes ritmos (binarios y ternarios).
- Juegos rítmicos en el suelo.
- Independencia rítmica de manos y pies. Coordinación rítmica.

- Realización de diferentes tipos de marcha.
- Creación de movimientos para un determinado tempo musical.
- Expresión corporal de estados anímicos, emocionales, físicos y situaciones de grupo.
- Demostración de una danza y dibujo de la coreografía.
- Baile con diferentes ritmos: marcha, vals, pasodoble, polka, samba... libremente.
- Descubrimiento de movimientos lentos, fuertes, pesados, livianos, percusivos, descendentes, ascendentes, en diagonal, en suspensión, continuos, discontinuos, circulares, cuadrados...
- Vivencia corporal de sonidos: rrrr (vibración) que se prolonga hacia las piernas y manos, en los sordos hacia el plexo.
- Creación de frases de movimiento.
- Hallazgo de palabras clave que sean motivadoras y capaces de producir movimiento y acción.
- Discriminación y juegos con parámetros.

La profesora Adela Marco (2005)⁵⁹ en la Universidad de Alicante ha llevado a cabo un nuevo método, que tiene como principal objetivo el dar un paso más en la integración de los hipoacúsicos en la sociedad a través del ritmo musical, visualizado por medio de la psicomotricidad percutida. Este método tiene como fin que los hipoacúsicos puedan reconocer el ritmo realizado por medio del movimiento, y a continuación poder ejecutarlo con el conocimiento de los signos musicales correspondientes. Su propuesta de trabajo está basada en el esquema corporal, el timbre, el espacio y el tiempo, los cuales están apoyados de unas grafías y musicogramas que ayudan a una mejor visualización de los ejercicios.

Como cita Bermell (1996), la música y el movimiento como estimuladores de los cinco sentidos, ofrecen una intensa relación que llevará al niño/a al conocimiento del mundo exterior y, sentir el mundo exterior, es ahondar en el campo de la sensibilidad, es despertar y avivar el desarrollo de facultades cognitivas; el hombre conoce el mundo que le rodea porque percibe a través de los sentidos y, dentro de ellos la experiencia del oído y el movimiento. Y, puesto que *la danza es movimiento y en el movimiento el/la niño/a sordo/a puede exteriorizarse, sentir su cuerpo, salir de su soledad interior y comunicarse con el otro, con el grupo, liberando de esta manera sus angustias* (Ruiz, 2004).

Del mismo modo Benenzón (1995) y Butler (2004) afirman que el movimiento y la danza creativa son partes importantes dentro de un programa de educación musical con estudiantes deficientes auditivos, ya que estos componentes permiten otros que sean medios de expresión y de la comunicación. Además, el movimiento permite al estudiante entender los varios estilos, humores, tempos, dinámica y géneros de la música proporcionando un contexto visual y cinestético.

Experiencias de Russ (1997) trabajando el movimiento con deficientes auditivos aconsejan el trabajar en parejas, en la que una debe de estar con los ojos cerrados y dejarse llevar por los movimientos que le dirija a hacer la otra persona al ritmo de la música. Esta misma idea se puede ampliar para incluir movimientos en los que la pareja esté una enfrente de otra y ejerzan de espejo, con las palmas de las manos unidas. Poco a poco se puede ir desligando del contacto físico, incluyendo sólo el contacto de un dedo.

⁵⁹ Ha llevado a cabo el método interactivo de enseñanza-aprendizaje del ritmo musical para hipoacúsicos, por el cual recibió el Primer Premio de Educación del Concurso Premios para la Igualdad de Oportunidades (curso 2002-2003).

Benenzón (1971:155) considera que con los deficientes auditivos, más aún que con otros deficientes, el movimiento será el primer paso de acercamiento, por eso concuerdo con el esquema de trabajo de María Fux, cuando plantea: “dejo que el niño sordo observe la clase de danza hasta sentir que el ritmo colectivo lo invade y lo impulsa a incorporarse al grupo con naturalidad. Dejo que desarrolle el nivel de movimiento de acuerdo con el grado de comprensión mental y corporal que le corresponde y que se compromete dentro de sus posibilidades”.

El contacto con el grupo oyente circundante hace que el/la niño/a se esfuerce en lograr naturalmente un progresivo lenguaje de la danza. El simple factor iniciativo no es suficiente para justificar este verdadero conocimiento del ritmo interno. La participación del deficiente auditivo en las clases colectivas lo impulsa a buscar dentro de sí mismo su propio ritmo y, lo lleva a desarrollar en el espacio los movimientos correspondientes. Al hallar el ritmo no audible, el/la niño/a sordo/a e hipoacúsico/a siente con más fuerza este nuevo lenguaje de movilización que es la danza. Busca primero en su propio cuerpo y luego en el espacio, la respuesta a su imaginación (Benenzón, 1995).

La percepción del cuerpo como productor de movimientos articulados conforme a patrones rítmicos, incorpora un concepto de escucha interior muy importante. Normalmente partimos de elementos cortos y repetitivos, para ir poco a poco incorporando movimientos más largos y abstractos, vinculados a la respiración más ralentizada, o superiores al propio ciclo respiratorio, construyendo frases complejas y ejercitando la memoria corporal (Castañón, 2001).

VI. 6 LA INSTRUMENTACIÓN

Para Argueda (1993), la práctica de instrumentos enriquece al grupo que lo practica con hallazgos rítmicos y melódicos, lo cual les favorece en su resocialización. De entre todos los logros que se consiguen, destacamos el desarrollo de sentimientos de autoestima. Igualmente, Benenzón (1995) y Buttler (2004) comentan el placer de muchos estudiantes con deficiencia auditiva, ya que gozan del desafío y de las recompensas de estudiar un instrumento musical, realizándolo individualmente o en grupos pequeños.

En la aplicación con los deficientes auditivos es importante el uso del cuerpo como instrumento de movimiento y de percusión. Sus manos, golpeadas una contra otra o sobre las rodillas; sus dedos; los movimientos del cuerpo entero, la marcha, el balanceo de un pie por el otro, son formas en que el/la niño/a toma conciencia de su cuerpo y desde allí se pasa, de forma natural, al sonido del batir palmas, de las manos golpeando al suelo o sobre la mesa. *Sentir las vibraciones del cuerpo del profesor cuando éste canta, baila o grita, y compararlas con las de sus compañeros oyentes y compañeros con deficiencia auditiva, es una de las experiencias más ricas de comunicación que existe. Percibir el latido cardíaco del profesor, de sí mismo y de los otros, es una valiosa experiencia incluso para el propio oyente; no audible, sino perceptible* (Benenzón, 1971:153).

Williams (1989) y Ruiz (2004) añaden que lo mismo que el hombre primitivo utilizó como primer instrumento de percusión su cuerpo, así en Educación Especial, y concretamente con los sordos, la expresión y vivencia musical, por lo tanto, debe inspirarse en los orígenes de la música. Una vez que el/la niño/a o grupo de niños/as han vivenciado cómo las vibraciones de los pasos, golpes, etc. se perciben a través del suelo y del aire, pasaremos a utilizar los instrumentos musicales.

Esta misma autora cita el hallazgo de Boothroyd (comparó los umbrales en dB de los sonidos de los instrumentos escolares, comparándola con los umbrales de los sordos) y demostró que la extensión de la mayoría los instrumentos era audible para la gente sorda. Hay algunas excepciones por ejemplo, el triángulo, especialmente el más pequeño usado en la escuela. Esto es de valor limitado, su producto tiene baja concentración de altas frecuencias, las cuales son infrecuentemente audibles para los deficientes auditivos (Williams, 1989). Benenzón (1995:154) reafirma esta opinión ya que *el triángulo raramente se hace popular entre los pacientes a pesar de ser portátil y percutible, debido a la producción de sonidos a nivel de tonos altos, donde existen los mayores fallos auditivos.*

Según Williams (1989) también con las ayudas auditivas, todos los casos de sorderas profundas y severas deberían ser capaces de oír instrumentos para algunas extensiones, los sordos totales deberían sentir las vibraciones de los instrumentos. Si llevan sus ayudas auditivas el grado de déficit puede ser rectificado y pueden llegar a ser consideradas equivalentemente a una pérdida moderada.

Tradicionalmente, los programas para los/as niños/as con deficiencia auditiva se han centrado en torno a actividades rítmicas y consecuentemente en el uso de varios instrumentos rítmicos en clase. Con la excepción del piano, pequeña atención ha sido dada al uso de instrumentos melódicos con deficiencia auditiva (Darrow, 1991). Aunque Benenzón (1995) también hace referencia a buenos resultados con el uso del acordeón.

Para Darrow (1985) como los niños con deficiencia auditiva llegan a instruirse con diferentes instrumentos, ellos desarrollan un concepto de color de tono y producción de sonido. Algunas veces un/a niño/a con muy poca audición es capaz de percibir vibraciones de muchos tipos de instrumentos musicales. Los címbalos, por ejemplo, proporcionan una fuerte estimulación vibratoria, haciéndolos ideales para aprender la notación musical. Las campanas cromáticas poseen una extensión de tonos suficiente para los niños con déficit auditivo para encontrar los tonos que ellos son capaces de oír. Los niños y las niñas incapacitados para oír el autoarpa pueden ganar satisfacción sensorial al situarla en el regazo cuando ellos tocan. Benenzón (1995) añade además que el autoarpa permite que los niños y niñas perciban sus vibraciones a través de todo su cuerpo colocándolo sobre las rodillas.

Benenzón (1971:153) destaca las siguientes ventajas de la pandereta: 1) permite colocarla sobre cualquier parte del cuerpo, cabeza, mejillas, garganta, manos, muslos y, por lo tanto, sentir sus vibraciones cuando se la percute; 2) permite que el/la niño/a deficiente auditivo le haga percibir al otro, oyente o no, al educador, las vibraciones que él siente; 3) permite caminar o bailar con ella (una de las mejores características de los instrumentos fáciles de portar).

El tambor es uno de los instrumentos más populares entre los niños y las niñas con deficiencia auditiva, proporciona una herramienta excelente para la enseñanza de patrones rítmicos. Algunos niños con pérdidas profundas pueden experimentar y discriminar la variación de sonidos (Darrow, 1985; Nordoff, 1995; Jahns, 2001; Butler, 2004). Benenzón (1995) y Jahns (2001) señalan también la idoneidad del tambor para los deficientes auditivos. La experiencia de este último relata que los/as niños/as preferían concentrarse en la percusión, debido al elemento táctil fuerte y a la realimentación más directa que reciben de esos instrumentos. Solía sentarlos con sus piernas contra la orilla del tambor o con un pequeño tambor en su regazo. Indica también la preferencia particularmente de los tambores grandes, cuyas

vibraciones pueden sentirse fácilmente en su mano, así como el bombo y timbales, cuyas vibraciones son reclamadas para poder escuchar tanto como sentir.

Otros autores (Darrow, 1985; Bukawa, 1993; Benenzón, 1995; Cremaschi, 1998) exponen también sus experiencias con el piano o el teclado en la educación de los deficientes auditivos. El piano con su gran caja de resonancia permite enriquecerlos con ritmos organizados y contrastes de alturas. Estos autores describen cómo son usados para acompañar ejercicios de afinación que positivamente impactan en la producción del habla de estos/as niños /as. Ya que los niños/as no tienen normalmente una correcta producción del tono, la utilización de las teclas correctas del piano o el órgano pueden hacer que sean "vistas y sentidas". Por lo tanto, suministran un análogo visual al tono, a los semitonos, a las octavas, etcétera. Benenzón (1971:154) aconseja que *cuando se utilice el piano, hay que tener en cuenta que el uso del pedal dificulta la percepción sonora del niño/a, pero por otro lado, no debemos olvidar que el piano no es solamente un teclado y una gran caja de resonancia, sino que también se pueden utilizar las cuerdas y la caja para que sean percutidas, glisadas, etc, por el deficiente auditivo, pues le permite, en el piano de cola, al mismo tiempo que su cuerpo y manos están pegados a la caja del piano, percutir una o varias cuerdas, glisar un plectro sobre las cuerdas, percutir con los nudillos o con los dedos en la caja armónica.*

Para Bukawa (1993:43) sus estudiantes son introducidos en el teclado en cuarto curso, ellos practican en falsos teclados y tienen acceso al piano base alternativamente. Primero empiezan haciendo el ritmo en el teclado y luego hacen melodías. Después de tocar las melodías sobre los teclados durante varios períodos de clase, estudiantes sordos expresaron su deleite en su intérprete y su satisfacción en ser capaces de leer notas definitivamente. Luego la armonía es introducida, dos niños tocaban en el teclado unos acordes y otro la melodía y los demás en su teclado falso.

Asimismo, este instrumento puede adaptarse a la extensión en la cual los deficientes auditivos pueden oír, ya que dependiendo de la discapacidad habrá estudiantes que pueden escuchar mejor los registros graves y otros los altos del piano o el órgano. Una vez que el alcance de audición es identificado, los estudiantes pueden participar en dúo en esos registros. Así, los estudiantes con deficiencia están igualados con sus compañeros normooyentes en su participación en el instrumento y tienen las mismas oportunidades de dominio de visualización de los elementos de la melodía y la armonía (Bukawa , 1993).

Puesto que las bajas frecuencias son más accesibles a muchos estudiantes con deficiencia auditiva, los instrumentos de baja frecuencia proporcionan generalmente una experiencia más acertada para éstos. Igualmente proporcionan un elemento táctil fuerte. Los estudiantes que oyen muy poco pueden sentir las vibraciones y pueden aprender a discernir variaciones de volumen y producción del tono de esta manera (Butler, 2004:32).

Existen estudios para examinar el timbre y las preferencias musicales de los deficientes auditivos (Darrow, 1991)⁶⁰. El estudio consistía en la presentación durante quince minutos de seis instrumentos seleccionados de cuerda, viento metal, viento madera. Los sujetos fueron observados individualmente en una habitación y permitiéndoles tocar los instrumentos durante cinco minutos. Los comportamientos analizados por las preferencias de los/as niños/as fueron: el orden en el cual los instrumentos eran seleccionados, la cantidad de tiempo gastado en cada instrumento,

⁶⁰ Fueron estudiados 34 alumnos/as de una escuela estatal para sordos en EEUU.

un informe firmado de la preferencia (la equivalencia del informe de palabra para deficientes auditivos). El total del tiempo a través del cual todos los sujetos indicaron sus preferencias de los instrumentos según su orden fueron: trompeta, clarinete, viola, trombón, violín, y flauta. Sin embargo, los datos demostrados de los sujetos individuales, muestran que pasaron más tiempo con el violín. Este instrumento además provee suplementariamente una estimulación vibrátil por su apoyo en el hombro. El informe firmado de los sujetos revelaba que el violín y el trombón (muchos de esos/as niños/as correspondían con el tamaño del trombón, y esto pudo haber contribuido a este llamamiento) fueron los instrumentos más preferidos. La novedad y el feedback auditivo parecieron ser factores relacionados con el interés de los sujetos en los instrumentos específicos.

Durante la experiencia vivida por Abad (2002) en España en la realización de un concierto didáctico para una escuela de sordos⁶¹, éste encontró que cuando le preguntó a estos niños/as *qué instrumentos musicales les habían “sonado” mejor y por tanto habían sido más de su agrado, sobre un grupo de diez, las respuestas fueron diversas. A dos niñas les había gustado “muchísimo” el “sonido” del violín. 3 chicos estaban encantados con la percusión y el resto nombraban diferentes instrumentos.*

Un segundo estudio de Darrow (1991) tuvo como propósito examinar las preferencias de los deficientes auditivos por los timbres sin referencia a los instrumentos musicales. El test designaba para medir las preferencias individuales para calidad de tonos de varios instrumentos administrados a 21 deficientes auditivos en un colegio para sordos (EEUU). Los resultados de las preferencias de los timbres de los instrumentos indicados como grupo de preferencia fueron para el clarinete y el saxo como timbres. Individualmente las preferencias en los timbres también fueron encontradas. Los datos de este estudio corroboraron estudios previos en los cuales se indicaban que las preferencias eran más evidentes en los/as niños/as de mayor edad y que las preferencias podrían tener un prejuicio cultural. Hay que mencionar que el factor de novedad para los instrumentos fue considerado como un importante factor, ya que los deficientes auditivos raramente tienen experiencias musicales.

⁶¹ Conciertos realizados por la orquesta sinfónica de Galicia a la que asistieron niños y niñas sordos con sus respectivos equipos de percepción vibratoria.

CAPÍTULO VII. LA MUSICOTERAPIA UNA ALTERNATIVA EN LA ESCUELA

VII.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Antes de adentrarnos en el mundo de la musicoterapia, es conveniente definir este término. Etimológicamente hablando, "musicoterapia" es una mala traducción del inglés, en donde el adjetivo ("musical") precede al sustantivo ("terapia"). La traducción correcta sería la de "terapia a través de la música" (Poch I., 1999:39).

Thayer Gaston (1957) la definía así. "Música es la ciencia o el arte de reunir o ejecutar combinaciones inteligibles de tonos en forma organizada y estructurada con una gama de infinita variedad de expresión, dependiendo de la relación de sus diversos factores componentes (ritmo, melodía, volumen y cualidad tonal). Terapia tiene que ver en el "cómo" puede ser utilizada la música para provocar cambios en las personas que la escuchan o la ejecutan". En esta definición, las dos ideas centrales que conviene retener son "la utilización de la música" y el "provocar cambios en las personas".

Para Bruscia (1997) la musicoterapia consiste en "el proceso sistemático (intencionalidad, regularidad, organización) de intervención (el terapeuta interviene con orientaciones, metodologías y técnicas) en el que un terapeuta ayuda al cliente a alcanzar la salud utilizando las experiencias musicales (activa y receptiva: escuchar, cantar, componer e improvisar) y las relaciones que derivan a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio (físicos, emocionales, sociales, mentales y espirituales)". De esta definición podemos puntualizar ahora y para sucesivas apariciones de los términos "cliente" ya que en nuestro caso, dentro del ámbito educativo, se trataría de "alumno/a" y el término "salud", que está más vinculado hacia la sanidad, el cual lo podríamos sustituir en nuestro ámbito por el de "desarrollos y potenciales".

Por su parte, la Federación Mundial de Musicoterapia (1996) va un poco más allá y concreta el término como "la utilización de la música y/o de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta cualificado, con un paciente o grupo, en un proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, relación, aprendizaje, movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La musicoterapia tiene como objetivo desarrollar el potencial y/o reparar funciones del individuo para que pueda alcanzar la integración inter e intrapersonal y, consecuentemente, una mejor calidad de vida a través de la prevención, rehabilitación o tratamiento".

Como cuerpo de conocimiento, según Sabbatella (1998), la musicoterapia es interdisciplinaria, es una combinación de varias disciplinas que interactúan juntas para dar paso a esta nueva disciplina que integra el arte, la ciencia y un proceso interpersonal, aspectos que se reflejan en la variedad de contextos profesionales en las que se desarrolla y de las metodologías de trabajo, técnicas de intervención y sistemas de evaluación que se utilizan. Consideramos que esta variedad nos lleva a generar la necesidad de una "especialización profesional del musicoterapeuta" en una u otra área de trabajo con la consecuente especialización metodológica en las técnicas de intervención adecuadas. La revisión bibliográfica realizada sobre las metodologías y procesos de evaluación de la musicoterapia nos sustenta la idea de que hay aún mucho más que sistematizar e investigar sobre estos temas específicos de suma importancia para el desarrollo teórico de la disciplina.

De este modo, el panorama de la Musicoterapia contemporánea se caracteriza por una diversidad teórico-metodológica que tiene su origen en factores políticos, sociales, culturales, laborales y geográficos, a partir de los cuales se reconocen dos contextos profesionales diferenciados: el anglosajón y el iberoamericano⁶². Esta situación fomenta la coexistencia de modelos, métodos y técnicas de trabajo y evaluación con enfoques teóricos diferentes y particulares en cada uno de los contextos mencionados (Sabbatella, 2003).

Igualmente, haciendo una visión general de la perspectiva internacional, la producción y difusión de información vinculada a la investigación en musicoterapia presenta un contraste evidente entre los contextos profesionales Iberoamericano y Anglosajón. A pesar de los avances de la última década, no se cuenta, por el momento, con una cantidad representativa de publicaciones sobre temas específicos de metodología e investigación en idioma castellano o portugués. En cambio, la realidad socioeconómica de los países anglosajones posibilita la sistematización en la publicación y difusión de los datos, por lo que la mayor parte de la información con la que ahora contamos proviene de los países anglosajones. Otra diferencia entre ambos contextos profesionales radica en que en el contexto Anglosajón se reconocen modelos de trabajo, mientras que en el contexto iberoamericano los modelos o técnicas, no se encuentran sistematizados y en la práctica profesional, poco difundidos. El único modelo reconocido en el ámbito internacional que se conoce como forma de trabajo en Iberoamérica, tal aparece citado en un libro de metodología en musicoterapia⁶³, es el Modelo del ISO de Rolando Benenzon⁶⁴ (Sabbatella, 2001).

Siguiendo los modelos propuestos por Ruud (1993)⁶⁵ y retomado por Bunt (1994)⁶⁶, brevemente podemos comentar que las metodologías de trabajo existentes en la actualidad pueden agruparse en cuatro modelos básicos. Estos permiten entender qué línea filosófica guiará los principios metodológicos utilizados y qué se pretende alcanzar utilizando la música bajo este modelo. El gran paradigma bajo el cual la musicoterapia se ha desarrollado lo constituye el modelo médico. Una de las técnicas que se aplica en este modelo es la terapia vibroacústica. Por otro lado, encontramos el modelo de trabajo comportamental. Aquí la música se utiliza como un elemento de refuerzo para modificar el comportamiento, estimular, mejorar y/o facilitar funciones cognitivas, sensorio motrices y sociales. Dentro de este modelo encontramos las aplicaciones de la musicoterapia más relacionadas con la educación especial y la rehabilitación. La utilización del Método Orff al contexto terapéutico con niños y adolescentes ha sido utilizado bajo este modelo.

En cambio, la teoría psicoanalítica (que posteriormente se ha modificado y conformado la teoría psicodinámica) relaciona la estructura del aparato psíquico con la estructura musical. Dentro de esta orientación los musicoterapeutas se adhieren a determinadas escuelas dentro de la perspectiva analítica que orientan sus prácticas. En este modelo las metodologías desarrolladas por Alvin, Priestley, Lecourt son las más conocidas. La técnica desarrollada por Benenzon (1971, 1989, 1991), plantea la idea de una estructura sonora no verbal y desarrolla el concepto del ISO. Las teorías psicoanalíticas han sido continuamente modificadas y enriquecidas por sus

⁶² El concepto Contexto Profesional Iberoamericano engloba España, Portugal y América Latina.

⁶³ En Bruscia, 1987

⁶⁴ Explicado en apartado VII.3.2.2 El principio ISO de Benenzon

⁶⁵ Citado en Sabbatella (1999 :126)

⁶⁶ Citado en Sabbatella (1999 :126)

continuadores conformando la teoría psicodinámica. En la actualidad el desarrollo de este modelo está en aumento en Europa.

Frente al psicoanálisis y el conductismo surge el modelo humanista-existencial. La música en este modelo puede ser una experiencia enriquecedora y llena de significado en sí misma. Dentro de esta línea de pensamiento el musicoterapeuta trata de desarrollar al máximo el potencial del paciente a través del desarrollo de la creatividad y la expresión. En este modelo de trabajo encontramos la técnica de trabajo desarrollada por Nordoff y Robbins (1977).

Dada una visión general sobre los modelos que imperan en musicoterapia, llegados a este punto, convendría realizar una pequeña indagación sobre la relación existente entre musicoterapia y educación musical. A pesar de que las fronteras entre terapia y educación no siempre están claramente definidas, es ampliamente reconocido en el campo de la musicoterapia que ésta, se considera diferente de la educación musical debido a su mayor preocupación por los aspectos del proceso de hacer música y también por focalizarse en los cambios personales del paciente como meta principal (Ruud, 1990).

Muchos son los textos en los que se alude a la frecuente mal interpretación de la musicoterapia como una forma de enseñanza musical en relación con el contexto educativo, aunque también son muchos los textos que afirman la existencia de un área de práctica educativa en la musicoterapia. Por otra parte, esta ambivalencia y ambigüedad en los límites entre educación musical y musicoterapia, ha provocado una reacción de la rama clínica-médica más ortodoxa de la musicoterapia que en muchos casos niega esta relación entre musicoterapia y educación (Purroy y Pérez, 2002). Algunos musicoterapeutas que trabajan con el modelo médico señalan que para que una actividad musical se convierta en terapéutica debe partir de un diagnóstico hecho por el médico. Este enfoque médico es refutado tanto por los musicoterapeutas que trabajan dentro del encuadre de la educación especial, como por los que utilizan el modelo psicodinámico. Para ambos grupos la música puede constituir un valioso instrumento diagnóstico, que ayuda al equipo terapéutico tanto a evaluar el nivel de desarrollo del niño o a buscar una comprensión más profunda de los síntomas del paciente a través del análisis de las improvisaciones (Ruud, 1990).

Esquemáticamente Poch (2000), Purroy y Pérez (2002) formulan un cuadro resumen donde explicitan qué diferencias existen entre la educación y la musicoterapia:

	EDUCACIÓN MUSICAL	MUSICOTERAPIA MUSICAL MUSICOTERAPIA
Utilización de la música	La Música como aprendizaje instrumental finalista	La Música como mediadora para producir cambios
Proceso	Cerrado, sistemático e instructivo basado en un currículo	Abierto, experiencial, interactivo sistemático y evolutivo
Contenidos	Temático y descritos en un currículo	Dinámico y creados en el proceso
Objetivos	Generalistas, universalistas	Particulares y biográficos Encuadre Convencional Especializado
Evaluación	No considera valoraciones iniciales y evalúa linealmente a todos por igual	Considera una valoración inicial y evalúa según los objetivos dinámicos prefijados en la valoración

Encuadre	Convencional	Especializado
Relación	Profesor – alumno/s. El profesor suministrador de los contenidos o motivador de la experiencia de aprendizaje	Musicoterapeuta - cliente/s Alianza terapéutica de ayuda Los contenidos están en el alumno/a

Por otro lado, tanto en musicoterapia como en Educación Musical se utiliza la música como elemento de trabajo fundamental, estableciéndose, en ambas, una relación interpersonal. Otra similitud entre las dos disciplinas sería la confianza en unos objetivos y un proceso sistemático que se puede evaluar (Purroy y Pérez, 2002:29).

Sin embargo, para Serafina Poch (2001) en musicoterapia no se enseña ni música, ni danza, ni canto de un modo expreso, excepto en determinados casos. Importa poco la perfección en la expresión musical del paciente. Lo que importa es que se exprese. Por ello, en las sesiones cualquier forma de expresión es aceptada y aplaudida, excepto cuanto pueda ser en perjuicio del propio paciente o del grupo de pacientes. Esta autora no considera la musicoterapia como un método de educación musical, tal y como hace años defendió la Internacional Society for Music Education (ISME), sino una terapia, la cual es competencia del profesional de musicoterapia formado en un contexto universitario y no del profesor de Música, ya que carece de la formación adecuada.

A pesar de todo ello, la musicoterapia y la educación musical se complementan entre sí mucho más de lo que suponemos; pudiendo incluso llegar a ser parte la una de la otra. Si bien es cierto, que un buen educador musical sigue muchos principios y técnicas de musicoterapia, no es menos cierto que un buen musicoterapeuta realiza muchas de las prácticas usadas en educación musical. Diferenciamos mejor al musicoterapeuta del educador musical si destacamos que siempre el musicoterapeuta se ocupa fundamentalmente de obtener cambios de conducta y no así obtener un perfeccionamiento musical. Por otra parte, las características que posee un paciente casi siempre difieren sobremanera de las de los estudiantes. El musicoterapeuta es mucho más sensible a la conducta no musical del niño/a, mientras que un educador musical lo es a la conducta musical del niño/a. A pesar de todas estas razones esgrimidas, la musicoterapia y la educación musical tienen mucho en común. La didáctica musical, contempla una doble vertiente, ya que algunos maestros se concentran en la formación del ejecutante, mientras que otros lo hacen en su apreciación musical. La musicoterapia es un tipo de educación o didáctica musical que combina ambas especialidades, esforzándose por suplir las carencias de un determinado grupo de personas (García, 1989).

Una educación musical o una terapia a través de la música debería brindar al individuo la oportunidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y de expresar con espontaneidad sus propias ideas musicales. Más aún, considero que del justo equilibrio entre la carga y la descarga musical, es decir, de la dinámica interna de los procesos humanos en relación con la música, dependerá fundamentalmente la posibilidad de que el contacto con ésta sea positivo para el hombre y que contribuya a su salud mental, física y espiritual, a promover su educación o su recuperación (Violeta Hemsy de Gainza)⁶⁷.

⁶⁷ En Campo Vicente, P. (1995).

Diego Salamanca (2003) puntualiza que debemos de considerar a la musicoterapia no como una terapia alternativa, como se califica en determinados círculos, sino complementaria. Esto es: trabajar de manera conjunta y en la misma dirección médicos, musicoterapeutas, logopedas, maestros, fisioterapeutas, psicólogos, etc. como ya se está haciendo y con resultados muy positivos. La naturaleza no verbal que ofrece la música, caracteriza a ésta por ser un lenguaje universal que ofrece otras vías de comunicación que complementan, de manera eficaz el trabajo del resto de profesionales que actúan en el campo de la educación especial. Por lo tanto debemos seguir insistiendo en la necesidad de que aparezca la figura del musicoterapeuta en todos los ámbitos donde se oferte educación, salud, terapia o rehabilitación.

Como dice Sabbatella (1998), aparentemente, la disparidad de opiniones puede parecer que la musicoterapia como tal no tiene unos parámetros comunes consensuados por todos los profesionales que trabajan en ella. Pero este panorama es reflejo de la variedad de contextos profesionales en los que se desarrolla y a su vez de las metodologías de trabajo, de técnicas de intervención y sistemas de evaluación que se utilizan.

VII.2 LA MUSICOTERAPIA EN LA ESCUELA

Como ya hemos citado uno de los posibles campos de actuación de la musicoterapia está en el área educativa. Bruscia, (1997) recoge las palabras de Allev (1979) que definen la musicoterapia en las escuelas como *la utilización funcional de la música para lograr el progreso específico del alumnado en un área académica, social, motriz o del lenguaje. La musicoterapia para el/a niño/a especial trata de ser un servicio de apoyo que atiende al niño/a discapacitado/a de forma que se beneficie de una educación especial.* Lacárcel (2006) añade que la música enriquece la vida y, por este motivo, es conveniente rodear a un niño que tiene Necesidades Educativas Especiales de un ambiente musical rico y controlado, ya que necesita más estímulos sensoriales y diversificados que le proporcionen un desarrollo equilibrado.

En el ámbito escolar la musicoterapia debe de convertirse en un espacio y en un tiempo abierto, sobre todo para el alumnado hipoacúsico, a la comunicación entre los seres humanos por medio de los sonidos. Ésta incluye todas las aplicaciones de la música o musicoterapia en un aula. Esta actuación se contempla bajo las perspectivas de:

- Educación Musical especial: la utilización de técnicas adaptativas o compensatorias que faciliten o potencien el aprendizaje musical.
- Música evolutiva: la utilización de experiencias musicales apropiadas a la edad del alumnado para estimular su desarrollo general de crecimiento.
- Musicoterapia evolutiva: en la que se utiliza las experiencias musicales para ayudar a los/as alumnos/as a conseguir marcas evolutivas que se han retrasado o frustrado en periodos diversos de la vida.
- Musicoterapia en educación especial: la utilización de la música para ayudar a minusválidos a adquirir conocimientos no musicales y las destrezas esenciales para su educación.

El profesorado de Educación Musical además de trabajar en su campo inmediato de actuación, puede ofrecer sus experiencias y posibilidades a los profesionales de Educación Especial, desde el convencimiento demostrado de la utilidad de sus herramientas para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (NEE). Para ello, según Amusatogui, 1996 y Lorenzo y Herrera, 2000 en la educación musical especial, se lleva a cabo una simplificación de los contenidos curriculares del área de música, con el fin de facilitar el aprendizaje de

dichos contenidos a los/as alumnos/as con NEE. En este tipo de educación, los objetivos no pertenecen al ámbito de lo terapéutico sino de la enseñanza, por lo que el aprendizaje musical supone el destino último de su praxis, en la que se emplearán los métodos pedagógicos musicales pertinentes. Bruscia (1997) señala aquí que la relación establecida entre los discentes y el docente no tiene en este caso un trasfondo terapéutico, considerándose un comportamiento de rol inapropiado cualquier esfuerzo que haga el educador musical para encauzar las necesidades de los alumnos desde un trato de carácter terapéutico (Lorenzo y Herrera, 2000).

Sea cual fuera el ámbito con déficit de un/a alumno/a con NEE, varios autores (Ducourneau, 1990; Benenson 1981; Bermell,1991, 1996; Martínez,1997; Hernández,1997; etc.)⁶⁸ ponen de manifiesto cómo en casi todos los casos aparece una constante: la dificultad para establecer una comunicación de tipo verbal, en términos convencionales, con estos alumnos y alumnas, lo que hace que nunca podamos estar del todo seguros de que el mensaje por nosotros emitido vaya a ser convenientemente decodificado, y , por supuesto, que el mensaje emitido por ellos sea correctamente comprendido por nosotros.

Es precisamente respecto a este problema de comunicación-comprensión donde la Educación Musical en la Educación Especial presenta su mayor potencial de actuación. La materia prima de esta propuesta, la música, actúa cuando se emplea correctamente, como un lenguaje con similares características al verbal -en cuanto a la transmisión de unidades lógicas y con valor semántico- pero con la ventaja de que su esencia no es verbal, aunque al mismo tiempo, es aprehendida por el/a alumno/a con los mismos mecanismos psico-fisiológicos que el lenguaje verbal común (Lorenzo y Herrera, 2000). De esta forma, la educación musical contribuirá tanto a potenciar el desarrollo del lenguaje en los deficientes auditivos, lenguaje que en la mayoría de los casos es pobre y difícilmente entendible como por otro lado, abrirá un canal de comunicación distinto al verbal con el cual se le estará posibilitando un lenguaje de expresión en el que puede desarrollar sus potencialidades como los demás oyentes.

Así, Benenson (1981), Ardizón (1998) apuntan en esta misma línea, cómo la música no sólo supone una técnica excelente de comunicación, sino también un coadyuvante de otras técnicas, a las cuáles, el clima creado con la actuación del especialista de educación musical abrirá los canales de comunicación necesarios para que puedan actuar con eficacia. La música en el plan de estudios de una educación especial actúa como medio, dentro de un programa completo, que tiende a lograr la adaptación del individuo al medio en el que se desenvuelve.

Para ello, es necesario que el especialista de educación especial o los demás especialistas que atienden al alumno/a y el de educación musical, trabajen en coordinación, a no ser que sean la misma persona. También hay que añadir que en la actualidad en España no se contempla la figura del musicoterapeuta como tal en las escuelas, aunque existen musicoterapeutas, centros e instituciones que están colaborando en esta labor en determinados puntos de nuestra geografía. El musicoterapeuta desempeñaría la función de árbitro en los problemas que tuvieran los/las maestros/as especialistas, logopedas... Pero en estos momentos, en la gran mayoría de los centros escolares, para llevarla a cabo sería necesario que el maestro de educación musical o el maestro de educación especial se formaran en este campo.⁶⁹

⁶⁸ En Lorenzo, O y Herrera, L. (2000).

⁶⁹ Teniendo en cuenta esta posibilidad me gustaría dejar claro para que el lector no malinterprete el texto o le cause alguna confusión, que en sucesivas páginas me voy a referir

VII.3 LA MUSICOTERAPIA EN LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

En el ámbito educativo la música como experiencia sensorial, que actúa de forma global sobre el individuo, se presenta como una herramienta que permite la integración y el trabajo conjunto con otras áreas curriculares. El arte en general, y la música en particular, integran la capacidad sensorial, motriz, emocional, cognitiva y espiritual del sujeto, descubriendo en él aptitudes y capacidades que contribuyen a su crecimiento personal de forma equilibrada. La música, en su doble vertiente expresiva y receptiva, involucra una serie de habilidades y destrezas específicamente musicales (audición, interpretación instrumental y vocal, improvisación, creación y movimiento), que permiten el desarrollo de habilidades y destrezas no musicales (coordinación, atención, memoria, concentración, relaciones temporo-espaciales, autoestima, creatividad) (Sabbatella, 2002: 55).

De este modo, educar al deficiente auditivo a través de la Música, es ponerlo en contacto con el mundo sonoro, para despertar su apetencia por los sonidos. La mayoría de estos/as niños/as requieren mayor cantidad y diversidad de estímulos que los/as niños/as normales, pero si rodeamos al deficiente auditivo de un ambiente musical rico y controlado en estímulos, esta experiencia sensorial le va a proporcionar un desarrollo emocional, psicofisiológico y social equilibrado. (Argueda, 1993; Ruiz, 2004). Como dice Cremaschi (1998) un musicoterapeuta puede conducir al niño/a deficiente auditivo a descubrir el mundo del sonido que le ofrece la posibilidad para percibir las experiencias. Aquí, los aspectos perceptivos y psicológicos se ligan a la experiencia directa y activa. Al trabajar el musicoterapeuta con deficientes auditivos debe plantearse en primer lugar cómo oyen éstos los sonidos.

Ante esta incógnita, en todo caso el musicoterapeuta debe prepararse para aprender del deficiente auditivo cómo es este fenómeno, pues en la medida en que logre aproximarse y comprenderlo se habrán establecido los canales de comunicación. Por otro lado, es importante que el musicoterapeuta conozca el diagnóstico y el grado de disminución auditiva de cada paciente, como, así también, la capacidad potencial de los audífonos para cada paciente en particular (Benenzón, 1971; 1995); Cremaschi (1993) apunta en este sentido también la importancia para el musicoterapeuta de saber diferenciar dónde está la recepción que percibe el deficiente auditivo del sonido a través del cuerpo al vibrar y la recepción con la amplificación por las prótesis de oído.

Las experiencias de musicoterapia sobre nuestro tema, según Ducourneau (1990), han permitido establecer una comunicación con niños/as que oyen mal, comunicación diferente a la verbal. Después de un trabajo de escucha, de reconocimiento, de reproducción y de creación en el mundo sonoro, se asiste a una mejor percepción auditiva y a un reforzamiento del deseo del lenguaje en estos niños/as. Este trabajo está basado en una participación corporal total. Hay que hacer conscientes a los/as maestros/as de la importancia del sonido, el silencio, la voz, el movimiento y el gesto en la comunicación y en el desarrollo del niño/a hipoacúsico/a. Por lo tanto, se deben favorecer todas las formas de comunicación a través del cuerpo, como primer instrumento sonoro y la voz.

Además, como citan Renaje, (1993) y Ruiz, (2004), la Musicoterapia aplicada a niños/as hipoacúsicos/as puede ser un tratamiento para mejorar la locución. Para

durante todo mi discurso a la figura del musicoterapeuta dentro del contexto escolar, en el que algunos casos podrá aglutinar al mismo tiempo el papel de maestro de educación musical y musicoterapeuta en el aula. Y, en otros casos porque la técnica, el método o el contexto lo requiera el docente hará una función más musicoterapéutica que de educación musical.

ello se trabajan los diferentes parámetros del sonido y del ritmo, ya que el habla está constituida de inflexiones rítmico-sonoras. La relación entre acentuación del habla y la música da una conexión entre frase-esquema-prosódico-rítmico, que le permitirá tener un ritmo verbal adecuado. Los/as niños/as deficientes auditivos que no sean trabajados en ese sentido no tendrán estas inflexiones presentando un habla de retotono y con un ritmo regular, esto es, como si fueran robots. Cuanto antes comience la terapia, antes se puede potenciar, apoyar y rehabilitar un habla pobre.

Para Lia Rejane (1993) más que una contribución a la reeducación auditiva, al desarrollo del habla y a la mejoría del equilibrio emocional, la Musicoterapia se constituye en un abordaje fundamental también para la evolución psíquica de aquéllos que tienen, en cualquier momento, el desarrollo de la audición interrumpido. Ella piensa que *la música (y sus elementos constituyentes) es esencial para el tratamiento de un niño deficiente auditivo, tratamiento éste que debe, antes que nada, tener por objetivo la "reconstitución" de la evolución auditiva contribuyendo para el desarrollo psíquico de aquel que perdió la capacidad de oír*. Incluso aquéllos/as que son totalmente sordos/as, también tienen posibilidades de reeducación a través de la musicoterapia (Ducourneau, 1990:109). Afortunadamente son muy pocos los que se encuentran en esta difícil situación, gracias a los adelantos tecnológicos y al avance en el perfeccionamiento de los audífonos que en la actualidad llevan los/as niños/as.

Como señala Gaston, (1993) y Ruiz, (2004) otro aspecto de la música empleado en musicoterapia es el hecho de que ésta propicia el establecimiento o reestablecimiento de las relaciones interpersonales, circunstancia que en el caso de las deficiencias auditivas se ve afectada por su déficit. Ya que la expresión musical se basa en los sentimientos, no hace falta un complejo conjunto de signos para entenderse y el/a niño/a se siente útil en la dinámica de grupo. Aprende a valorar lo que sus compañeros hacen y a ser valorado por lo que hace. Al mismo tiempo se facilita el logro de la autoestima mediante la autorrealización, entendiendo por autoestima la satisfacción por el logro conseguido.

De todas formas, el éxito de la musicoterapia, no sólo depende de la música y su aplicación terapéutica, sino también:

- Del grado de deficiencia y de la inteligencia del/a niño/a.
- De la tonicidad e impulso motor que ha de ser el adecuado para las diferentes actividades, sobre todo las de movimiento.
- Del interés y curiosidad que se les despierte a un mundo nuevo que se le ofrece a través del ritmo, sonido y vibración.
- De la habilidad del profesorado para crear expectativas interesantes, valiéndose de la motivación, de tal manera, que al niño/a le resulte intrigante e intuya que le va a ser placentero.
- De la selección de un repertorio atractivo y asequible de las diferentes actividades: ritmo, audición, movimiento, expresión gráfica y pictórica de la música, canciones, manejo de instrumentos, juegos musicales, dramatización de cuentos, poemas... a través de montajes musicales y otras muchas que se irán seleccionando del repertorio.
- Material adecuado a las necesidades y de buena calidad.
- Local con suelo de madera, buena acústica para percibir las vibraciones, amplio y con todos los aparatos necesarios, temperatura y luz apropiadas, pocos muebles...
- Métodos adecuados a cada necesidad, unas veces serán pasivos, de escucha u observación, y otras veces serán activos, individualizados o en grupo.

VII.3.1 Beneficios de su aplicación

Como dice Salamanca (2003), la musicoterapia en nuestro país está haciéndose un hueco como terapia complementaria en el trabajo con personas con discapacidad psíquica, física y sensorial. Al preguntarnos cuáles son las ventajas de la utilización de la música y qué características tiene que la hacen eficaz como herramienta terapéutica, podemos decir que la musicoterapia puede ser una herramienta a utilizar para ayudar al deficiente auditivo en su proceso de desarrollo personal y su repercusión con su entorno, es decir, la familia y la escuela.

La Música puede ofrecer a los deficientes auditivos, numerosas formas de integración, y puede adaptarse también a la etapa de desarrollo en que se encuentran. Es de resaltar que con frecuencia responden mucho más pronto a una actividad musical que a cualquiera de otro tipo. Estos niños sienten y gozan con la Música, cuya función terapéutica contribuye al desarrollo integral de las facultades físicas y psíquicas, y se les acerca al mundo del oyente. De entre todos los logros conseguidos en la utilización de la musicoterapia, un grupo de deficientes auditivos (Argueda, 1993) destaca las siguientes conclusiones⁷⁰ :

- La Música les ayuda a perder la timidez.
- Les desarrolla la imaginación.
- En general todos avanzan en cuanto al lenguaje.
- Palabras que antes no comprendían, mediante el aprendizaje de canciones, las pueden ir introduciendo en su vocabulario.
- Los integra en el grupo, como etapa previa a la mejora de su reinserción en la sociedad. Una de las experiencias que fundamentan las teorías y las técnicas de musicoterapia es la experiencia en relación con los demás (García, 1989).
- Desarrolla su atención.
- Fortalece su personalidad.
- La Música les hace sentir satisfacción y bienestar.
- Mediante las canciones acompañadas de instrumentos se les desarrolla el sentimiento de autoestima.

Angeles Porres (2001) añade también que la Música puede ser correctiva porque puede favorecer el crecimiento mental, perceptivo o emocional del niño/a disminuido, al margen de su capacidad musical. Aún el/a niño/a más seriamente disminuido tiene las necesidades básicas normales de amor, aceptación, seguridad y éxito y debe encontrar medios de auto expresión dentro de su propio nivel. La Música puede ser la única forma de auto realización, puede representar para él/ella un mundo no-amenazador, con el que pueda comunicarse, donde puede integrarse y auto identificarse. Las actividades musicales pueden contribuir también a despertar la conciencia perceptiva, a desarrollar la discriminación auditiva y el control motor.

Por otro lado, además de utilizar las actividades musicales con fines reeducativos, como se ha citado en otros momentos del discurso, la música permite al docente entablar una relación diferente con sus alumnos/as y descubrir en ellos/as su faceta expresiva y artística, una creatividad que se expresa en actividades musicales

⁷⁰ Estos conceptos, Argueda los observó e investigó durante dos Cursos (1989-1990 y 1990-1991) en el Centro de Educación Especial "Ponce de León" de Córdoba. Se experimentó con un grupo mixto de nueve niños/as deficientes auditivos, cuyas edades oscilan entre los seis y ocho años, durante dos sesiones semanales de una hora; teniendo en cuenta los restos auditivos de cada alumno/a, su edad mental y cronológica, temperamento grado de escolaridad y condiciones de lenguaje.

que permiten progresar en otras áreas curriculares. En este proceso artístico, el docente también redescubre en sí mismo el potencial creativo-musical propio que le sirve, como medio de comunicación y relación personal con sus alumnos/as, y forma de autoconocimiento de sus propias capacidades expresivas y comunicativas en un contexto no verbal, corporal-sonoro-musical, de interacción (Sabbatella, 2002:56).

VII.3.2 Orientaciones metodológicas aplicadas a las deficiencias auditivas

Sabbatella (1998) expone que la diversidad profesional ha sido determinante para reconocer y aceptar que en musicoterapia se trabaja con diferentes modelos de intervención en función del contexto de trabajo, el tipo de patología a tratar, la edad cronológica y las necesidades particulares del paciente en tratamiento. Esta característica se refleja en la variedad de metodologías de trabajo y técnicas de intervención que encontramos al profundizar en el estudio teórico-metodológico de esta disciplina.

En términos generales, podemos citar una serie de aspectos metodológicos que son los que definen la práctica profesional de la musicoterapia o lo que se conoce como encuadre musicoterapéutico, pero a su vez cada área de trabajo y/o patología requerirá un modo específico de intervención que se traducirá en una serie de estrategias para organizar el tratamiento en función de las necesidades del paciente y el contexto de trabajo, y utilizar las técnicas adecuadas. El elemento distintivo que caracteriza a la musicoterapia es la utilización de la música, en la más amplia concepción del término, donde el centro de cada sesión se convierte en una experiencia musical. Los procedimientos básicos utilizados para trabajar son los que permiten la expresión corporo-sonoro-musical del paciente en sus diferentes modalidades: exploración de sonidos corporales, vocales e instrumentales, interpretación-improvisación-composición instrumental y/o vocal, creación de secuencias y climas sonoros, actividades rítmico-melódicas y audición de material discográfico, entre otros. Al ser la musicoterapia una profesión interdisciplinaria debemos citar que también pueden utilizarse otras técnicas o formas artísticas simultáneamente a la música, como recurso para lograr los objetivos del tratamiento: dramatización, expresión verbal, movimiento y danza, pintura, expresión gráfica, entre otras (Sabbatella, 1998). Entre los factores que intervienen en la elección de una metodología de trabajo determinada podemos citar:

- Las corrientes teóricas o de pensamiento a las que se adscribe dentro de la disciplina y la comunidad científica en la que habita el musicoterapeuta que desarrolla su labor.

- El tipo de patología con la que se trabaja y el tipo de tratamiento que ésta requiere.

La clasificación de las técnicas de trabajo de la musicoterapia también ha sido tratada por diferentes autores. La clasificación más extendida, según Sabbatella (1999), es la que agrupa las técnicas de intervención en activas o pasivas (Alvin, 1978; Benenson, 1989; Wigram, 1995). Las técnicas son activas cuando el paciente participa en la sesión a través de su actuación personal. Actualmente el término activas está siendo reemplazado por el de interactivas, (Wigram, 1997) debido a la situación de interacción y comunicación que se produce durante el proceso de intervención musicoterapéutico. Se refiere a los procedimientos y formas en que vamos a aplicar los elementos de la música (sonido, ritmo, melodía y armonía), a cada

una de las deficiencias o conductas específicas con que nos encontremos en el transcurso de la relación musicoterapéutica-individuo o grupo (Lacárcel, 1999: 94).

Las técnicas son pasivas cuando el paciente participa de la actividad musical desde una perspectiva más "tranquila" y menos participativa activamente, desde el movimiento o la actividad musical propiamente dicha, pero principalmente de escucha. Es aplicado como una mediación o como entrenamiento. Al ser eminentemente pasivo, se utiliza con sujetos que tienen unas características muy especiales, que no responden fácilmente a la acción y se pretende, por lo tanto, romper bloqueos y acercarnos a su mundo. En las sesiones de relajación psicomusical, se utiliza el poder calmante y reconfigurante de la música (Chinchón, 1999, pp. 93).

Maranto (1993), citado por Sabbatella (1991), distingue seis técnicas diferentes de intervención en musicoterapia: receptiva, recreativa, improvisatoria, compositiva, activa y la combinación de las anteriores, dentro de las cuales pueden realizarse diferentes tipos de actividades. Bruscia (1987) a su vez, divide las técnicas activas en técnicas de improvisación, recreación, composición y audición. Entre las técnicas pasivas Bonny (1993) describe los beneficios de una técnica cada vez más extendida en musicoterapia, el Guided Imagery and Music, y Wigram-Maranto (1997) describen los beneficios de la Terapia Vibroacústica. Ateniéndonos a la clasificación clásica de técnicas activas y pasivas citamos algunas de las técnicas de trabajo existentes en la actualidad:

Técnicas Activas

- Técnicas psicomusicales activas en grupo.
- Técnicas de improvisación libre instrumental y/o vocal.
- Musicoterapia Orff.
- Psicodrama musical.
- Método Nordoff Robbins o de Musicoterapia Creativa.
- Sonorización de situaciones.
- Combinación de improvisación, dramatización y movimiento.
- Técnicas corporales aplicadas a la música.
- Composición instrumental y/o vocal.
- Grabación de secuencias sonoras.

Técnicas Pasivas

- Técnicas de audición musical.
- Visualizaciones sonoro-musicales.
- Expresión gráfica y verbal de la audición musical.
- Método Bonny o de las Imágenes Guiadas y Música (GIM).
- Técnicas Vibroacústicas.
- Regresiones musicales.

A continuación se exponen algunas experiencias realizadas por musicoterapeutas que han trabajado con niños y niñas deficientes auditivos. Las experiencias están desarrolladas en función del tipo de metodología o técnica que han utilizado.

VII.3.2.1 Método de Nordoff Robbins

Nordoff y Robbins desarrollaron un método basado en la influencia de la música para niños con diferentes hándicaps. Las técnicas creadas y los principios de creatividad son el desarrollo de experiencias significativas mediante la realización de actividades musicales en grupo, en los cuales no se excluye a ningún niño, sea cual sea su discapacidad (Bermel y González,2008). El método Nordoff-Robbins se

denomina "creativo" porque el musicoterapeuta utiliza creativamente las improvisaciones musicales en cada sesión para buscar, ganar y mantener el contacto con el paciente. El terapeuta también crea una progresión de experiencias musicales, sesión tras sesión, apoyando las fases de desarrollo de cada paciente. El objetivo primario de las improvisaciones del musicoterapeuta es implicar activamente a los pacientes en la creación musical, que está abierta a la exploración y transformación. Nordoff y Robbins modelaron la manera en que la música puede ser un medio primordial para motivar y realizar el crecimiento terapéutico del paciente (Ginger Clarkson, 1993).

Desde un fundamento humanista existencial, la creatividad es la "llave maestra", ya que es necesario captar la atención del niño/a y llamar su interés. Para ello se utiliza la improvisación con voz, cuerpo e instrumentos. Basándonos en la experiencia de Rejane (1993), el proceso musicoterapéutico para fines didácticos, se dividiría en tres partes: a) vibración; b) sonido y ritmo y c) música y expresión. Es importante señalar que estas etapas pretenden rehacer el camino que un/a niño/a oyente recorre sonoramente, de forma lúdica. Así, en su proceso, todo es hecho a través de juegos sugeridos por él/ella y aceptados por el terapeuta o viceversa. El musicoterapeuta juega, pelea, sugiere lo que le parece estar de acuerdo a sus necesidades y aprovecha sus intereses, estando atento para "direccionar" el proceso, ser el "continente" del cual él/ella necesita muchas veces, el facilitador cuando surgen dificultades y aún la persona, principalmente, en quien puede confiar para protegerlo, en caso de necesidad.

Existe la recomendación de muchos profesores de educación de discapacitados auditivos para la no utilización de la vibración del sonido, por el hecho de que los/las niños/as corren el riesgo de no interesarse en "oír", lo que es mucho más difícil para ellos, y sí de continuar únicamente "sintiendo" las vibraciones. A pesar de eso Rejane (1993) utiliza el sonido de esta manera como primera etapa por dos razones: a) No es posible trabajar con el sonido y "retirar" o "apagar" las vibraciones. El sonido es el resultado de estas vibraciones; b) La autora cree que se debe empezar a trabajar con la vibración, ya que es la manera cómo el sonido es en primer lugar percibido por el feto, y además, porque es la manera por la cual todos los/as niños/as deficientes auditivos/as pueden percibirlo. Entretanto uno debe estar absolutamente atento para no reforzar o estimular la permanencia del niño/a en este estadio de audición, o sea, se debe estimular para que él/ella sea llevado a interesarse por el mundo de los sonidos.

Rejane (1993) especifica que cuando se trabaja con la vibración, se trabaja con este aspecto sin la preocupación de que éste se encuentre dentro del campo auditivo del niño/a. Como en general trabajamos con niños/as que tienen siempre un residuo auditivo y como siempre debemos saber cuál es ese residuo, no es difícil utilizar las frecuencias que pueden ser oídas (por vía aérea) o sólo percibidas (por vía ósea). Así, se pasará después a utilizar sonidos con frecuencias adecuadas para que el/la niño/a sea estimulado/a, poco a poco, a ese interés por ese mundo fascinante hasta entonces y muchas veces prácticamente desconocido: el de "oír" el sonido. Nos corresponde guiar, y de cierta forma direccionar al niño/a de este nuevo mundo.

En esta etapa se da prioridad a la vibración, utilizándose instrumentos de percusión como panderetas, sonajeros, tambores...) y otros instrumentos, principalmente para sentir la vibración. También se puede escoger la guitarra y el teclado con amplificación con la misma finalidad. En la segunda etapa, llamada de "sonido y ritmo", se pasa a hacer uso de la voz con el objetivo de aumentar la extensión vocal del deficiente auditivo, que al principio se utiliza apenas con pequeños

intervalos -segundas y terceras-. Trabajar los diferentes parámetros del sonido y del ritmo, es de extrema importancia no sólo por el aspecto psíquico, rehaciendo un juego inicial del niño/a, sino también porque el habla es constituida de inflexiones rítmico-sonoras. En la tercera etapa el trabajo está orientado para la expresión, no sólo a través de la música, sino también a través del cuerpo, como se puede observar en el trabajo de espejo, incluso con sonidos. Pasa a utilizarse la música como elemento de expresión. La musicoterapia, deberá trabajar en el sentido de reconstruir esas etapas sonoras, tan importantes para la estructura de quien tuvo su desenvolvimiento auditivo interrumpido.

VII.3.2.2 El principio ISO de Benenzón⁷¹

Como citan Benenzon (1997), Hemsy de Gainza y Wagner (1997), el deseo del alumnado está dirigido a plantear conectarse con el instrumento y con el fenómeno musical, motivo de su aprendizaje. Toda su energía expresiva, es decir, la que tiende a salir de la conciencia del individuo, siempre estará encauzada a través de un canal de comunicación.⁷² Todo su sistema perceptivo y sus energías partirán del ISO cultural⁷³ complementario. Y todos los canales perceptivos irán a nutrir su ISO cultural y el reconocimiento del mismo. El educador musical se coloca en el lugar del objeto intermediario, utilizando energías derivadas del ISO cultural. El educador tiene como función favorecer los canales de comunicación entre el instrumento y el/la alumno/a. Por tanto, en una relación educativa están comprometidos solamente los ISOS culturales complementarios, tanto del alumno/a como del educador/a (Benenzon y otros, 1997: 43).

Benenzon (1995) añade que la acción de la musicoterapia en el deficiente auditivo tratada grupalmente es más positiva, aunque, es necesario establecer un contacto con él primero de forma individual. Todos los alumnos-pacientes deben tener en torno a 10 sesiones individuales antes de ser integrados en el grupo. A parte de establecer canales de comunicación con el musicoterapeuta, éste debe entrenarlos para poder incluirlos en determinados grupos, o sea, darles también, a través de los canales de comunicación ya existentes, otros nuevos medios para su futura integración grupal. Por lo tanto, los pasos sucesivos serían: a) Toma de contacto y descubrimiento de comunicación y del ISO del alumno-paciente. Esto dependerá de la habilidad, permeabilidad y experiencia del musicoterapeuta; b) Determinación de la

⁷¹ El término ISO proviene del griego y quiere decir "Igual". Para producir un canal de comunicación entre terapeuta y su paciente, es necesario que coincidiesen el "tempo mental" del paciente con el "tempo sonoro-musical" expresado por el musicoterapeuta. La música idéntica al estado de ánimo o tempo del paciente, facilita la respuesta de éste. Se ha elaborado una teoría que concluyó en la existencia de diferentes ISOS: Universal (es el propio de la especie humana y nos distingue como seres humanos), Gestalt (es el que caracteriza a un individuo), Cultural (depende de la cultura en que hemos nacido), Complementario (son los pequeños cambios que cooperan cada día o en cada sesión de musicoterapia, por defecto de las circunstancias ambientales y dinámicas) y Grupal (es el ISO que se establece en un grupo de trabajo terapéutico. Se tienen que tener en cuenta los ISOS individuales) (Chinchón, 1999).

⁷² El canal de comunicación: es aquel por donde circula la energía sonora que proviene de fuentes animadas. Son aquellas energías que parten de los ISOS.

⁷³ Todos los fenómenos sonoros que son percibidos por la conciencia y sobrevienen del medio social circundante tendrán una selectiva preponderancia a ser parte del ISO cultural. Estos estímulos suelen ingresar como estructuras más complejas. Son estímulos repetidos en circunstancias parecidas y en tiempos definidos. El ISO cultural es producto de la configuración global de la cual el individuo y su grupo forman parte; es la identidad sonora propia de una comunidad de homogeneidad cultural relativa que responde a una cultura o subcultura sonora, musical, manifiesta y compartida (Benenzon, Hemsy de Gainza y Wagner, 1997).

posibilidad inmediata de la inclusión en un grupo o la necesidad de continuar en forma individual. Es claro que la inclusión en un grupo no invalida la posibilidad de intercalar, en algunos de ellos, sesiones individuales, ya sea en forma esporádica o simultánea. c) Si se continúa con las sesiones individuales, éstas deben tener como finalidad la inclusión en un grupo determinado.

Argueda (1993) en una investigación durante los años 1990 y 1991 en centros de Educación Especial en la Provincia de Córdoba (España) utiliza el Principio del ISO como primer acercamiento hacia estos niños, aplicado a las percusiones corporales e instrumentales, para quitarles sus inhibiciones iniciales y procurarles un medio de comunicación no verbal. En esta experiencia pretendieron alcanzar los siguientes objetivos

- Mejorar su coordinación corporal.
- Desarrollar su lenguaje, mediante la recuperación, por medio de la Música, de su ritmo verbal y acento correcto.
- Proporcionarle la oportunidad de descubrir el sentido del ritmo propio.
- Fomentar la comunicación con los demás, por medios no verbales.
- Elevar su nivel de autoestima.
- Posibilitar su maduración psicofísica, en la medida de sus posibilidades para evitar su aislamiento.

VII.3.2.3 Técnicas de improvisación con instrumentos

La doctora Giulia Cremaschi Trovesi (1998) tras 25 años de experiencia con niños/as sordos/as dice: "*El mundo de sonidos es el mundo de las emociones*". La musicoterapia es la manera de tomar contacto con el mundo emocional-emparentado con el comunicativo del niño/a. Ella plantea que las bases teóricas en musicoterapia se deben apoyar fundamentalmente en la improvisación Musical-clínica- en el piano. Con la caja de resonancia del piano se puede alcanzar al niño/a y despertar su curiosidad y su participación.

También los instrumentos idiófonos⁷⁴ son una realidad para explorar el mundo del sonido. El/la niño/a sordo/a aprende a escuchar manipulando los instrumentos idiófonos. El musicoterapeuta que usa la improvisación musical clínica con el piano exalta la calidad del timbre (insinuaciones) creando los juegos musicales que renuevan el interés del niño/a, la curiosidad y su atención. La imitación del timbre del sonido de la caja de resonancia crece, espontáneamente, también en el niño/a sordo/a. Y, el diálogo que se puede producir sienta las bases del nacimiento del lenguaje verbal. Cremaschi afirma que no podemos imponer al niño/a aprender de memoria, palabra tras palabra (como en la re-educación), ella piensa que debemos respetar la opinión subjetiva y crear una situación fascinadora para implicar al niño/a.

VII.3.2.4 Recursos utilizados en las diferentes técnicas

La variedad de técnicas expuestas nos muestran que se puede utilizar una gran cantidad de recursos. Musicoterapeutas como Renaje (1993), Benenzon (1995), Ardizón (1998) manifiestan que es conveniente, trabajando con este tipo de alumnos-pacientes, la existencia de un instrumental auxiliar presente, tal como: pelotas, aros, cuerdas, lápices... es decir, objetos que en general conduzcan al movimiento y que

⁷⁴ En los instrumentos idiófonos es la vibración del instrumento en sí mismo el que produce la fuente principal del sonido musical. Se clasifican en función de lo que le haces al instrumento para hacerlo vibrar.

puedan ser utilizados durante los juegos musicales. Incluso el mismo alumno/a puede traer de su casa o de la escuela.

En musicoterapia educativa no sólo se utiliza la música, sino que también el sonido, en su vertiente más variada de actividades relacionadas con la producción de sonidos: discriminación, asociación, realización de juegos sonoros, descripción sonora de instrumentos, voces, naturaleza, cuerpo humano, representación gráfica a través del color, instrumentos electrónicos, representación corporal (Chichón, 1999; Ruiz, 2004). Las técnicas aplicadas serán: juegos musicales, sonoterapia, ritmoterapia, meloterapia, armonoterapia. Los procedimientos seguidos: la reacción, improvisación, actuación e interpretación, composición, movimiento y danza, y los interdisciplinarios (expresión corporal, mimo y pantomima, teatro, poesía, artes plásticas, etc.) (Chichón, 1999:94).

Las actividades más utilizadas en musicoterapia, son aquellas relacionadas con la audición, la creación y la interpretación o recreación, tanto del sonido como de la música. Relativo a la creación, podemos considerar la exploración de sonidos, melodías, ritmos, improvisaciones y notaciones, ya sean éstas libres o sistematizadas (notación musical tradicional). En la recreación, podemos incluir la reproducción de sonidos, pequeñas frases melódicas y/o rítmicas, melodías, cantar o tocar un instrumento ya sea individual o grupalmente, etc. En la audición podemos distinguir dos tipos: la pasiva, utilizada para la relajación, la imaginación, la asociación libre, etc., y la activa, en la que utilizamos la expresión mediante el movimiento y la danza, u otras técnicas asociadas tales como las artes plásticas, teatro, expresión corporal libre, pantomima, etc. (Chichón, 1999:94).

El resultado puede ser: a) Un proceso exploratorio y lúdico mediante formas sonoras puras o combinadas con otros elementos; b) Un proceso artístico creativo musical, en el que queden implicados él o los participantes, consiguiendo finalmente la realización personal y satisfacción por los logros conseguidos. Como dice Chichón (1999) *cualquiera que sea el resultado, debe ser aceptado sin condiciones ni enjuiciamientos. Lo más importante no es el producto, sino el proceso terapéutico seguido a lo largo de las diferentes sesiones.*

VII.4 MUSICOTERAPIA EN ESPAÑA

VII.4.1 Antecedentes

Como cita Sabbatella (2004) durante la década de los setenta, un grupo de profesionales de las áreas de educación y psicología interesados en la musicoterapia, -entre los que se encuentran Pilar Lago, Paloma Camacho, Daniel Terán, Natividad García, Francisco Blasco-, se pusieron en contacto con la Dra. Poch para formarse en la materia y comenzar a implementar los principios de utilización terapéutica de la música en su trabajo con pacientes y alumnos/as de necesidades educativas especiales.

En posteriores años se muestra un creciente interés por la musicoterapia, se organizan distintos symposiums, se constituye una oficial Asociación Española de Musicoterapia (AEMT), se forma un grupo de estudio promovido por la sección española de la Internacional Society for Music Education (ISME- Spain), organizando diferentes cursos y actividades. En 1983 Serafina Poch crea la Asociación Catalana de Musicoterapia. En ese mismo año en el País Vasco, Aitor Loroño y Patxi del Campo crean el centro de investigación Musicoterapéutica y posteriormente el Centro de

Investigación Musicoterapéutica. Ambos centros ofertan cursos de formación en musicoterapia, siendo los pioneros en esta formación en España.

Podemos decir que desde hace más de treinta años llevan a cabo en diferentes regiones del Estado Español iniciativas relacionadas con la musicoterapia, tanto en centros públicos como privados. En los últimos años se observa una demanda creciente en las áreas de educación especial, geriatría, rehabilitación neurológica, psiquiatría y medicina. En la actualidad, la mayoría de los musicoterapeutas españoles realizan una práctica privada de la profesión, aunque algunos de ellos lideran proyectos en instituciones públicas, fundamentalmente ligados a la investigación (Sabbattella, 2004).

El interés creciente por la musicoterapia ha potenciado la organización de seminarios introductorios, talleres de sensibilización y jornadas en diferentes Universidades (Universidad de Cádiz, Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad Jaume I, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Blanquerna, Universidad de Granada-Melilla), Institutos Privados (Centro de Investigación Musicoterapéutica, Música, Arte y Proceso) y Asociaciones de Musicoterapia. El trabajo de difusión y formación realizado a lo largo de tres décadas ha generado en diferentes puntos del país la necesidad de establecer una comunidad profesional de musicoterapeutas. A lo largo de los años noventa se constituyeron, de forma paulatina, Asociaciones de Musicoterapia a lo largo de la geografía española (Sabbattella, 2004).

Aunque se reconocen más de treinta años de práctica de la musicoterapia en España, ésta se encuentra aún en fase de desarrollo profesional y académico. La orientación teórica que más impera se basa en la musicoterapia activa y en los principios del Modelo Benenzon de Musicoterapia. Los recursos más utilizados por los musicoterapeutas españoles son los instrumentos de percusión, la voz y el cuerpo. Entre las técnicas más utilizadas destacan la audición musical, la improvisación instrumental y el movimiento con música. La evaluación de los pacientes presenta un enfoque informal y no se utilizan modelos estandarizados de evaluación. Las áreas de evaluación de pacientes incluye las áreas musicales y no-musicales (sensorio motor, emocional, cognitiva y comunicacional-social). Los resultados de las evaluaciones se presentan en informes descriptivos (Sabbattella, 2003).

VII.4.2 La musicoterapia en el contexto educativo español

Como relata Espinilla (2001), la Educación Musical se encuentra envuelta en una tormenta política administrativa, en la que la Musicoterapia se esfuerza por encontrar su ámbito de aplicación en la Escuela. Como un bien público, que es, al servicio de todos los sujetos, ofrece unas técnicas preventivas educativas, reeducativas y terapéuticas. A pesar de esto, los cambios habidos en las sucesivas reformas educativas llevadas hasta ahora a cabo ponen de manifiesto el desconocimiento que existe, en algunos sectores de la sociedad y por supuesto de la administración pública, de la función que cumple la Música, la Didáctica de la Música, la Musicoterapia y las técnicas de intervención que de ésta se derivan, en todas y en cada una de las especialidades de Maestros, especialidades, algunas particularmente, orientadas a la intervención de sujetos con Necesidades Educativas Especiales, problemas de audición, de voz, palabra o de lenguaje, trastornos psicomotrices, afectivos, etc. A pesar de su reconocido poder de captación, su función catártica, su capacidad de comunicación, de sugestión, de ensueño, de utilización científica que sin duda desarrolla, no se la tiene en cuenta como uno de los pilares básicos de la educación en nuestro país.

En España, según Betes (2000), Sabbatella (2004), se está produciendo un resurgimiento de la musicoterapia, aparentemente motivado por el auge de las mal llamadas terapias alternativas. Este resurgimiento ha potenciado la creación de cursos de formación (desde 1986), en especial, a nivel de postgrado (para licenciados y diplomados) en varios lugares de nuestra geografía, en especial en el País Vasco, Barcelona, Valladolid y Madrid, así como cursos cortos de introducción y sensibilización a la musicoterapia, seminarios y talleres. Paralelamente se han ido creando asignaturas (desde 1992) denominadas genéricamente “Musicoterapia” en numerosos centros universitarios de magisterio y ciencias de la salud (Cádiz, Madrid, Valencia, etc.).

VII.4.2.1 La musicoterapia en los estudios universitarios

Ante este progresivo interés por la musicoterapia, ha llegado el momento de reflexionar sobre el planteamiento general de estos estudios y la elaboración de criterios comunes, con el fin de consolidar una formación universitaria coherente y adaptada a las necesidades de la sociedad. Los principales factores que favorecen la presencia de la musicoterapia en la Universidad son (Betes, 2000):

- a) El interés social que está despertando la musicoterapia en los últimos años, que aparece reflejado en la magna demanda de cursos de formación.
- b) La utilidad práctica de la musicoterapia, tanto en el ámbito escolar como sanitario, que se pone de manifiesto en las aplicaciones concretas que la investigación va delimitando y profundizando. Estos estudios potencian un acercamiento de los estudios de educación y ciencias de la salud. En consecuencia, el ejercicio de la musicoterapia requiere una formación universitaria.

Para promover esta formación, hay que definir, desarrollar y regular el concepto de musicoterapia como disciplina científica, los principales contenidos de formación y el desarrollo de un lenguaje científico común con otras terapias (médicas, psicológicas...), que favorezcan la integración de la musicoterapia en el equipo escolar y sanitario. Por su parte, la universidad exige de la musicoterapia un corpus científico que avale la formación universitaria, exigencia que motiva un intenso fomento de la investigación. Para lograr estos objetivos, es necesario un profesorado universitario motivado y especializado. Por ello, se plantea actuar simultáneamente en dos frentes:

- Formación: elaborar por consenso un plan de estudios, con una propuesta global de formación consensuada por expertos de todas las tendencias de la musicoterapia.
- Aplicación: integrar la metodología de la musicoterapia en centros escolares y sanitarios.

Dentro de los estudios oficiales reconocidos por el Consejo de Coordinación Universitaria son las Diplomaturas de Maestro Especialista en Educación Especial, en Trastornos de Audición y Lenguaje y en Educación Musical, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, las que ofertan asignaturas obligatorias u optativas de Musicoterapia en función del plan de estudio diseñado por cada Universidad (Universidad de Cádiz, Autónoma de Madrid, Sevilla, Huelva, UNED, Jaime I, Valladolid, Valencia) (Sabbatella, 2004). El Catalogo General de Áreas de Conocimiento del Consejo de Universidades Español no contempla el área de conocimiento “Musicoterapia”. Las materias o asignaturas relacionadas con la musicoterapia se vinculan a otras áreas de conocimiento afines como son Música y/o Didáctica de la Expresión Musical. El aspecto positivo de este hecho radica en la posibilidad de incluir la Musicoterapia como asignatura en diferentes planes de estudio y permite la difusión de este conocimiento entre los estudiantes universitarios, futuros

profesionales de áreas afines a la musicoterapia, favoreciendo el intercambio profesional a través de la integración de sus técnicas específicas en otras profesiones (Sabbatella, 2001).

VII.4.2.2 Cursos cortos de introducción y sensibilización a la musicoterapia, seminarios y talleres

Basándonos en la cita que recoge al respecto Sabbatella (2004) los cursos, seminarios y talleres se organizan, por organismos públicos y privados, para dar a conocer la disciplina entre los profesionales de áreas afines. En la década de los noventa en España se observó un aumento considerable de este tipo de cursos en todo el territorio español. Algunos de estos cursos han adquirido continuidad y llevan organizándose con una periodicidad anual (Seminario de Verano Instituto Música, Arte y Proceso; Escuela de Verano del Centro de Investigación Musicoterapéutica, Seminario de Música y Medicina de la UCA, Cursos de Verano de la UNED).

VII.4.2.3 La musicoterapia en los cursos de Postgrado

Paulatinamente en España se ha ido consolidando Cursos de Postgrado en Musicoterapia en Universidades Públicas o Privadas. Estos estudios se ofertan como Títulos Propios Universitarios de diferente rango académico: Master Universitario y/o Curso de Especialización / Experto Universitario. Los requisitos de acceso a los Cursos Universitarios de Musicoterapia son: a) Tener una titulación universitaria (Diplomatura o Licenciatura) en el área de Ciencias Sociales (Educación Social, Maestro de Educación Musical, Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía), Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia, Logopedia, Terapia Ocupacional, Medicina, Psicología), Humanidades (Historia y Ciencias de la Música), Área Artística (Música, Danza, Bellas Artes); b) Una prueba del nivel de conocimientos y habilidades musicales y su adecuación a la práctica de la musicoterapia (Sabbatella, 2004).

La estructura y organización académica de los cursos de formación universitaria presentan criterios diferentes en cuanto a su rigor académico y al número de horas de formación, prácticas y supervisión. La orientación teórica de los programas de formación tiende a ser genérica y trata de ofrecer una perspectiva amplia de los alcances de la musicoterapia como disciplina y profesión, y no se reconoce una especialización en un modelo o método específico de musicoterapia. Algunas de estas formaciones cuentan con profesorado extranjero invitado. El perfil de los estudios se orienta a la práctica profesional y por el momento, no se cuenta con Programas de Doctorado e Investigación específicos en musicoterapia. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se exige que los Cursos de Formación en Musicoterapia adapten su estructura a este sistema antes del año 2010 (Sabbatella, 2004).

VII.4.2.4 Situación actual

Por falta de apoyo institucional y académico, hasta la fecha, la Musicoterapia en España no es una profesión reconocida por el Ministerio de Trabajo ni una titulación oficial dentro del Catálogo de Titulaciones que oferta el Ministerio de Educación y el Consejo de Coordinación Universitaria. Desde una perspectiva profesional, esta situación: favorece el desconocimiento de los alcances de la musicoterapia como profesión; genera una escasa demanda de musicoterapeutas profesionales; dificulta la inserción profesional del musicoterapeuta en el equipo multidisciplinario y en la comunidad; favorece el trabajo individual; la dispersión de los profesionales y la falta

de identidad profesional; y potencia que la musicoterapia pueda ser practicada por personas sin formación en la materia al no existir unas leyes o normas que regulen su ejercicio profesional. Por esto, el perfil profesional del musicoterapeuta que se genera es heterogéneo y diversificado (Sabbatella, 2004).

En los últimos años son muchas las instituciones que demandan la implementación de programas de musicoterapia vinculados a proyectos de investigación como forma de justificar científicamente la aplicación profesional de una disciplina joven y aún poco conocida en España. Contrariamente, pocos son los musicoterapeutas españoles formados en el área de investigación que puedan liderar proyectos vinculados a programas de investigación financiados. Las Universidades Españolas no ofertan programas de formación en investigación con doctorados específicos en musicoterapia. La Musicoterapia en España aún se reconoce por su carácter eminentemente práctico en el que la investigación y la teorización quedan, por el momento, en un segundo plano. En el ámbito de los grupos de investigación solamente existe en España un grupo de investigación universitario en el área de musicoterapia con reconocimiento gubernamental (Grupo Música, Educación y Terapia HUM-794, Junta de Andalucía) (Sabbatella, 2004).

La implantación de un sistema de titulaciones europeas basado en los niveles de grado y postgrado puede ser una vía para conseguir el reconocimiento oficial de los estudios de musicoterapia en España. Esta situación exige que las Universidades que ofertan cursos de formación en musicoterapia junto con las Asociaciones de Musicoterapia y Centros Privados de formación establezcan unos criterios unificados que permitan la creación de unos estudios oficiales de postgrado universitario orientados a la práctica profesional y/o a la investigación dentro del marco del EEES (Sabbatella, 2004).

BLOQUE II

MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO VIII. PLANTEAMIENTO Y ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

VIII.1 PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

En nuestros días estamos encaminados afortunadamente hacia el reconocimiento de las diferencias, que como dicen Abela y otros (2003) hace que se vayan elaborando normativas legales para proteger a aquellos que se encuentran en la sociedad en una posición más desfavorable. Esa función protectora se configura como una acción solidaria tendente a la normalización e integración de estos ciudadanos en la sociedad. De este modo y acercándonos a nuestro tema de estudio, estamos viviendo los primeros pasos jurídicos en nuestro país (con el Anteproyecto de Ley de Lengua de Signos Española (2006) y su posterior ley que reconoce las Lenguas de Signos Españolas (2007) para que las personas con deficiencias auditivas se encuentren en la sociedad como ciudadanos de todo derecho. Con la entrada en vigor de esta normativa, el sistema educativo tendrá que adaptarse a los requerimientos exigidos para que los individuos afectados con esta deficiencia tengan una educación de calidad y adaptada a ellos.

Las sucesivas leyes educativas aprobadas en las últimas décadas, L.O.G.S.E (1991), L.O.C.E (2002) y L.O.E (2007) han supuesto una mayor atención y concienciación social de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de un marco integrador de la escuela que ha provocado una transformación de los propios sistemas y de la capacidad del profesorado. Pero como apunta Echeita (2004:12) resulta una tarea compleja y difícil porque la capacidad de transformación de los propios sistemas educativos para afrontar tales retos se muestra muy limitada, tanto en cuanto a la profundidad de los cambios requeridos, como en relación al ritmo necesario para que no se genere un desfase o una brecha insalvable entre el sistema educativo y las expectativas y necesidades de la sociedad a la que sirve.

En el momento en que nos planteamos iniciar nuestra investigación estamos inmersos dentro de un movimiento tendente a la inclusión “con mayúsculas” de todos los individuos en el sistema educativo. Este hecho significa aceptar la diversidad de nuestras aulas y establecer los ajustes necesarios para que se puedan desarrollar las clases con total normalidad. Como dicen López y Moreno, 2004:106 *desde un planteamiento de escuela inclusiva, podemos decir que cuanto mejor ajustemos las actuaciones educativas ordinarias, menos necesarias serán las actuaciones o medidas específicas y que la aceptación y respeto a las diferencias como algo natural y consubstancial a los grupos humanos, es una condición imprescindible por la que debe pasar la calidad educativa.*

Estas medidas o ajustes en una mayor proporción se realizan en el aula donde pasa el alumnado la mayor parte del tiempo, pero ¿qué ajustes se realizan en las aulas con alumnado deficiente auditivo dentro de la clase que imparte un maestro especialista de Educación Musical? ¿Cómo vive los hándicaps el especialista de música y cómo se prepara para ello? ¿Cómo compagina la inclusión con el día a día de sus enseñanzas? En concreto, las secuelas que provocan las deficiencias auditivas conciernen al desarrollo global del niño/a (cognitivo, psicoafectivo, social, educativo...), en el pleno desarrollo de la personalidad, así como en la formación y adquisición de hábitos intelectuales y, con notable incidencia, en una de las dimensiones más significativas del ser humano: el lenguaje como competencia psicolingüística (Álvarez Vega, 2000). En un mundo desvirtuado entre sonido y silencio, el/la niño/a con deficiencia auditiva puede volverse fácilmente retraído, deprimido o neurótico, a menos que sea posible hallar medios para sacarlo de su aislamiento.

Pero en relación a la Música, esta deficiencia presenta innumerables obstáculos para su percepción o interiorización. El déficit afecta directamente a la manera de percepción normalizada de la música, ya que ésta es fundamentalmente transmitida auditivamente. Hablar de música en la educación del niño/a deficiente auditivo parece ser una proposición paradójica, pero de hecho es aceptada por los especialistas y por los psicólogos en un nivel científico y experimental. Muchas escuelas usan música con buenos resultados. Para Maneveau (1993), la música ofrece sobre las artes visuales el carácter intangible de su material, el sonido, más concretamente del objeto sonoro con su dimensión temporal. El objeto sonoro se convierte en objeto musical, trascendiendo al lenguaje, siendo una construcción integrada, y voluntariamente elegida por el hombre aunque sólo sea el acto voluntario de la escucha. En una deficiencia auditiva ese acto "voluntario" tiene sus matizaciones. La pérdida de la audición es una grave desventaja en el proceso de aprendizaje, en general y particularmente en la materia de Música, ya que obstaculiza o impide la adquisición del lenguaje y del desarrollo de conceptos. Es también una barrera para los contactos sociales y las actividades de grupo que en mayor o menor medida, dependen de la comunicación verbal.

De este modo, sería necesario adoptar una serie de medidas para que la música fuese percibida a través de otros canales complementarios. Somos conscientes de los retos a los que se enfrenta diariamente el especialista de música en sus clases y el hecho de tener una deficiencia afectada tan directamente con la materia que imparte, requiere un doble reto. El especialista de educación musical debe de contar con una serie de condiciones materiales, que ya sabemos que en muchos casos están impartiendo clases bajo una precaria situación, pero también debe de contar con una predisposición y actitud para acometer una enseñanza de calidad para este alumnado con esta deficiencia y para el resto de compañeros bajo estas condiciones.

Otro impedimento reseñable es el distinto perfil profesional de los docentes en activo de Educación Musical, que responde a determinadas formas de acceso a la docencia y que inciden directamente en la formación y preparación de cada docente para acometer su enseñanza de la Educación Musical y su docencia con alumnado con deficiencias auditivas. El hecho de existir esta amalgama de perfiles hace que los docentes se enfrenten a la deficiencia auditiva en distintas condiciones y tengan distintos puntos de partida y concepciones distintas en la manera de enfrentarse a ello. De este modo, es normal que tengamos curiosidad por conocer cómo han sido las vivencias previas en torno a los déficit auditivos y cuál ha sido el proceso de formación profesional de los docentes de Educación Musical.

Comparto lo que dice Ocaña (2006) sobre cómo la experiencia previa en el entorno laboral y la predisposición personal de los docentes constituye la base de los pensamientos y acciones del profesorado. Es más, como señala esta autora citando a Knowles (2004), la biografía de cada individuo tiene un peso significativo en los comportamientos y prácticas docentes en el aula. A través de este trabajo pretendemos por un lado, indagar cómo las influencias personales vividas, las actitudes hacia la deficiencia auditiva y la trayectoria profesional de unos docentes de Educación Musical les ha formado para atender a alumnado con deficiencia auditiva en sus aulas. Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados entre los docentes de Educación Musical, por otro lado, queremos analizar con más profundidad el caso de un docente que ha enseñado Música a un alumno con deficiencia auditiva.

VIII.2. CUESTIONES A RESOLVER EN LA INVESTIGACIÓN

Como indica Flick (2004) las preguntas de investigación están orientadas a definir un proceso, es decir, el propósito de explicar cómo experimenta el/la maestro/a de Educación Musical la docencia con alumnado deficiente auditivo y las reflexiones del profesorado sobre ello, tomando en consideración las experiencias personales y la trayectoria profesional seguida hasta este hecho. Partiendo del propósito general me planteo las siguientes preguntas o temas principales a investigar que de forma esquemática se resumen en:

¿Qué influencias significativas relacionadas con los déficits y más concretamente en las deficiencias auditivas reciben a lo largo de su vida personal y en su formación como docentes de educación musical y cómo éstas, condicionan el desarrollo de su labor profesional?

¿Qué elementos de la vida personal de los docentes ha influido en las experiencias, intereses y actitudes desarrolladas en su labor como docente de Educación Musical que atiende a alumnado con déficit auditivo?

¿Qué piensan los docentes sobre la formación que han recibido para atender a este tipo de necesidades educativas? ¿Cómo se han formado para ello? ¿Se sienten formados para atender a este tipo de deficiencia? ¿Conocen el déficit auditivo y lo que conlleva éste para el aprendizaje del alumnado que lo padece?

¿Cómo enfrentan la docencia teniendo alumnado con deficiencia auditiva? ¿Qué herramientas metodológicas y planteamientos pedagógicos llevan a cabo? ¿Realizan actividades diferenciadoras para estos/as alumnos/as? ¿Tienen recursos suficientes y adecuados para atender a este tipo de alumnado? ¿Qué tipo de relación establecen con el alumnado con deficiencia auditiva?

¿Qué dificultades encuentran al enseñar a alumnado con deficiencias auditivas y cómo lo viven? ¿El profesorado recibe apoyo de otros docentes del centro? ¿Trabajan de forma cooperativa?

¿Qué percepciones tienen de las vivencias del alumnado con deficiencia auditiva en la clase de Música? ¿Dónde ellos perciben que el alumnado con deficiencia auditiva tiene dificultades mayores que el resto para acometer las actividades? ¿Cómo creen que experimenta el alumnado con deficiencia auditiva la expresión corporal, instrumental, canto y percepción auditiva?

En relación al estudio de caso, al comienzo nos planteamos una serie de interrogantes para guiar en un principio la atención de la investigadora en el caso:

¿El aula y el mobiliario, así como su posicionamiento en el aula facilita la comunicación y recepción de la información sonora para el discente con deficiencia auditiva?

¿Cómo actúa el deficiente auditivo cuando las condiciones sonoras son favorables y qué hace cuando existen condiciones adversas?

¿Cómo actúa y qué estrategias utiliza el docente de Música para que le llegue la mayor información sonora al deficiente auditivo?

¿El docente de Educación Musical utiliza materiales que favorezcan o aumenten posibilidades de comprensión mayor por el deficiente auditivo?

¿Cómo actúa el deficiente auditivo en actividades de expresión vocal, expresión corporal, expresión rítmica, percepción sonora, discriminación sonora y expresión instrumental?

¿Cómo es la interacción entre el docente de Música y el alumnado con déficit auditivo?

¿Dónde muestra interés el deficiente auditivo al realizar las actividades musicales del aula?

¿Qué opiniones, percepciones y sentimientos tiene el docente de Educación Musical tras impartir la clase de Música con este tipo de déficit?

VIII.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Segovia Alex, I. (1995)⁷⁵ expresa que los objetivos de una investigación dan paso a los interrogantes que definen de forma precisa el Planteamiento de un problema de investigación. Estos interrogantes constituyen una guía para el enunciado de las hipótesis de investigación que son explicaciones posibles o provisionales que tienen en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender. De este modo los objetivos que me planteo para mi investigación en las **Historias de vida** son los siguientes:

- Detectar y analizar las influencias más significativas de la trayectoria biográfica de los docentes para la formación profesional como especialista de Educación Musical que atiende a un alumnado con deficiencias auditivas en sus aulas, haciendo notar el grado de familiaridad del profesorado con el déficit auditivo.
- Reconstruir el saber explícito sobre la deficiencia auditiva de un docente de Educación Musical a través de la narración de su experiencia vivida cotidiana como enseñante.
- Explicitar las creencias, actitudes, opiniones sobre las repercusiones de la Música en los/las niños/as con deficiencia auditiva y los sentimientos vividos del profesorado de Educación Musical tras enseñar a alumnado con algún tipo de deficiencia auditiva en el aula.
- Establecer las necesidades y demandas de estos profesionales para llevar a cabo su labor profesional con alumnado deficiente auditivo en función de los contextos en los que se desarrollan con el objetivo de proponer una mejora en su actividad profesional.
- Determinar cómo es la relación que se produce entre el grupo-alumnado hipoacúsico-profesor y qué estrategias metodológicas y recursos lleva a cabo el profesorado de Educación Musical en su labor educativa para atender a alumnado con deficiencia auditiva.

⁷⁵ Recogido en Rico, L. (2001).

- Conocer la visión del especialista de Educación Musical sobre la experiencia del alumnado con deficiencia auditiva en las actividades musicales del aula, analizando el grado de profundidad en las que se basan sus afirmaciones.

Sin embargo, en relación al objeto de investigación en el **Estudio de caso** nos planteamos el propio de una metodología cualitativa, es decir, describir e interpretar las actuaciones que se suceden en el aula de Música entre el docente y el alumnado con deficiencia auditiva y las repercusiones que el docente percibe en el alumnado con déficit. Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- Proporcionar una imagen lo más fiel posible de una clase de Música con alumnado hipoacúsico en su contexto real.
- Determinar qué percepciones tiene la maestra de Música sobre el alumnado hipoacúsico en el desarrollo de las actividades musicales del aula.
- Analizar las respuestas musicales percibidas del hipoacúsico por el docente en el aula.
- Redactar e interpretar los hallazgos del docente en el aula y realizar una reflexión sobre la enseñanza impartida al alumnado hipoacúsico.
- Explorar y describir el conocimiento de los docentes, acumulado a lo largo de su trayectoria personal y profesional, sobre la deficiencia auditiva, a fin de favorecer una mejor comprensión de las experiencias educativas que transcurren en el contexto escolar con el alumnado afectado por ese déficit.

VIII.4 CUESTIONES METODOLÓGICAS Y SECUENCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el primer momento en el que se cuestiona acometer todas las vicisitudes que supone una investigación, nos plantemos estudiar la situación desde un punto de vista cualitativo, ya que permite comprender el fenómeno de estudio, mediante un análisis exhaustivo de las distintas percepciones de los sujetos que intervendrían en el estudio para llegar a desarrollar un conjunto de conocimientos singulares e ideográficos de los casos estudiados. Y además, como investigadora, se podría tener una interrelación con el objeto de estudio, provocando una interacción e influencia mutua y una expresión implícita, como dice Gutiérrez (1999) de los valores presentes en la investigación.

En adición, desde una perspectiva fenomenológica, se pretenderá entender el punto de vista del profesorado de Educación musical ante su trabajo con deficientes auditivos teniendo en cuenta la propia opinión del individuo que lo vive para comprender a nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones que llevan a cabo con este tipo de alumnado. En un primer momento, en una fase previa, se realiza una revisión bibliográfica del estado de nuestra cuestión y de los contextos y circunstancias educativas que vive el profesorado, al mismo tiempo que se hace un sondeo para buscar a los posibles candidatos para formar nuestra muestra de informantes.

Tras ello, en una primera fase, encontrados ya a los informantes, buscamos una serie de datos descriptivos de la situación que planteamos a través del método de las entrevistas en profundidad, del tipo de historias de vida, obteniendo información de las propias palabras de las personas implicadas y de la conducta observable. Las historias de vida aportan una recopilación de las descripciones de los acontecimientos

y experiencias importantes en la vida de cada maestro/a relacionadas con la deficiencia auditiva contada en primera persona. A esto sumaremos otro motivo por el que se decide realizar historias de vida, y es porque en ellas pueden aflorar de un modo natural las actitudes, concepciones y actuaciones que tienen o han adquirido el profesorado a lo largo de su vida en relación a este tema y la incidencia de éstos en su acción educativa.

En un principio en esta fase de la investigación, se plantea además el realizar observación participante en las aulas de música del profesorado entrevistado. Pero, por motivos personales laborales que hicieron cambiar el lugar de residencia de la investigadora a otro demasiado lejano, por tiempo bastante prolongado, tras varias sesiones de observación, hubo que abandonar el proceso. Se realizan once entrevistas a profesorado de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo. Tras la transcripción de las entrevistas, entre ellas se seleccionan las tres que se consideraran clave y más interesantes para nuestro campo de estudio, realizándose posteriormente nuevas entrevistas más en profundidad y elaborar asimismo la historia de vida de cada maestro/a. Con el resto de informantes considerados complementarios se realizaron posteriormente también entrevistas, elaborándose en algunos casos también su historia de vida por considerarla también relevante. Este proceso es realizado en el periodo de tiempo entre el curso escolar 2004/2005 y 2005/2006.

La segunda fase, a lo que podríamos llamar estudio de caso, comienza en noviembre de 2006 y termina en junio de 2008. Las nuevas circunstancias laborales me permiten acceder a un caso de una maestra de Educación Musical que tenía una alumna con deficiencia auditiva profunda paliada con un implante coclear. En este caso se aglutinaban dos perfiles antes claramente diferenciados, ahora el docente y el investigador son la misma persona. Siempre hay muchas cosas que un docente no puede saber de su alumnado y más cuándo sólo tiene clase una vez a la semana con éstos, pero si adopta un estilo de enseñanza adecuado y se esfuerza en conocer mejor las mentes de sus discentes y cómo aprenden, su enseñanza será más efectiva. Con el estudio de este caso y teniendo siempre presente que el profesor nunca puede llegar a saber todo lo que acontece a un discente, la investigadora ha sido consciente del esfuerzo que un profesor debe dedicar a conocer a los alumnos individualmente y colectivamente, más si cabe cuando existe un déficit, siendo un aspecto clave el estilo de docente y docencia que cada uno tenga. Como dice Stake (1999) el profesor sabe que normalmente la enseñanza es más efectiva cuando el alumnado parece estar comprendiendo.

Por otro lado, también se estudia la perspectiva y experiencia de otra maestra de Educación Musical que atiende al mismo alumnado en el centro, el siguiente curso escolar. Recurrimos al enfoque biográfico-narrativo para descubrir las premisas básicas que subyacen en las acciones del docente en este caso y para ampliar el conocimiento sobre su pensamiento y perspectivas de la Educación Musical en los deficientes auditivos.

Hay que hacer una mención especial, a una estancia en la Universidad de Oslo, realizada en dos periodos por las circunstancias laborales propias durante el año 2007. La permanencia en esta Universidad ha contribuido a enriquecer el trabajo de revisión teórica de la cuestión de nuestra investigación, así como ha ampliado la visión sobre la Educación Musical que reciben los alumnos y las alumnas con deficiencia auditiva en los centros de Educación Infantil y Primaria de Noruega y las perspectivas que tienen los maestros y maestras que imparten esta materia sobre ello.

En una tercera fase, iniciamos un análisis de datos de ambas fases por separado y la elaboración con posterioridad de un informe de cada uno de los estudios realizados. En apartados ulteriores se puede leer con más minuciosidad el proceso llevado a cabo de análisis de datos y la realización de los informes finales, así como las conclusiones a las que llegamos en el estudio. Debemos de mencionar que la fase de análisis del primer estudio se ha alargado demasiado en el tiempo debido a que ha sido difícil poder contactar con los informantes para que confirmaran la veracidad de los datos obtenidos.

VIII.5 ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Para poner en situación al lector diremos que utilizaremos dos enfoques diferentes, pero al mismo tiempo complementarios en nuestro estudio. En una primera parte o fase del estudio, utilizamos la investigación biográfico-narrativa como estudios de casos de maestros y maestras de Educación Musical que en un momento presente tienen alumnado con deficiencia auditiva en las aulas para que reflexionen, a través de la narración, sobre su experiencia adquirida, recuperen su saber y memoria individual, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. Ésta nos permite conocer lo que los profesores piensan, sienten y hacen en su trabajo desde su propia perspectiva y con sus propias palabras, devolviéndoles como añade López, M^a C (2001), el derecho de hablar de y sobre la enseñanza.

Boscán (2001:79) argumenta que *la historia de vida* puede visualizarse como una opción metodológica apropiada para la comprensión e interpretación de las singularidades vividas por el docente, aspecto que se corresponde con lo recuperado y sistematizado en el transcurso de sus acciones prácticas. En todo caso lo que interesa resaltar son sus vivencias que se encadenan de alguna manera con el qué, cómo, por qué, para qué y a quienes enseña, aunque estos aspectos estén acompañados por otros eventos. Como dice Bolívar (2002) citando a Huberman, parece legítimo en la investigación educativa buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares, que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen.

Para la segunda parte o fase de la investigación optamos por la elección de un objeto a estudiar individualmente, como **estudio de caso** desde la investigación biográfico-narrativa. Puede definirse como la investigación intensiva de un único objeto de indagación social. La estrategia del estudio de caso nos permite adoptar un método que sirva a la tarea de descubrir qué ocurre en particular en una determinada aula de Música. Se efectúa una indagación de acuerdo con reglas de evidencia, proporcionando observaciones de rigurosidad para investigar el problema. En nuestro caso, nos focalizamos en un caso individual de una maestra de Educación Musical con un particular caso de deficiencia auditiva en el aula de Música de un centro de Educación Infantil y Primaria. Con este estudio de caso intrínseco deseamos comprender mejor un caso particular, acumulando conocimiento sobre él, sin pretender ilustrar un problema más general. El caso en sí mismo es el objeto de nuestro interés, sin buscarse una generalización.

VIII.5. 1 Historia de vida

VIII.5.1.1 La investigación biográfico-narrativa y su uso en la investigación educativa.

Citando palabras de Conelly y Clandinin (1995)⁷⁶ “el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos <experian> el mundo. Esta

⁷⁶ Citado en Bolívar, A. y otros (2001).

noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros". Según los mismos autores la investigación biográfico-narrativa es un método de investigación como forma de construir /analizar los fenómenos narrativos⁷⁷. Del mismo modo, De Vicente, P. (1996) para corroborar que la narrativa siempre ha constituido una parte importante e innegable del currículum escolar, afirma que: estamos continuamente contando y recontando historias y, con ello, estamos dando cuenta de nuestro conocimiento acerca de las cosas y de las personas con las que nos relacionamos de alguna manera, de los sentimientos que nos asaltan en nuestras relaciones con los otros, de las emociones que surgen en nuestros contactos con el mundo exterior y con el propio.

Antes de profundizar, conviene aclarar algunos términos para que no se produzcan confusiones entre el sentido de la palabra narrativa. La narrativa misma es el relato oral o escrito; investigación narrativa, los modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir y llamamos uso de narrativa al dispositivo usado para promover el cambio en la práctica. Dentro de la metodología cualitativa, la investigación narrativa es una forma de escritura, distinta de los tradicionales informes de investigación, y como tal, un modo específico de analizar y describir los datos en forma de relato. En definitiva puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio abanico de la investigación cualitativa, tomándose básicamente como una investigación experiencial.

Utilizaré aquí el término "investigación biográfico-narrativa" como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdorf (1990) en Bolívar y Fernández (2001), al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialogadas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Pero en nuestro estudio, nos centraremos en el uso de los **relatos biográficos**⁷⁸, **historias de vida**⁷⁹ y **biogramas** de los maestros y maestras. Normalmente este tipo de investigación, comienza con la recogida de relatos biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y, posteriormente, es analizada -de acuerdo a ciertos procedimientos específicos- para dar significado al relato, al mismo tiempo que es validada por el propio informante. Como dice Pujadas (1992:61) el uso de los relatos de vida es una estrategia indispensable de obtención de datos en un trabajo cualitativo, el objetivo principal en la obtención de estas narrativas no es normalmente la confección de una historia de vida. Esta posibilidad la utilizaremos solamente en el caso de que dispongamos de un relato biográfico excepcionalmente rico y que corresponda a un sujeto realmente singular.

⁷⁷ Pudiéndose entender la narrativa bajo dos acepciones, tanto como "fenómeno" que se investiga como el "método" de la investigación.

⁷⁸ Una narración de vida tal y como la cuenta la propia persona, en el que se reflejan los datos más significativos o episodios destacados que han sucedido a una persona en su trayectoria vital, formativa y profesional, contados los hechos de una manera objetiva, sin interpretaciones personales.

⁷⁹ Se usa el término también entendiéndose como el resultado final que elabora el investigador a través de la narrativa autobiográfica motivada por éste a través de las diferentes sesiones de entrevistas biográficas realizadas al sujeto objeto de estudio, completadas y contrastadas con otros instrumentos complementarios.

Conviene también aclarar aquí, qué hemos considerado cuando nos referimos al término **historias de vida**. Para ello, teniendo en considerado la definición que recoge Valles (1999: 235) este término se toma en un sentido amplio que engloba tanto las autobiografías definidas como vidas narradas por quienes las han vivido, o informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas, y las biografías, entendidas como narraciones en las que el sujeto de la narración no es el autor final de la misma. Asimismo, hemos tomado el término historias de vida para designar tanto relatos de toda una vida como narraciones parciales de ciertas etapas o momentos biográficos. Además, conviene señalar que el término se refiere no sólo al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio y, obviamente, a la labor de análisis realizada por él, o los investigadores. Las historias de vida de los docentes comienzan en los antecedentes familiares, y de dedicación a la enseñanza y en las primeras experiencias como alumnos o alumnas en la escuela, para extenderse a la escolarización en la adolescencia, la decisión de dedicarse a la docencia, las influencias recibidas de personas significativas durante la formación inicial y el proceso de inducción profesional (Fernández Cruz, 2006).

En un principio, utilizaremos el **biograma** como una forma de análisis y de ordenación de datos en forma de mapa de vida, que nos permite relacionar diferentes elementos y aspectos de la historia de vida en una base cronológica. Como dicen Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:177), constituye una forma inicial de análisis [...] mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria que conjuga los acontecimientos, la cronología y la valoración que se hace de éstos. A parte de los elementos personales, sociales, profesionales y contextuales, se incorpora además, un elemento considerado como sensorial y emocional al tener en cuenta los sentimientos que se generan en el individuo al tratar con la deficiencia auditiva y la percepción que tiene de ésta. Este instrumento inicial, nos servirá para seleccionar a aquellos relatos más interesantes para realizar las historias de vida y al mismo tiempo lo utilizaremos para sintetizar la información relevante de cada informante, de cara a la elaboración del informe final donde quedan sistematizadas las influencias y condicionantes que reciben a lo largo de la vida personal y profesional los maestros y maestras de alumnado con deficiencia auditiva.

Preparar al profesor desde el análisis biográfico es ofrecerle un campo nuevo de reflexión y de desarrollo, perspectivas que le exigen contemplarse así mismo en profundidad y en las situaciones singulares de su actuación como docente (Medina, 1988: 59)⁸⁰. Y como ha señalado Kirk (1986:66)⁸¹, solamente relacionando el conocimiento adquirido en el proceso de formación del profesorado con su propia biografía, el profesor puede llevar a cabo una práctica inteligente, capaz de un autodesarrollo reflexivo y comprendiendo la complejidad del proceso educativo.

Bolívar (2002) añade además que es necesario centrarse en los procesos y dimensiones in situ de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos. Por ello, la narrativa se constituye con una serie de espacios dimensionales referidos a: cuestiones temporales, de equilibrio entre lo personal y social, y espaciales o de situación, que deben ser trabajadas en el informe. Basándonos en trabajos de Kelchtermans (1993), éste caracteriza esta aproximación biográfica y evolutiva como: dinámica, contextual e integral. Es **dinámica**, porque asume que la capacitación para la enseñanza se construye continuamente, siendo la acumulación de la experiencia y el paso del tiempo los que van provocando los cambios en el conocimiento y en el comportamiento del propio docente. De esta manera el docente deberá construir

⁸⁰ López, M^a C. (2001).

⁸¹ López, M^a C. (2001).

activamente las experiencias más significativas de su carrera en relación a los déficit auditivos, la concepción que tenga sobre su docencia, así como construir su propia imagen ante este caso como docente.

Es **narrativa** porque se trata de un avance hacia el sí-mismo profesional que se sustenta en el relato de la experiencia. Además como dice Fernández Cruz (1998), proporciona instrumentos para acceder a la comprensión personal de su desarrollo, ofreciéndonos la reconstrucción subjetiva que el/la profesor /a hace de lo acontecido. Así, esta perspectiva también nos deja conocer la permanencia o el proceso evolutivo significativo en ciertos rasgos y respuestas de los maestros y maestras respecto a los acontecimientos que vivencian, las transformaciones en sus teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza, en el conocimiento de su profesión docente, las creencias sobre la enseñanza, etc. Como dice López (2001), se centra en el significado que el narrador asigna a los hechos y no los hechos en sí.

Se trata también de una perspectiva **contextual** puesto que nos permite penetrar en las relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que han transcurrido las historias de vida del profesorado, ofreciendo una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto a informaciones externas sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesorado protagonista. Los centros y los grupos de profesores/as dentro de los centros educativos, generan marcos culturales de referencia común al pensamiento y al comportamiento profesional y proporcionan significado social e institucional a las experiencias concretas.

Por otro lado, tendremos presente la perspectiva **integral** que aglutina tres dimensiones (individual, colectiva y universal/generacional) incorporadas en los procesos particulares de desarrollo de tal manera que, el perfil profesional que un docente exhibe en un momento concreto de su vida, es fruto de la interacción entre las tres dimensiones y su evolución en el tiempo, y se puede comprender a partir de la trayectoria individual.

Puntualizando, la biografía profesional que se realice designará el desarrollo profesional que el sujeto formule narrativamente, reconstruyendo el curso de su vida. En esta historia autobiográfica entrarán hechos, situaciones y vivencias con el significado personal implícito. Para ello, se focaliza en la percepción subjetiva de su propio desarrollo, partiendo de que tienen un marco interpretativo personal que va cambiando durante su carrera. Este marco, desde una concepción dinámica, constructivista e interaccionista del "self", tendrá dos grandes componentes: a) identidad profesional (concepciones acerca de sí mismo como profesor/a) y b) la teoría pedagógica subjetiva (sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un/a profesor/a sobre la enseñanza) (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001:170).

La educación interpretada a través de la narración tiene tanto una función informativa como "transformadora" en la educación de la mente y en la introducción en una cultura. Como señala Jackson (1998), en Bolívar (2001): las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En definitiva, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. Por su parte Kelchtermans (1993) añade que al ser la forma narrativa una expresión subjetiva de las experiencias vividas en un relato biográfico, abarca tanto a la descripción de unos hechos como también a la interpretación que el sujeto hace de ellos. De ahí que exista una relevante actualidad de la investigación biográfica y narrativa en educación. Ésta

se asienta dentro del giro, producido en los setenta en las ciencias sociales, de la instancia tradicional positivista a una perspectiva interpretativa, donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación.

Para Connelly y Clandinin (1995)⁸² tiene otra explicación: La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. Según Bruner⁸³, el objetivo de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. Y como dice Elbaz⁸⁴ el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido. Podemos considerar que la investigación narrativa en educación se ha constituido como un campo más de investigación, en el que se han reorganizado fundamentos filosóficos y epistemológicos que le son propios. Al mismo tiempo, transfiere enfoques metodológicos de diversas ciencias sociales, que pueden generar procesos prácticos de acción.

En resumen, la apuesta por la investigación biográfico-narrativa, como ha planteado Carter (1993), tiene un carácter ambivalente. Es el modo de “dar voz” a los maestros y maestras para manifestar sus preocupaciones, cómo entienden e interpretan su práctica, aquello que sienten, cómo definen y comprenden sus propias vida, etc. que -normalmente- han sido silenciadas en la investigación educativa. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de cada acción y, también, supone una “fisura” en los modos habituales de comprender e investigar lo social.

VIII.5.1.2 Las historias de vida y su uso en el estudio de maestros y maestras con alumnado deficiente auditivo en las aulas

Como dice Gareth en Olabuénaga (1996): de todos los métodos de la investigación cualitativa, tal vez sea éste el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. La metodología de las Historias de vida ofrece un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales en un modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas.

Así mismo, Colás y Buendía (1994) definen la historia de vida como la narración de la experiencia de vida de una persona. Ésta presenta un carácter global, siendo suscitada por el investigador para determinados fines: hacer un análisis de la realidad vivida por los sujetos, conocer la cultura de un grupo humano, comprender aspectos básicos de la conducta humana y de las instituciones, etc. Las historias de vida son una de las estrategias que mejor posibilitan el acceso a las personas para recabar información sobre cómo reconstruyen y perciben el contexto social que les rodea. La entrevista que da lugar a una historia de vida tiene por objeto recoger los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado (Del Rincón y otros, 1995). Por su parte, Dominicé (1990)⁸⁵ añade que las historias de vida ofrecen un acceso directo al conocimiento vivido por

⁸² Citado en Bolívar, A. y otros (2001).

⁸³ Bruner, J. (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*.

⁸⁴ Elbaz, F. (1997). “Narrative research: political issues and implications”. *Teaching and teacher education*.

⁸⁵ En López, M^a C. (2001).

los profesores y a la forma en que estos lo organizan, por esto la perspectiva biográfica es una buena metodología de investigación, pero también lo es de formación.

McEwaan y Egan (1998) puntualizan aún más la contundente utilidad de la narrativa en la investigación de la docencia. El contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. Los psicólogos cognitivos llaman a esto “descentramiento”; y el proceso permite, digamos, que un maestro se escape momentáneamente del frenético ajetreo de la vida del aula -que es inmediata, simultánea e imprevisible- para explorar su vida y, posiblemente, darle un sentido. Es más, la entrevista interactiva sobre las autobiografías de los maestros es una excelente vía hacia el cambio de actitud; y desde allí, hacia una suerte de emancipación de los trillados caminos de pensamiento acerca del propio trabajo, es decir, buscar una visión mucho más crítica del lugar en que cada maestro y maestra ocupa en la profesión y sus actuaciones.

Una vez definidos nuestros objetivos en la investigación, optamos por este enfoque metodológico para alcanzar nuestros propósitos, ya que esta técnica de recogida de datos se basa en lo que queremos conseguir, obtener las concepciones que las personas dan de sí mismos, de otros y de distintas situaciones vividas en relación a las deficiencias auditivas. Mediante las historias de vida podremos identificar experiencias de vida previa del maestro/a y sus antecedentes, el estilo de vida del profesor dentro y fuera de las escuelas, su identidad, así como los estadios en la carrera de éste/a que dan forma a las concepciones que tienen sobre la enseñanza en el aula con alumnado deficiente auditivo y las perspectivas del protagonista que las narra. Nos permite además, conocer las posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y, paralelamente, las definiciones cambiantes de sí mismos y de su mundo en la enseñanza de alumnado con deficiencia auditiva. La concepción y actuación profesional que los maestros llevarán a cabo sobre la deficiencia auditiva será el resultado de un cúmulo de saberes que interaccionan provenientes de fuentes diferentes de su vida personal, social, del contexto escolar, de agentes educativos, de la formación... De ahí que necesitemos conocer los aspectos biográficos de los maestros para descubrir cómo han sido sus procesos de construcción del conocimiento docente sobre la deficiencia auditiva.

Para López, M^a.C. (2001:54) el profesor encuentra en la narración de sus experiencias formativas y en sus historias de vida los datos, teorías y percepciones más representativas de sí mismo como persona y de su actividad docente. Como afirma Buendía y otros (1997), las historias de vida constituyen un modo de conocimiento que emerge de la acción y expresa con gran riqueza de matices el significado de las acciones humanas, permiten el conocimiento no sólo de los hechos sino de los sentimientos y de la contradicción humana. En estos relatos tan importante como lo que se cuenta es lo que se oculta, la información silenciada muchas veces es la más importante para entender la construcción social de la realidad, por ello en el análisis de estos relatos no interesa tanto el “qué” como el “por qué” y el “cómo” (De Miguel, 1996). Butt y otros (2004) añaden que para conocer cómo una persona piensa, actúa, siente y entiende y cómo conoce lo que conoce, es necesario comprender las relaciones y tensiones entre el contexto y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado.

Olabuénaga (1996) puntualiza que en una historia de vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Espontáneamente o acompañado de un “experto sonsacador”, el sujeto va desgranando en una serie de entrevistas los diferentes episodios o etapas de

su vida. Se trata, por supuesto, de un relato puramente subjetivo -una perspectiva detallada y concreta del mundo- que eventualmente podrá resultar errónea en no pocas de sus partes. No se pretende fabricar una historia de vida con un relato objetivamente verdadero de los hechos, sino que se busca un relato subjetivo que refleje fielmente cómo el sujeto ha vivido personalmente hechos relacionados a la deficiencia auditiva. Cuatro objetivos principales justifican el uso de la Historia de Vida como método de investigación:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica en relación a la deficiencia auditiva, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona, que incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar y las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio de la sociedad ambiental, los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante.

- Captar la ambigüedad y cambio: lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios por los que a lo largo de su vida va pasando una persona y las ambigüedades, las faltas de lógica, las dudas, las contradicciones, la vuelta atrás... que a lo largo de ella se experimentan en relación a la deficiencia auditiva.

- Captar la Visión Subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y a un mundo desvirtuado por la deficiencia auditiva dentro del mundo sonoro, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo atribuye méritos e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros. Esta visión subjetiva revela la “negociación” que toda vida requiere entre las tendencias “expresivas” de la persona y las exigencias de “racionalidad” para acomodarse al mundo exterior.

- Buscar Claves de Interpretación de aspectos personales, formativos y metodológicos de maestros y maestras de Educación Musical en relación a los déficits auditivos, que sólo se puede encontrar en una explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos. Grumet (1987)⁸⁶ reconoce que el conocimiento personal está formado por historias sobre la experiencia que normalmente guardamos para nosotros mismos, y el conocimiento práctico por historias que nunca o rara vez se cuentan, pero sin embargo, proporcionan la estructura para las improvisaciones y el poder con que afrontamos y solucionamos los problemas.

Para Mauricio Catani⁸⁷, el verdadero sentido de la historia de vida es escuchar cómo un individuo organiza su experiencia de vida en los valores y modos de ser de una cultura de la que forma parte. La historia de vida supone una reflexividad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro. Como objeto de investigación, al tiempo que como metodología, es “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos” (Pineau y Le Grand en Bolívar, 2001). Clandinin y Conelly (1994) aconsejan que deben de realizarse en cuatro direcciones: hacia el interior, exterior, hacia atrás y hacia delante. Con la visión interna se hace referencia a los sentimientos, esperanzas, reacciones estéticas, disposiciones morales, etc. Con la proyección exterior se atiende a las condiciones que rodean la existencia. Y, finalmente, con el movimiento hacia atrás y hacia delante

⁸⁶ En López, M^a C. (2001).

⁸⁷ Citado por Bolívar y otros (2001).

nos centramos en el factor tiempo que nos permite viajar al pasado, situarnos en el presente y proyectarnos hacia el futuro.

A la vez, la historia de vida es una técnica que permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo que viven los maestros de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo en sus aulas. En este caso se hace un uso heurístico de la reflexibilidad, transformando al sujeto informante en coinvestigador de su propia vida, pues no es sólo el sujeto empírico el que se nos presenta, sino que también, él interpreta y analiza lo que han sido las acciones realizadas, las decisiones tomadas o, en fin, el sentido que le otorga a su recorrido de vida. Como recoge Bolívar (2001), las prácticas humanas sociales tienen sus historias y los significados de estas prácticas sólo pueden ser entendidos dentro de la unidad de la vida.

Bolívar señala también que las historias de vida en ciencias sociales pueden tener diferentes formas y usos (Catani y Mazé, 1982): varios momentos a modo de secuencia biográfica; o varias entrevistas biográficas sobre la profesional; trayectoria de la vida familiar y a su vez pueden estar como relatos de prácticas limitadas en el tiempo o en el tema que versan. Cada modelo de relato de vida muestra una perspectiva del “yo”, recogiendo -en diferentes porciones- partes de una realidad (personal, social, ideal, oculto, real) que, al confrontarlas dialécticamente, surge un nuevo “yo reconstruido”.

Todas estas formas y usos de las historias de vida tienen como fin último el mejorar la práctica educativa. Según Stenhouse, en Pérez (1990), la metodología experimental en educación reacciona hacia enfoques descriptivos, ya que son los más adecuados para proporcionar al profesorado una orientación fiable de lo que acontece. En estas afirmaciones basa el autor la vuelta que se está produciendo hacia “enfoques naturalistas o etnográficos” en la investigación educativa⁸⁸. Boscán (2001) argumenta también otra particularidad para la elección de este enfoque, ya que en la reconstrucción de un discurso narrativo se necesita una constante autorreflexión y ello es posible porque, durante el proceso de contar la vida, el sujeto puede modificar y reasignar sentido a los eventos del pasado desde una óptica presente y de proyección a futuro.

López (2001) recoge que los estudios etnográficos sobre los profesores y la enseñanza han revelado que los valores y creencias que tienen los profesores, y que son trasladados a la práctica educativa, son resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado en sus vidas y a lo largo de sus procesos de enseñanza. Esta constatación ha llevado a la investigación educativa a interesarse por la vida de los profesores. El valor y utilidad de este tipo de técnica reside en su capacidad para sugerir, ilustrar o contrastar hipótesis y objetivos, y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación. Buendía y otros (1997) señalan que las historias de vida son especialmente útiles en estudios que se centran en casos concretos, como el nuestro, con el propósito de sacar a la luz las condiciones y desarrollo de colectivos que presentan problemas específicos de desajustes, así como en estudios que pretenden comprender el pensamiento y actitudes de un determinado colectivo.

⁸⁸ Flick, (2004) explica que estos enfoques se basan en las actividades de la vida diaria de los individuos para reflexionar sobre sus acciones prácticas, de las circunstancias, del conocimiento de sentido común de las estructuras sociales y del razonamiento sociológico práctico.

VIII.5.1.3 Fases en la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo

Teniendo en cuenta aspectos metodológicos que diversos autores (Pujadas, 1992; Colás y Buendía, 1994; Del Río, 1996) han considerado para la elaboración de historias de vida, en nuestro estudio realizamos las siguientes fases:

- a) Fase inicial o de preparación.
- b) Fase de recogida de datos o realización de la entrevista biográfica.
- c) Fase de análisis e interpretación.
- d) Fase final de presentación de los resultados.

a) Fase inicial o de preparación.

En esta primera fase delimitamos el campo objeto de estudio e iniciamos la revisión de bibliografía sobre el tema en la que nos hemos basado para redactar el marco teórico de la tesis. Esta fase se ha prolongado mucho en el tiempo ya que no se ha encontrado abundante material bibliográfico sobre el tema y se ha tenido que indagar bastante a través de fuentes electrónicas. Las referencias en libros y en revistas son escasas o desfasadas en el tiempo, sobretodo en castellano. Y el resto de fuentes se ha encontrado en el extranjero por lo que ha pasado mucho tiempo desde que se ha tenido noticias de ésta hasta que ha llegado a nuestras manos.

Simultáneamente, reflexionamos sobre los objetivos y cuestiones que plantearíamos en la investigación. Estos objetivos y cuestiones fueron transformándose sustancialmente como consecuencia de acontecimientos personales vividos que hicieron el cambio de unos, por no disponer de unas condiciones físicas adecuadas para que pudieran ser llevarlos a cabo y el abordaje de otros y la propuesta de nuevos planteamientos de estudio. Tras concretar los nuevos planteamientos se llegó a la justificación y determinación del enfoque metodológico que mejor se adecuaba a nuestras metas.

Con los planteamientos metodológicos definidos, se delimitaron los criterios de selección de los informantes, teniendo en cuenta la mayor precisión posible. Tras esto, se empezó a localizar los datos y teléfonos de la posible muestra de análisis del estudio. Esta fase permitió establecer los parámetros más significativos que caracterizaban al grupo de maestros y maestras de nuestro estudio. Hay que agradecer especialmente la ayuda de la persona responsable de la Coordinación de Deficiencias Auditivas en Delegación. Esta persona facilitó un listado de centros en los que había alumnado con deficiencia auditiva. A partir de ahí, se llamó por teléfono a cada uno de los centros y hablamos con el especialista de Educación Musical.

Tras el proceso de negociación con el profesorado en el que se tendió a conseguir la plena participación consciente, sincera y voluntaria y a garantizar la confidencialidad de la información a proporcionar, la muestra se formó con el profesorado que estuvo interesado en participar en el estudio y que cumplía los criterios definidos presentados en un capítulo posterior. Hay que agradecer de antemano la buena voluntad de los informantes para participar, pero a pesar de ello, la recogida de información se ha hecho bastante costosa porque surgieron numerosos inconvenientes que hacían retrasarse las citas y entrevistas, así como la cumplimentación de otros instrumentos de recogida de datos o la negociación de las historias de vida.

Desde el primer momento se especifica claramente a los sujetos que participan en la investigación las finalidades de la investigación y el uso que se hará de la información que ellos faciliten; la forma como se va a registrar la información; el tema del anonimato del sujeto y de los individuos mencionados, así como el camuflaje de las situaciones y nombres de lugares y de personas que aparecerán a lo largo del relato; y por último las perspectivas de publicación del material. Como dicen Goetz y LeCompte (1988:107), *es necesario que el investigador aclare y comunique abiertamente los principios éticos que rigen su actividad. El investigador debe presentar los fines de su trabajo de la forma más sencilla y tentativa posible.*

b) Fase de recogida de datos o ciclo de entrevista biográfica

Una vez realizado el contacto con los informantes, acordamos comenzar con la realización de las entrevistas cualitativas en profundidad para responder, por un lado, a nuestro propósito de recopilar información sobre las Historias de vida de los maestros y las maestras y de sus carreras profesionales, para acceder a su conocimiento declarado y creencias. En la construcción de la Historia de Vida de un individuo se puede contar como dicen Colás y Buendía (1994) con sólo la existencia del propio sujeto o también con la ayuda de textos y documentos personales de carácter parcial y fragmentario. En este caso cada informante acudía a la entrevista con fotocopias de parte de los expedientes académicos de los alumnos con deficiencia auditiva que había en su centro.

En la primera entrevista con los informantes, se volvieron a explicitar con más detenimiento los objetivos de la investigación que ya previamente en los contactos telefónicos se habían mencionado. Y se insistió nuevamente en que los datos propios de los informantes como los que aportaban sobre su alumnado serían totalmente anónimos y confidenciales. En este sentido tuvimos también en cuenta lo que dice Tuckman⁸⁹: *“Al encontrarse, el entrevistador debe informar al informante sobre la naturaleza o propósito de la entrevista e intentar hacer sentirse cómodo al informante. Debiera explicarle la manera en que estará registrando las respuestas, y si piensa usar grabadora, debe obtener el asentimiento del informante. En todo momento debe recordar un entrevistador que es un instrumento de recogida de datos e impedir que sus propias tendencias, opiniones o curiosidad afecten a su comportamiento”*. En nuestro caso hemos registrado las entrevistas con un sistema digital con un micrófono unidireccional que ha facilitado la mejor grabación de la voz de la investigadora y de los informantes del estudio, paliando en algunos casos el ruido ambiente que se ocasionaba, sobre todo en las entrevistas que se realizaron en cafeterías por elección de los informantes.

Del mismo modo, se explicó el procedimiento que se seguiría y la tarea de revisión de información que deberían de realizar los informantes. Para la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta las siguientes reglas recomendadas por varios autores (Pujadas, 1992; Colás, 1997^a; Vallés 1999):

- *Estimular las ganas de hablar del informante y crear condiciones ambientales favorables para que se realice de forma cómoda.*
- *No acaparar el entrevistador la palabra ni dirigir excesivamente en la entrevista.*

⁸⁹ En Cohen, L. (1990).

- *Plantear preguntas lo más abiertas y generales posibles.*
- *Elaborar en una primera entrevista un esbozo general de la biografía que incluirá una enumeración de cada una de las grandes etapas vitales y el mayor número de datos cronológicos precisos. Una nueva entrevista supondrá la ampliación o modificación de este cuadro general.*

Esta etapa ha estado plagada de impedimentos que hicieron que las entrevistas se fuesen posponiendo y el proceso resultase demasiado lento. Por otro lado, la mayoría de las entrevistas se han realizado en lugares distintos a mi lugar de residencia, por lo que había que compaginar también mi disponibilidad para los desplazamientos y el tiempo de los informantes. Dada la lentitud del procedimiento, en algunos casos las entrevistas se solaparon en el tiempo, lo que hizo que en determinados momentos hubiera una saturación de información para transcribir y nos impedía también tener un control absoluto sobre lo que resultaba de cada uno de los relatos de vida en curso. Además para continuar con el proceso de entrevista biográfica era necesario transcribir la primera sesión de la entrevista para poder enviarla al informante y que estuviese revisada para la siguiente sesión.

Se ha tenido especial cuidado en la literalidad de la transcripción del relato grabado. Aunque hay muchos criterios, hemos seguidos los propuestos por Pujadas (1002:70): a) revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfosintáctica para hacer el texto lo más legible posible; b) Recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier otro tipo de expresividad oral por medio de un código reestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos, que resten legibilidad; c) Mantener en la medida de lo posible las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal, que use el informante. En algunos casos se ha negociado con el entrevistador para cambiar determinadas expresiones malsonantes del informante que han sido fruto de tener una conversación tan relajada y cómoda, parecida a la que se pueda tener con un buen amigo y en un entorno totalmente distendido.

Tras las primeras transcripciones, encontramos que la gran mayoría no revelaban datos muy ricos para nuestro estudio. Teniendo presente las orientaciones de Pujadas (1992:65) que dicen que para seleccionar buenos informantes, la cuestión es muy subjetiva y la principal garantía del éxito reside en la intuición y la buena disposición del investigador, así como su paciencia, se optó por tener un criterio tipológico a posteriori en el que se seleccionaron aquellas historias que se consideraban más relevantes y correspondían a los criterios de selección más específicos. Las transcripciones se han realizado con un soporte informático que nos ha ayudado a realizar algunas correcciones en el relato transcrito y en la historia de vida final, consensuada entre la entrevistadora e informante.

En uno de los casos de un informante clave, se ofreció y nos permitió asistir como observador al centro y a las clases, ofrenda que se consideró interesante porque podía ofrecer más datos al estudio. Tras unos días observando al alumno deficiente auditivo en todas sus clases, continuamos las sesiones de observación únicamente en la clase de Música. Durante estas sesiones, el observador no intervenía en el desarrollo normal de la clase, se limitaba a grabar la sesión en audio, observar y a tomar notas. Posteriormente, se transcribía la sesión de audio grabada. Lamentablemente por motivos laborales no se pudo continuar con las sesiones de observación, ya que la distancia física del observador al centro era imposible de salvar. Únicamente se pudieron realizar cuatro sesiones de observación.

c) Fase de análisis e interpretaciones

En esta fase hemos tenido en consideración los consejos propuestos por Poirier y otros (1983)⁹⁰ en la manera de proceder realizando: a) la lectura del documento obtenido tras la entrevista, corrigiendo, completando e interpretando el protagonista su relato bajo las sugerencias del investigador; b) investigación documental, tratando de obtener datos objetivos que permitan validar las informaciones recogidas hasta ese momento.

Como dice Pujadas (1992:73), los relatos biográficos como otra gran cantidad de materiales cualitativos, constituyen un registro de fenómenos que requiere ser categorizado y clasificado, es decir, reducido a categorías analíticas abstractas. El análisis de contenidos se propone como una técnica adecuada para dar sentido a los datos acopiados sin reducir su riqueza. Mediante ella se elaboran categorías descriptivas que detallan y estructuran las temáticas del relato, sin perder de vista el sentido global. En ningún caso las categorías están fijadas a priori, sino que son abiertas. La exploración del documento se realiza identificando las principales etapas, los acontecimientos y experiencias relevantes, y codificando y separando los datos de acuerdo con núcleos básicos. Si bien no es necesario incorporar todos los datos cuando éstos no son pertinentes a los objetivos de la investigación, sí es necesario incluir todos aquellos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista (Colás y Buendía, 1994).

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas biográficas se ha utilizado un sistema de categorías mixto, el cual ha surgido tras aplicar procedimientos deductivos e inductivos en el proceso. En posteriores capítulos se ampliará más detalladamente el proceso seguido en esta fase y se explicará el procedimiento llevado a cabo para tal fin, un proceso cíclico de revisión reiterada de datos en espiral, que constituye el mejor testimonio de validación. A través de ese proceso recursivo, se logra que las categorías individuales puedan ir siendo reformuladas hasta lograr un mejor ajuste de los datos. En concreto, el uso del programa Nud-*Ist Vivo nos ha facilitado el análisis de toda la información.

Por otro lado, ya que las sesiones de observación fueron escasas, para poder verificar en cierta manera estas observaciones, se elaboró un cuestionario que recogía la información obtenida y reflexiones del observador sobre las sesiones de observación. Este cuestionario se confeccionó como una reflexión para el informante clave después de las sesiones observadas en el aula y las notas de campo recogidas. El informante clave en cuestión, rellenó el cuestionario validando así la información que se había obtenido. El lector puede consultar dicho cuestionario en los anexos.

d) Fase final de presentación de los resultados.

La reconstrucción de las historias de vida se ha realizado de un modo cronológico en función de las experiencias vividas en relación a la música y las deficiencias auditivas. Para formar una visión global de la historia de cada informante se presenta el relato de vida sintetizado de la trayectoria biográfica de cada uno. En los casos de los informantes complementarios, sólo se ha elaborado el relato de vida, ya que el reconstruir la historia de vida carecía de valor para el estudio. Cada una de las historias quedan fragmentadas en función de varias etapas, las cuales hemos denominado: 1. Infancia y juventud; 2. Elección profesional y formación académica

⁹⁰ En Colás y Buendía, 1994.

inicial; 3. Formación continua; 4. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas; 5. Momento actual.

Por otro lado, abordamos la concepción que tiene el informante de la deficiencia auditiva en relación a su actividad como formador/a de alumnado que tiene esta discapacidad. Cada informante describe cómo realiza las actividades musicales en el aula con este tipo de alumnado y con el grupo clase, la metodología que sigue, las medidas que adoptan, así como las perspectivas y concepciones que se han formado al enseñar música a los deficientes auditivos. Hacemos una pequeña incursión en las demandas y necesidades que los docentes detectan en el aula y que mejorarían en un futuro la docencia con este tipo de alumnado.

Se adjunta también a las historias de vida una serie de documentos para completar la información y tener una visión más amplia de la narrativa biográfica de cada informante. En primer lugar se presenta el relato de vida, el cual hace un resumen de la vida del informante en relación a la música y la deficiencia auditiva. Por otro lado, se muestra la ficha identificativa de cada informante y una síntesis, en forma de cuadro, de la trayectoria profesional en la que se clarifica el tipo de experiencia profesional de cada informante.

VIII.5.2 Estudio de caso

VIII.5.2.1 La investigación biográfico-narrativa en el estudio de caso

Para Stake (1998), el estudio de caso no se considera una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar, ya que como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales y no por el método de investigación empleado. Se estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Y aún cuando existen otras opciones para su estudio, no excluye otras formas, y una de ellas es la investigación biográfica-narrativa. Como dice Stake, cuando se trata de la redacción de la investigación con estudio de casos, cada vez se habla más de contar historias. *La narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial* (Mcewaan y Egan, 1998:187). Igualmente, los estudios de caso y la investigación biográfico-narrativa comparten que las “vivencias” o el “mundo de la vida” recuperan un papel relevante en la investigación (Bolívar Botia, 2002: 559).

Por su parte, la investigación biográfico-narrativa se focaliza igualmente en casos ejemplares o singulares, y se configura como estudio de caso en la medida en que pretende desvelar un contexto de vida específico. Una gran parte de los estudios de caso versan sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importando el propio desarrollo dinámico de la trayectoria seguida. Este aspecto temporal (foco y dinámica) sobre el contexto, es lo que acerca al informe de caso a una narrativa biográfica (Bolívar, 2002:561).

Como en la investigación biográfica-narrativa, un estudio de caso es, a la vez, tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje. Lo que hace que la investigación biográfico-narrativa se configure como estudio de caso es que ambas pretenden comprender y desvelar el carácter singular del objeto de estudio, que podría ser obtenido -del mismo modo- por otros medios

como ya hemos dicho. Por eso mismo, se concentra en los procesos, dimensiones contextuales o comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contexto en que están inmersos. Para Mcewaan y Egan (1998), la narrativa oral -como la biografía o simplemente el relato cotidiano acerca de uno mismo- sería entonces una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión. Igualmente que en la investigación narrativa, los estudios de caso suelen compartir estos caracteres (Stake, 1998:260; Bolívar, 2002:562):

- Interpretativo: Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores. Se intentan conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.

- Naturalista: Se trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden. Comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación.

- La selección de la muestra es deliberada, no aleatoria o probabilística, de tamaño reducido. No se pretende la generalización, cuanto la comprensión, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla.

- El diseño es flexible y emergente, adaptado a las condiciones, normalmente cambiantes, en las que suele darse el proceso investigador. Así, los casos pueden ser determinados por “bola de nieve” o “en cadena”, según avanza la investigación.

- El proceso de investigación suele emplear gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes. Una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa, importándonos principalmente cómo son experimentados/vividos por las personas/agentes (entrevistas, otras técnicas discursivas o narrativas).

- La narrativa se relaciona específicamente con la comprensión humana del tiempo.

- El yo como medio: en lugar de una imparcialidad externa, se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Se emplea un lenguaje expresivo, donde la voz personal está presente en el texto.

- Atención a lo particular, sin pretender transformarlo en enunciados generales. La investigación biográfica, como la cualitativa, se dirige a las situaciones particulares, individuos en su singularidad.

- La selección de personas o grupos es deliberada, no aleatoria o probabilística, de tamaño reducido.

López, M^a .C. (2001) añade que el acceso a este enfoque biográfico-narrativo a través del estudio de casos es una herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso, nos permite penetrar en las experiencias de los otros y llegar a una comprensión profunda de las mismas, así como realizar estudio de caso (Stake,1998). Por tanto, podremos comprender en profundidad lo que los maestros y

maestras dicen y hacen cuando trabajan con alumnado deficiente auditivo. El enfoque biográfico-narrativo nos aproxima a su propia historia personal ayudándonos a profundizar en la subjetividad e historia de cada individuo enmarcada en un espacio y en un tiempo. Como dice Bolívar (2002:561) la investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos, de modo que el lector puede “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forma, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado a la experiencia.

Una diferencia ya señalada por Mcewaan, Hunter y Egan Kieran (1998) es que el estudio de caso tiene unas aspiraciones menores aunque tal vez no sea menos exigente, y trata de describir más que analizar y explicar; pero, a diferencia de las historias, los estudios de caso aspiran a ser completos y, citando a Denny, son “exámenes intensivos y completos de una faceta, una cuestión o, quizá, los sucesos de un entorno geográfico a lo largo del tiempo”. Sin embargo, las historias “no necesitan verificar una teoría”; “no es necesario que sean completas”; y tampoco deben ser robustas en tiempo o en profundidad (...) sencillamente expresado, si uno sabe cuál es el problema, no es preciso ser un narrador. Es improbable que la narración ayude a crear o evaluar remedios educativos, pero puede facilitar la definición del problema”.

En definitiva, el estudio de casos representa el examen de un ejemplo en acción: Se estudia unos incidentes y hechos específicos, recogiendo de manera selectiva información de carácter biográfico, intenciones y valores etc., que permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado en este caso en el aula de Música con alumnado de unas ciertas características.

VIII.5.2.2 El estudio de caso y su uso en el estudio de maestros y maestras con alumnado deficiente auditivo en las aulas

Una metodología se debe de juzgar por su capacidad para adecuarse a los propósitos de la investigación o, al menos, en la medida en que responde a un conjunto de reglas convenidas. Hay que añadir, que lo que se considera una buena investigación educativa no necesariamente ha de adecuarse a lo considerado como una metodología ortodoxa, puesto que la metodología debe responder a los distintos propósitos y contextos de la investigación. Eisenhart (1993) citando a Clifford (1988), señala que la etnografía ha sido sucesivamente una metodología para describir, para explicar y para interpretar. Se pretendería con ello describir las distintas maneras de “estar allí”, para tener una garantía de autenticidad de lo que se observa y recoge.

La ventaja principal del estudio de un caso radica en que, al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales. Como dice Stake (1999:116) *el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos.*

Este estudio se encuadra dentro de lo que se denomina etnografía descriptiva y como estrategia se ha empleado el estudio de caso. Afronta la realidad mediante un estudio de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado sobre el caso. Para Shagoury y Millar (2000) el estudio de caso es una investigación que estudia un fenómeno dentro de su contexto real y la unidad de estudio, o caso, puede ser un único individuo, un pequeño número de individuos, un aula en particular o una

comunidad. En nuestro estudio, el contexto es la clase de Educación Musical y se investiga al alumnado con deficiencia auditiva desde la perspectiva del docente de Música. Algunos de los rasgos que caracterizan este tipo de investigación (Guba1983; Cook y Reichardt, 1986; Ericsson,1989; Goetz y Lecompte,1988; López Barajas y Montoya,1995; Cardona, 2002; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003) son:

- Es holística. Va más allá de lo observable y atiende a la intencionalidad, significados y sentimientos de los profesores.
- Es descriptivo. Pretende realizar una amplia e intensa descripción de la unidad de estudio.
- Se desarrolla en el contexto natural y particular, en el aula de Educación Musical.
- Es inductiva. No existe una teoría prefijada y es el propio análisis de la práctica el que va generando y construyendo el planteamiento teórico.
- Es constructiva. Se basa en un diseño abierto en el que las unidades de análisis de los datos se van construyendo en el transcurso de la investigación.
- Es neurítico, en tanto que ilumina al lector sobre la comprensión del caso.
- Se asienta en el principio de subjetividad. Incorpora datos subjetivos sobre las experiencias y concepciones de los participantes.
- Se centra en el uso de métodos cualitativos (notas de campo, entrevistas de estimulación del recuerdo, entrevistas en profundidad, grabaciones de audio, etc.).

Para autores como Stake (1994), Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano(2002), la pertinencia del estudio de casos como metodología se justifica con los siguientes argumentos:

- Provee densas descripciones que serán esenciales para generar juicios de transferibilidad a otros contextos.
- Proporciona el mejor retrato de situaciones concretas y acontecimientos singulares.
- Responde más adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto.
- Facilita la comunicación de información con los participantes, favoreciendo el intercambio de puntos de vista y la reconstrucción de significados.
- Permite corregir desajustes entre las perspectivas e interpretaciones del investigador y las visiones de otros agentes participantes.

López Barajas y Montoya (1995:11) añaden que el estudio de casos tiene una serie de ventajas diversas citadas por Adelman y otros, 1980:

- Los datos del estudio de casos son “en realidad fuertes” pero difíciles de organizar. Por el contrario, otros datos de investigación son a menudo “débiles “pero susceptibles de una fácil organización”. Los estudios de caso están en la realidad, en la propia experiencia.
- Permiten generalizaciones desde un ejemplo a una clase. Su fuerza está en la complejidad del caso.

- Los estudios de caso, permiten formar archivos de complejos descriptivos, lo suficientemente ricos que permitan reinterpretaciones posteriores.

- Los estudios de casos son “un paso hacia la acción”. Sus intuiciones o inducciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica.

- Presentan datos de investigación o evaluación de modo más accesibles al público en general, aunque sea a expensas de su extensión. El lenguaje y la forma de presentación son accesibles.

Pero, existen dos problemas bastante mencionados (Wittrock, 1989:113). El primero es que el estudio de un caso no representa más que la mínima parte de una totalidad y rara vez sabemos si sus conclusiones son o no generalizables. La limitada posibilidad de generalizar es el precio que hay que pagar por la profundidad de este método. En teoría sería posible efectuar estudios de casos de muestras representativas, pero esto tendría un coste prohibitivo por no hablar del tiempo también. Los buenos informes de los estudios de un caso raramente incluyen la pretensión de que lo que se ha constatado sea aplicable a otros objetos de investigación; sin embargo estos estudios ofrecen una abierta invitación a generalizar.

Por otro lado, los estudios no son objetivos, ya que inevitablemente se emprende el estudio a partir de los propios antecedentes particulares del investigador, que incluyen experiencias afines, posturas ideológicas e intereses por ciertos temas y conceptos. Esto significa que es imposible comenzar el estudio de un caso sin efectuar presuposiciones. De ahí que intentemos poner en situación al lector sobre las experiencias y vivencias del investigador cuando acomete esta investigación a través de su historia de vida.

En nuestro estudio decidimos utilizar herramientas que a menudo usan los etnógrafos, como las entrevistas repetidas y abiertas a profesores; la observación participativa en las clases, los videos de sesiones de clase; las anotaciones de los maestros y una colección de instrumentos, como los documentos del centro, los libros de texto, los ejercicios de clase. Y por otro lado, tratamos de conjugar mediante el estudio de caso y el enfoque narrativo-biográfico la historia de vida y relato biográfico de los docentes de Educación Musical que han trabajado con alumnado deficiente auditivo (en el mismo contexto) para dar su conocimiento declarado y en la acción a través de las narrativas proporcionadas y reconstruidas entre el docente e investigador.

Para Bolívar (2002) importa recoger todos los datos y voces que contribuyan a proveer una descripción holística del acontecimiento, situación, persona o grupo. Y, es necesario comentar que nuestro estudio de caso vendrá dado por dos informantes fundamentales. Distinguimos entre un informante clave y un informante complementario, en el que cada sujeto y su relato individual adquiere un sentido contextualizado. El informante clave trabaja con el discente en primer lugar durante el curso 2006-2007 y del cual se realiza su autobiografía. En este primer caso, la narración es realizada por el propio sujeto, por lo que se trata de una reconstrucción

personal de la experiencia realizada por el propio protagonista y se refiere a su vida general y a aspectos concretos relacionados con las deficiencias auditivas. El segundo caso, el informante complementario, al que se le realiza el relato biográfico, corresponde al docente de Educación Musical que tuvo al mismo discente con deficiencia auditiva, el año siguiente, durante el curso 2007-2008.

Para descubrir el conocimiento que tienen los docentes que trabajan con el alumnado deficiente auditivo y así favorecer una mejor comprensión por parte del lector sobre las experiencias educativas que transcurren en el contexto, optamos por incluir también el enfoque biográfico-narrativo. Varios autores (Plokinghorne, 1988; Boscán, 2001; López, 2001) insisten en que el conocimiento de la vida de los profesores es un marco fecundo para ampliar el conocimiento sobre el pensamiento y acción del profesor. Igualmente, Bullough y Stokes⁹¹ (1994) consideran que las historias de vida han demostrado ser un medio importante para hacer posible y extender las concepciones de uno mismo como profesor. La historia de una persona revela cómo valora y organiza su mundo, y por tanto, ofrece una clave para descubrir las premisas básicas que subyacen a las acciones y conocimientos de la persona.

Teniendo presente las palabras de Marcelo (1991), citadas por López (2001:76), sobre los rasgos esenciales de los estudios de caso, las tuvimos en consideración a la hora de llevar a cabo nuestro estudio, siendo aspectos importantes: la participación consciente, sincera y voluntaria de las personas implicadas, así como el garantizar la absoluta confidencialidad de la información obtenida, tanto de los propios informantes como de terceras personas. Desde aquí, nos gustaría hacer una mención especial de agradecimiento por la colaboración de los maestros y maestras del centro, así como del equipo directivo que ha ayudado y participado desinteresadamente con la investigadora. Además de estudiar en un terreno prácticamente virgen en el campo de la Educación Musical del alumnado con deficiencia auditiva en el aula, el estudio puede ser relevante como punto de partida para investigaciones posteriores sobre este tema y poder llegar a profundizar en aspectos todavía no estudiados con detenimiento.

VIII.5.2.3 Fases en el estudio de caso de una maestra con una alumna con déficit auditivo profundo paliado con un implante coclear.

Es difícil establecer una secuencia de pasos que estén claramente separados, a pesar de esto se puede hacer una aproximación, aunque sólo sea con fines didácticos como dice Orfeliog y Montero (2004). El estudio se realiza de un modo longitudinal a través del tiempo. El tema de estudio se fue delimitando y focalizando a medida que el progreso de éste avanzaba. La investigadora, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite reestructurar las anteriores, siendo un procedimiento recurrente a lo largo del tiempo que dura la investigación. El diseño se articula en torno a una serie de pasos o etapas que siguen un enfoque progresivo e interactivo. Basándonos en las indicaciones de Stake (1998) y en menor medida, las de Creswell⁹² (1998), elaboramos el siguiente plan de investigación para el estudio de casos.

⁹¹ En López, M^a C. (2001).

⁹² Citado en Orfeliog, L. y Montero, I. (2004).

Una vez encontrado el caso intrínseco⁹³, en la primera etapa de exploración y reconocimiento, como dice Arnal y otros (1994), se analiza el lugar, situación y sujetos que pueden ser materia o fuente de datos y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. En concreto, el trabajo de campo se inicia con la localización y búsqueda de información objetiva de los datos y tipología de déficit que padece la alumna del centro. En un primer momento, los datos fueron facilitados por el director del centro en una entrevista informal en la que comentó los aspectos más llamativos del discente, su trayectoria escolar y académica y el tipo de atención que ofrece el centro. Posteriormente esta entrevista derivó a otra con el psicólogo del centro. Este profesional, detalló con más detenimiento y profundidad el caso, la evolución, el contexto familiar y escolar de la alumna, el tipo de atención que se le había dispensado hasta ese momento y los profesionales que la habían atendido. Igualmente, el psicólogo del centro facilitó el acceso a los informes médicos y documentos oficiales que el centro disponía de la alumna.

Al mismo tiempo, se iban elaborando una lista de preguntas, independientemente de los objetivos planteados para que nos sirvieran para guiar la atención de la investigadora en un primer momento. Estas cuestiones no tuvieron una predeterminación excesiva por considerarse contraproducente dentro de la perspectiva cualitativa, ya que constriñe la capacidad de captación de lo particular (Orfeliog y Montero, 2004).

En otra etapa que podemos denominar etapa intermedia, se realizó la localización de las fuentes de datos. Se seleccionan los aspectos a explorar, las personas a las que entrevistar, las estrategias que se van a llevar a cabo, la duración del estudio, etc. En las primeras semanas en el centro, hubo ocasión de entrevistar a la tutora de la alumna que era el primer año que tenía este caso. Ella habló de las estrategias metodológicas y comunicativas que seguía y me puso en situación del entorno familiar y el tratamiento que había dado la familia al déficit. Del mismo modo, también se entrevistó de manera abierta e informal a los demás maestros y maestras especialistas (incluso con la anterior maestra de Música) que impartían clase a esta alumna. El protocolo de entrevistas era abierto y las categorías eran amplias y flexibles. Por ello, se consideraron como temas de conversación que invitan a comunicarse, desprendiéndose del carácter de control.

Por otro lado, se realizó una búsqueda de material bibliográfico sobre los implantes cocleares y se hizo una revisión de la información obtenida en la primera fase de la investigación acerca del déficit auditivo y su implementación en el aula. Un aspecto importante que podía ocurrir es el hecho de que las fuentes de datos estuvieran mediatizadas por la propia perspectiva ética de la investigadora, pero sin embargo, hemos intentado localizar fuentes de datos que tuvieran que ver con la perspectiva ética, es decir, la perspectiva del caso.

El siguiente paso, la etapa de recogida de los datos, o fase de trabajo de campo y recogida de pruebas como llaman Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano (2002), fue el contacto con la realidad, el aula de Música, la alumna hipoacúsica y el resto de alumnado. Los datos de los estudios de casos suelen proceder de diversas fuentes (Arnal y otros, 1994): de entrevistas, del estudio de documentos personales, como diarios, cartas; de evaluaciones psicológicas, físicas o sociológicas; de interrogar a otras personas; del análisis de documentos. Nuestro estudio no está exento de utilizar esas fuentes y además incorpora el enfoque

⁹³ Se dice que un estudio de caso es de tipo intrínseco cuando el investigador se encuentra con él.

biográfico-narrativo, a través de las historias de vida (autobiografía) y relato biográfico.

Es conveniente aclarar que en este caso, la investigadora hizo las funciones de Maestra de Educación Musical en el centro durante ocho meses, en el año escolar 2006-2007. Durante este periodo de tiempo, el desarrollo de las clases transcurría siguiendo el libro de texto de una editorial que tenía el alumnado y la introducción de actividades complementarias programadas previamente por la maestra de Música. En este periodo de tiempo se hizo observación participante de todas las clases y se hacía un registro de notas de campo diariamente, tras la sesión de Música. Al mismo tiempo, la mayoría de las sesiones eran grabadas en video, que posteriormente eran transcritas y servían para triangular y contrastar los datos recogidos a través de la observación y las notas de campo. Todo ello queda recogido en el diario de campo.

Posteriormente al periodo de observación, se inicia una etapa de análisis de la información recogida e interpretación de los resultados. Por análisis de datos, entendemos el proceso mediante el cual organizamos y transformamos la información recogida por la investigadora sobre el caso, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. El análisis es el siguiente paso que sigue a la recogida de datos, y que precede a su interpretación, aunque algunas veces, como ocurre en la investigación interpretativa, esto no ha sido literalmente así, ya que como argumenta García, Rodríguez y Gil (1994)⁹⁴: en ocasiones junto a las notas de campo y las descripciones suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador que alteran este proceso de forma que la interpretación se mezcla con el análisis y la recogida, sin un criterio claro de demarcación entre una y otra fase. El proceso que hemos seguido para el análisis ha sido: reducción de datos; organización, archivo a través de documentos informáticos y sistemas de categorías y la transformación de datos. Para la elaboración del sistema de categorías se ha aplicado un procedimiento mixto, tras un ciclo de reorganización, revisión y contraste periódico cada cierto tiempo para robustecer y afianzar la consistencia de los cuadros de categorías. En posteriores capítulos se ampliará de una manera más exhaustiva el proceso seguido en esta fase. Esta etapa termina con las oportunas estrategias de triangulación y validación que serán desarrolladas en capítulos posteriores.

Paralelamente al análisis de los datos de la informante clave, se inician una serie de entrevistas a otra maestra de Educación Musical que imparte la docencia de esta materia en ese centro durante el curso siguiente, año 2007-2008. Como dicen Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano (2002:545), *la vuelta al campo, una vez realizados los primeros análisis, permite ejecutar contrastes sobre las intuiciones y primeras evidencias, así como elegir casos de contraste y afinar mucho más en las técnicas de muestreo más apropiadas*. En la primera entrevista se hace una ficha con los datos personales más relevantes en la investigación y se sigue el protocolo de entrevista utilizado en la primera fase de la investigación (Ver anexo 2). En las posteriores entrevistas se hace una recapitulación de los aspectos que quedan algo oscuros de la anterior y se continúa con un protocolo de entrevista abierto, convirtiéndose en una charla animada de compañeras que se cuentan sus experiencias. Las entrevistas son grabadas en audio y posteriormente transcritas por la investigadora.

Tras el análisis e interpretación de la información recibida de la maestra complementaria, la última etapa corresponde a la elaboración de las conclusiones finales de todo el estudio de caso. Se elabora un informe donde se recogen las

⁹⁴ Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano (2002).

reflexiones a las que llega la investigadora tras el estudio, intentando adaptar éste a las características de la audiencia a la que va dirigida, adaptando el vocabulario, el contenido, orden de presentación de la información y detalles de la misma. El esquema narrativo del informe resulta muy útil y cuenta la historia de un modo cronológico, con descripciones minuciosas de los eventos y actividades para ayudar así, a que el lector se forme su propia impresión.

CAPÍTULO IX. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como señala Gutiérrez Pérez (1999) el carácter fluido, abierto y dinámico del proceso de recogida de información propio de las metodologías cualitativas han llevado a algunos autores a hablar de estrategias para la recogida de información en sentido amplio más que de técnicas e instrumentos específicos. Entre las más utilizadas en procesos de investigación de corte interpretativo se señalan: la observación participante, la entrevista en profundidad, el diario personal, las autobiografías e historias de vida entre otras.

Para la recogida de datos atendiendo al tipo de enfoque que pretendíamos imprimir a nuestro estudio, hemos considerado oportuno el uso de: la entrevista como estrategia principal en una primera fase y en la segunda, como complementaria a otras estrategias; y la observación como estrategia base de la segunda fase del estudio y a su vez estrategia complementaria en un caso junto a otras, en el primer estadio del estudio. Los datos de las observaciones, opiniones, preocupaciones y otras cuestiones son recogidas en un diario de campo a lo largo de toda la duración de la segunda fase. Se escoge un sistema narrativo porque pone mayor énfasis en la descripción de los procesos, no sólo los hechos sino también el clima, los sentimientos, el contexto en el que se desarrolla la acción a través de la composición literaria.

Varios autores (Taylor y Bogdan, 1986; Woods, 1987; Cohen y Manion, 1990; Alonso, 1998; López, 2000) señalan que existe una fuerte decantación a favor de fuentes orales como método de exploración, en sus diferentes formas, ya que las fuentes orales permiten un acercamiento a la realidad social, posibilitando recoger y escuchar los testimonios desde la voz viva y natural que emerge directamente de los protagonistas y actores sociales. Autores como Guba y Lincoln, (1988); Fernández Cruz, (1994) encuadran la entrevista como una estrategia de recogida de información propia de la indagación naturalista, por su profundidad, flexibilidad y la capacidad de ofrecer una visión holística del problema de investigación.

En la primera fase del estudio, usamos un tipo de entrevistas que responde a lo que se ha dado en llamar entrevista semiestructurada en profundidad destinada a recopilar información concreta, sistemática y en profundidad sobre el conocimiento declarado de los docentes de Educación Musical que trabajan en aulas con alumnado deficiente auditivo. En este caso adquiere un carácter semiestructurado porque, aunque existiendo un guión con preguntas preestablecidas realizadas a todos los entrevistados, también se permite la posibilidad de plantear otro tipo de cuestiones a medida que se desarrolla el encuentro. Inspirados en experiencias de Kelchtermans (1993); Fernández Cruz (1994); Pozo Llorente, M. T. (2001); Ocaña, (2006) hemos usado la entrevista biográfica para estimular el recuerdo y la reflexión de los docentes sobre su vida profesional y personal para generar relatos de episodios de su carrera y experiencia vital que nos ayudaran a comprender -desde su propia perspectiva- sus vivencias en relación a los déficit auditivos y su evolución a través del tiempo.

McMillan y Schumacher (2005) afirman que la mayor parte del interés por la investigación cualitativa procede de las experiencias personales y de un fuerte empeño en un tema desarrollado a partir de las oportunidades de la biografía y de la historia personal. En este estudio, los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación. La entrevista biográfica destinada a recopilar información relevante sobre las historias de vida de los docentes y su trayectoria profesional en relación a la deficiencia auditiva es un instrumento acertado y muy útil como dicen Goetz y

LeCompte, (1988:135) *para explicar la reacción de los participantes a determinados acontecimientos, a determinados escenarios o innovaciones*. La entrevista se ha usado también en casos concretos para profundizar sobre aspectos destacados y aumentar la comprensión de la realidad por medio de entrevistas semiestructuradas.

Por otro lado, el otro instrumento fundamental de recogida de datos en el estudio de caso es el diario de campo en el que se recoge información de todas las personas implicadas y el proceso. Contempla el registro de todos los objetivos y las actividades, evaluaciones, notas de campo, conversaciones y entrevistas realizadas, así como las observaciones llevadas a cabo en el aula. La observación es *el camino más adecuado para acercarnos a los hechos cuando queremos examinarlos en su contexto natural, y los procesos de enseñanza-aprendizaje no son una excepción* (Pegalajar, 1999). Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso, permitiendo obtener información acerca del acontecimiento tal y como se produce, de aspectos característicos de las conductas espontáneas y de desarrollo de procesos. El plan de observación que se realiza es participante, ya que la investigadora es a su vez docente en ese escenario.

IX.1 LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA

La técnica de campo más genuina para hacer el relato biográfico, aquella que otorga al investigador mayor control sobre la situación, sobre los datos y las motivaciones del sujeto es la entrevista biográfica, que consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia la posible referencia a terceras personas, a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos (Pujadas, 1992:66). La finalidad de una entrevista biográfica hace que permita la reconstrucción de la vida pasada, no tanto para conocer los hechos concretos que jalonan la vida del/a maestro/a, sino para generar un marco en el que el lector pueda expresar la comprensión que hace de su vida.

Por ello, nuestra entrevista ha adoptado un formato más parecido a una conversación formal que a una entrevista estructurada, adoptando la consideración de entrevista semiestructurada. Durante la conversación se ha mantenido un control mínimo para que el/la maestro/a entrevistado/a contara con la libertad suficiente de expresión que requiere los objetivos de una entrevista semiestructurada. En este intercambio de preguntas y respuestas, se han evitado realizar aquellas que se puedan responder con una simple afirmación o negación o las que fuesen demasiado generales para el tema en cuestión. La entrevistadora ha empleado un **protocolo** de entrevista con algunas preguntas generales que han dado una libertad considerable para seguir una gama amplia de preguntas sobre nuestro tema en cuestión. El entrevistado así, puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés. La investigadora en todo momento ha animado a la persona a hablar con detalle sobre los temas de interés. Teniendo en cuenta las dimensiones propuestas en otras investigaciones anteriores (Fernández Cruz, 1994; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pozo Llorente, 2001; Knowles, 2004) que han utilizado el método biográfico-narrativo y nuestros objetivos en la investigación procedimos a la construcción de un protocolo inicial que nos guiaría en las sucesivas entrevistas.

Con el fin de ordenar y establecer una estructura global del relato, facilitando así el recuerdo de los informantes, el protocolo de entrevista se organiza en unos

bloques temáticos que siguen un orden cronológico. Cada uno de los bloques cuenta con una serie de cuestiones sobre cada uno de los periodos establecidos. Se han tenido en consideración las cuestiones realizadas en otros estudios planteados bajo una perspectiva biográfico-narrativa tales como Kelchtermans (1993), Fernández Cruz (1994), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Pozo Llorente (2001). Las dimensiones recogidas en la entrevista han tratado de estructurar una información en profundidad que nos permitiese caracterizar la relación establecida del informante con la música y la deficiencia auditiva en el ciclo vital y profesional de los/as maestros/as. Debemos señalar que durante la realización de las entrevistas, por el desarrollo del discurso propio de la charla, no ha sido necesario realizar todas las preguntas recogidas en cada uno de los bloques, ya que el informante de manera espontánea ha contestado a las diversas cuestiones. Como aconsejan Bolívar y otros (2001) en el caso de los relatos de vida, la entrevista ha tenido un amplio grado de “apertura” frente a cuestiones muy estandarizadas, pero ha existido una cierta congruencia en todas ellas respecto a campos y cuestiones.

Las preguntas realizadas en cada una de las etapas biográficas a las que hace referencia el protocolo no han tenido un componente fuertemente estructurado para facilitar la expresión de opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. Han sido generalmente abiertas para obtener datos sobre los significados del participante, estableciendo un diálogo basado en pocas pautas. La investigadora ha tratado de estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas y en las que se explique ampliamente las referencias a terceras personas y a ambientes concretos en los que transcurren los diferentes episodios biográficos. El objetivo del protocolo de la entrevista biográfica no ha sido el de convertirse en un guión de una entrevista formal, sino el de ser el guión de la “conversación” que constituye la entrevista biográfica (Pujadas, 1992: 66-67). Los principales atributos personales que se han requerido en las entrevistas han girado en torno a la confianza, a la curiosidad de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos vividos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos. La naturalidad o espontaneidad ha sido otro atributo importante para captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin el tono ni la distorsión que la entrevistadora pueda imprimirle.

El protocolo de entrevista ha recogido las posibles preguntas a realizar a cada informante, pero como dice Stake (1999) no se trata de un protocolo cerrado, ya que cada entrevistado tiene unas experiencias únicas, unas historias especiales que contar. De este modo a lo largo del proceso de entrevista se han añadido más cuestiones o se han desechado otras, adaptándose a la situación de cada persona. Por otro lado se han evitado cuestiones que pudiesen ser respondidas con una simple afirmación o negación. En este protocolo se señalan los grandes campos temáticos que nos interesaba indagar, junto con las cuestiones que se podrían plantear en cada uno de ellos, los cuales han servido para no perderse en la estructura global y dinámica del relato. Las seis etapas biográficas en las que se ha organizado el protocolo de la entrevista biográfica en nuestra investigación son las siguientes:

- I. Etapa biográfica: Infancia y juventud
- II. Etapa biográfica: Elección profesional y formación académica inicial
- III. Etapa biográfica: Formación continua
- IV. Etapa biográfica: Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas
- V. Etapa biográfica: Recorrido laboral como docente de Educación Musical
- VI. Etapa biográfica: Momento actual con alumnado deficiente auditivo

La primera etapa biográfica corresponde a los primeros años de vida en la trayectoria vital del sujeto, está destinada a conocer aquellos aspectos de la infancia y juventud de los entrevistados, el contexto familiar en el que crecieron, el contexto

escolar y académico, así como las relaciones con personas que padecen déficit auditivo si las hubiere. En la segunda etapa biográfica, elección profesional y formación académica inicial, intentamos explicitar los motivos que llevaron a los docentes a escoger su carrera universitaria y la opinión que poseen sobre su formación inicial como docente.

La tercera etapa biográfica, formación continua que han recibido tras acabar la carrera, intenta dar una visión general de los conocimientos que el docente ha adquirido en diversos campos, incidiendo sobretodo en la formación que poseen sobre las deficiencias y en especial sobre el déficit auditivo. La cuarta etapa biográfica refleja las experiencias laborales previas que los docentes han vivido hasta convertirse en maestros/as especialistas de Educación Musical. La quinta etapa recoge todo el itinerario laboral que los docentes han seguido en su trayectoria como formadores de Música y la experiencia previa que han tenido con alumnado deficiente auditivo. La última etapa corresponde a su experiencia actual como docente de Educación Musical que atiende alumnado con una minusvalía auditiva en el aula. En este caso, nuestro objetivo ha sido conseguir la máxima información sobre aspectos relacionados con el contexto escolar, la metodología que utiliza en el aula, las medidas que adopta en relación al alumnado deficiente auditivo, las opiniones y perspectivas de las que partían y lo que se han encontrado, su percepción sobre el desarrollo de las actividades musicales de este tipo de alumnado. Este último bloque es el de mayor extensión en las etapas ya que condensa múltiples aspectos relacionados con la percepción del docente sobre su contexto escolar, el alumnado con deficiencia auditiva y visión que tiene sobre sí mismo en relación a los déficits.

En la entrevista, constituida como un “pacto y compromiso mutuo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), se le ha dado mucha importancia al saber escuchar, dejar pasar el relato construido por el individuo, a modo de película, (para no provocar pérdidas de memoria o de conexiones significativas) y que en principio no se ha interrumpido, nada más que para encaminar la conversación perdida por otros derroteros. Las entrevistas en profundidad, se han desarrollado en un ciclo de entrevistas biográficas de dos sesiones de unas dos o tres horas de duración aproximadamente cada una. Pero dichas sesiones se han realizado de una manera flexible en función de la disponibilidad del informante y siguiendo el consejo de Goetz y LeCompte (1988); Woods, (1987:85): *Cuando las entrevistas se “preparan”, debiera darse a los entrevistados, siempre la oportunidad de elegir el momento y el lugar. Para los maestros, puede ser en sus aulas, en sus casas, o incluso, tal vez, en un bar cercano. No se trata tan sólo una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino, una vez más, de sensación de control y de confianza de parte del entrevistado.* Además se sabe por la práctica, (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:165) que las condiciones de recepción de los discursos van a determinar su propia producción. Sin embargo, otros investigadores (L.A.C.E, 1999) ponen reticencias a realizar entrevistas en ambientes muy concurridos o en bares, ya que existen distracciones lógicas del discurso y se pueden producir distorsiones sonoras que pueden llegar a hacer inaudible la entrevista grabada, lo que impide o deteriora su transcripción. Cuando por las circunstancias hemos tenido que acudir a bares, se ha buscado siempre horas donde no hubiera mucha afluencia de gente y el colocarnos en lugares apartados.

Además de crear unas condiciones más favorables para garantizar la comodidad de los informantes, se ha estimulado positivamente las ganas de hablar de éstos, destacándoles la significación científica de su contribución y haciéndoles sentir la importancia de su testimonio para nuestro estudio. Se ha seguido la regla de oro que propone Pujadas (1992:68): no hablar la investigadora durante la entrevista más que cuando fuese indispensable. Es decir, hacer una labor de “cerrar huecos”, estando

atenta a si el informante se pierde del hilo principal del discurso, para situarlo nuevamente en posición; para suplir los silencios; para situarlo en peticiones de precisión sobre aspectos oscuros...

Por lo general, han durado unas dos o tres horas, incluso en algunos casos la duración se ha prolongado en el tiempo porque se mantenía un diálogo tan animado que el tiempo pasaba sin darnos cuenta. También en algunos casos, se ha hecho uso de las nuevas tecnologías o también el teléfono para completar y/o aclarar la información dada por los informantes tras las sesiones. Las entrevistas han sido grabadas, incluso en los casos en los que se ha hablado por teléfono y posteriormente transcritas. Para estos registros se ha utilizado un sistema de grabación digital con un micrófono unidireccional para recoger una óptima grabación de la voz de cada uno de los informantes. Durante y tras las sesiones se tomaban notas a lápiz que luego han servido para contrastar la información no formal (considerada así por no estar registrada ante la grabadora) que ofrecía datos para la interpretación de los relatos de los docentes.

Cada sesión de entrevista comenzaba con una conversación informal con el entrevistado/a con el fin de eliminar tensiones en el/la maestro/a y hacerle partícipe de los objetivos de la sesión. En la charla informal que duraba unos minutos, se informaba claramente al maestro/a de los objetivos que buscábamos y lo que se esperaba conseguir del informante, así como los criterios éticos por los que nos regimos. Además en la siguiente sesión, como recomienda Pujadas (1992) y autores que han seguido la recomendación como (López, 2000), se comentaban con el informante las impresiones que tenía de la transcripción de información de la sesión anterior (previamente a la entrevista el informante tenía en mano la transcripción de la sesión anterior y cuando se cita para la siguiente sesión había leído el documento), se tomaba nota de las correcciones que el informante creía oportunas y se realizaba un resumen de la conversación mantenida para arrancar de la anterior, en cada sesión.

La primera entrevista ha tenido un carácter exploratorio de la trayectoria profesional de los entrevistados y de su relación profesional con la deficiencia auditiva. En ésta, se realiza un pequeño boceto cronológico de la trayectoria profesional del docente para continuar con su experiencia actual con alumnado deficiente auditivo. La experiencia actual con la deficiencia auditiva ocupa el grueso de tiempo de la sesión, pero también se indaga sobre aquellos hechos ligados a la música y/o al déficit auditivo pertenecientes a la vida personal del docente y las personas que han influido más notoriamente en la trayectoria profesional de éste. La segunda sesión comienza tras la revisión de los datos recogidos en la sesión anterior, comentándose las correcciones que alude el informante y las incongruencias, faltas de información o puntos oscuros que detecta la entrevistadora. Al mismo tiempo sirve de introducción para situar al informante en las mejores condiciones para retomar el relato en el punto en el que desea retomar la investigadora. También se presenta al maestro/a un cuadro resumen de su trayectoria profesional para que lo complete, comente y valide.

Aclarados los puntos que creen convenientes tratar ambas partes, en la segunda sesión se abordan aquellos aspectos a los que se no se habían aludido hasta el momento y se profundizan en aquellos datos que se consideran relevantes para nuestros objetivos de investigación. Tras terminar de transcribir todas las sesiones de entrevista, se vuelven a enviar a cada uno de los docentes para que den el visto bueno y si consideran oportuno modificar o completar algún dato del documento enviado. Una vez visto por el docente el documento se mantiene una charla informal bien a través del teléfono, correo electrónico o reuniéndonos personalmente para comentar impresiones.

En definitiva, con la entrevista biográfica se ha estimulado el recuerdo y la reflexión de los maestros y maestras sobre su vida profesional, su enseñanza y su visión sobre la deficiencia auditiva en el aula de Música, a la vez que se han generado relatos de episodios de su práctica educativa que nos han ayudado a comprender su visión sobre este tema y su perspectiva sobre la actuación que desarrolla o debería de desarrollar.

IX.2. INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA

Como procedimiento de investigación principal se ha hecho una autosistematización biográfica estimulada⁹⁵, por medio de entrevistas biográficas que, en una especie de autoanálisis asistido han estimulado a los profesores a pensar y contar sus experiencias pasadas y presentes y las personas relacionadas con la deficiencia auditiva que han tenido un impacto en su profesión. Pero se decidió adjuntar información con otros instrumentos cualitativos complementarios que nos sirvieran al mismo tiempo para recoger datos y contrastar la información ya obtenida. Los instrumentos complementarios que se han utilizado para comparar la información aportada por los informantes han sido:

- Ficha de identificación personal. (ver anexo 1)
- Currículum académico-formativo. (ver anexo1)
- Currículum profesional.
- Documentos médicos y escolares oficiales sobre el alumnado con déficit auditivo.
- Entrevistas con docentes que atiende también alumnado con déficit en el centro y otros profesionales que han atendido a discentes con este déficit.
- Observación del aula y del centro.
- Cuestionario.

Los tres primeros documentos fueron entregados a todos los informantes después de terminar la primera sesión de entrevista biográfica para que contrastaran la información con sus documentos personales. Estos documentos nos han servido para triangular y validar la información que hemos obtenido a través del ciclo de entrevistas biográficas. También nos han facilitado la elaboración de la historia de vida ya que la información se sucedía de manera cronológica tanto en la trayectoria formativa como en la profesional.

Con la **ficha de identificación personal** hemos recogido los datos personales más trascendentes de los informantes para nuestra investigación. El **currículum académico-formativo** ha servido para conocer con más exactitud la ubicación en el tiempo de los estudios, el tipo de formación y el centro donde se han realizado. Por otro lado, la elaboración del **currículum profesional** nos ha proporcionado un resumen, en forma de cuadro, de la trayectoria profesional de los informantes tras acceder a la enseñanza, la función que suplían, el tipo de especialidad que impartían, la relación que han tenido con alumnado deficiente auditivo y el tipo de tarea docente que han realizado en los centros.

Por otro lado, se pidió a los informantes acceder a **documentos médicos y escolares oficiales** de que disponía el centro sobre cada uno de los alumnos con déficit auditivo que tenía cada informante en su clase de Música. En la mayoría de los casos, los documentos que se aportaron fueron informes logopédicos y audiometrías.

⁹⁵ Como citan Bolívar, Domingo y Fernández, 2001.

Estos documentos ofrecían datos personales del alumnado, pero han sido tratados con la máxima confidencialidad, sólo se ha hecho uso de la información útil para nuestra investigación. También para tener una mayor información sobre el alumnado con déficit, en algunos casos se realizó una **entrevista a otros docentes** de atienden al alumnado con déficits tales como tutores o tutoras de los discentes o bien, los especialistas de lenguaje de signos, pedagogía terapéutica o de apoyo. Las entrevistas han sido de tipo semiestructurado sobre aspectos relacionados a la deficiencia auditiva de cada alumno al que atienden: el tipo de déficit, cómo afecta el déficit en el aula y en el desarrollo del discente que la padece, cómo se comporta el discente en sus aulas.

Como ya se ha dicho, en un primer momento se planteó realizar observaciones en los centros. Por circunstancias adversas e insalvables, sólo hubo la posibilidad de realizar **observación** en una de las aulas de Música de un informante y en su centro escolar. Esta observación nos permitió el acceso al ámbito natural en el que transcurre la clase de Música con alumnado deficiente auditivo y recoger datos de esta realidad. La investigadora adoptó una postura de observación no participante. La recogida de datos se realizó con la mayor fidelidad posible, pero por las circunstancias personales de la investigadora, no fue posible realizar una observación exhaustiva y constante. Tras tres sesiones de observación en el aula de Música y en el resto de clases del alumnado con deficiencia auditiva (entre las que estaba la clase de apoyo con lenguaje de signos) hubo que abandonar el proceso.

Con estas observaciones se pretendió hacer una descripción general del escenario que se observaba, las actividades musicales que transcurrían en él, cómo las realizaba el discente con déficit auditivo, cómo era la comunicación que mantenían entre docente y discente con déficit. Nuestra observación de tipo narrativo permitió registrar descripciones mediante el empleo del lenguaje escrito y mediante un sistema de registro tecnológico (grabación en audio). El sistema de observación utilizado puede considerarse abierto, dado que no partimos de categorías establecidas de antemano, sino que éstas fueron extraídas de la propia observación. Paralelamente, se tomaron notas de campo que describían acciones del docente o del discente con déficit, comportamientos o actividades que eran imposibles de ser registradas mediante la grabación de audio.

Siendo consciente de la limitada información que pueden aportar dichas observaciones por su brevedad en el tiempo, hemos considerado éstas como información complementaria. Para poder dar más legitimidad a estas observaciones se elaboró un **cuestionario** (Ver Anexo 3) que hacía de síntesis sobre las observaciones realizadas por la investigadora. Este cuestionario se pasó al docente para que de alguna manera validara las observaciones recogidas. El cuestionario se estructura en torno a unos ejes que valoran: valoración global del desarrollo del discente; la motivación del discente en las actividades musicales; su concentración; atención; respuesta del discente ante cualidades del sonido, actividades musicales como ritmo, flauta, expresión corporal/danza, canto, audición. El cuestionario tiene 123 ítems con posibilidad de respuesta de "Sí", "No", "A veces". Esto nos sirve como una escala descriptiva estimativa e instrumento de medición para el investigador donde el docente aporta su valoración sobre las categorías propuestas.

El cuestionario puede ser una técnica que puede prestar un buen servicio a la investigación cualitativa. No obstante, hay que tener una serie de exigencias fundamentales que hemos contemplado (Rodríguez, Gil, García, 1996:185):

- Es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.

- El cuestionario se considera una técnica más en el desarrollo del proceso de recogida de datos.
- En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte. Para realizar los items se hizo una búsqueda bibliográfica en el material que contamos sobre el tema y de la información obtenida de otros informantes sobre la realidad.
- El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación.
- La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Como dice Guba (1983)⁹⁶, la combinación de diferentes instrumentos nos permite hacer frente al criterio de credibilidad de este tipo de investigación cualitativa. Para especificar y aclarar al lector, en el siguiente cuadro se puede apreciar el material de campo acumulado en esta investigación desde cada uno de los instrumentos empleados en cada uno de los informantes:

Informantes	Ficha identificación	Curriculums	Entrevista biográfica	Entrevista tutor/a o especialista de apoyo del discente	Observación	Cuestionario	Documentos oficiales del discente
H1	X	X	X				X
M1	X	X	X	X*			X
M3	X	X	X	X	X	X	X
M2	X	X	X	X			X
M4	X	X	X				X
M5	X	X	X				X
M6	X	X	X	X			X
H2	X	X	X	X			X
H3	X	X	X				X
H4	X	X	X				X
H5	X	X	X	X			X

X* Se realizó, con posterioridad al trabajo de M1 en el primer centro con alumnado hipoacúsico, una entrevista con un docente que trabaja en el centro que proporcionó los datos objetivos de los discentes.

⁹⁶ En López (2000).

IX. 3 ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Podemos considerar que existen un amplio abanico de estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de Estudio de Caso. En nuestra segunda fase del estudio hemos utilizado preferentemente: la historia de vida del docente/investigador a modo de autobiografía, la entrevista y la observación participante, siendo las dos últimas registradas en el diario de campo. El hecho de utilizar la historia de vida se fundamenta en el sentido de ser un instrumento muy útil para explicar la reacción del participante a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones en el aula, ya que pone en relieve su experiencia dinámica y cambiante a lo largo de su vida profesional dando un sentido contextual e integral a sus acciones en un momento pasado, presente y futuro. La justificación de las siguientes dos elecciones radica en que cada una a su modo, se consideran estrategias básicas de obtención de información durante el trabajo de campo en las investigaciones de corte interpretativo. Por otro lado, la entrevista y la observación se complementan mutuamente de manera muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar los pensamientos de los informantes y los significados de su realidad. Con la observación participante accedemos a ese contenido, viendo como se desarrolla en la acción.

La **historia de vida** en forma de autobiografía aporta una recopilación de las descripciones de acontecimientos y experiencias importantes en la vida de la investigadora relacionadas con las deficiencias auditivas, con sus propias palabras. La historia de vida permite dar al lector una visión integral de las relaciones, vivencias, expectativas de la investigadora y docente de alumnado con deficiencia auditiva sobre ésta en el aula de Música, así como sus experiencias personales y vivencias estudiantiles sobre el tema. Igualmente, se recogen sus actitudes personales ante el déficit y los logros, retos y necesidades que se plantea. La información recogida en la historia de vida se organiza en torno a una serie de etapas biográficas que siguen el mismo esquema que en las historias de vida realizadas a informantes de la primera fase de la investigación (en el apartado X.1 La entrevista biográfica para la elaboración de las historias de vida, aparece explicado más detalladamente). Las etapas⁹⁷ son las siguientes:

- I. Etapa biográfica: Infancia y juventud
- II. Etapa biográfica: Elección profesional y formación académica inicial
- III. Etapa biográfica: Formación continua
- IV. Etapa biográfica: Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas
- V. Etapa biográfica: Recorrido laboral como docente de Educación Musical

Concretamente la historia de vida en forma de autobiografía es el relato de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. Para ser propiamente autobiografía debe cubrir todo el período de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan (Moreno, 2007). Para mayor información del lector sobre las historias de vida pueden leerse cuestiones más específicas sobre éstas en los apartados anteriores de este capítulo.

Inevitablemente al comenzar un trabajo de este tipo se necesitaba utilizar una técnica tradicional de recogida de datos, el **diario de campo**, el cual permite obtener

⁹⁷ He hecho una excepción, al no incluir una etapa referente al momento actual con alumnado deficiente auditivo, porque me parece redundar en la cuestión. Además queda mucho más explícito en el diario de campo que se elabora y que queda recogido en este trabajo de investigación.

información de todas las personas implicadas en la investigación (López-Barajas y Montoya, 1995). Como comenta Spradley (1980)⁹⁸, el diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a. Dada la vulnerabilidad y fragilidad de nuestra memoria (como artefacto de almacenaje de información) en el tiempo, el diario se convierte en "la memoria del investigador/a". Es cierto que el diario no puede contener todo ni puede mostrar todo cuanto experimenta la investigadora (ve, escucha, siente, toca) pero es la fuente y el espacio donde permanecen 'con vida' datos, sentimientos y experiencias.

El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones del investigador/a y del propio proceso desarrollado, recogiendo a la propia investigadora como tal y captando la investigación en situación. El contenido y su organización no responden a fórmulas fijas, pero no obstante se suelen contemplar los siguientes ámbitos que hemos tenido en consideración para elaborar nuestro diario:

- Registro diario de actividades.
- Formulación de proyectos/objetivos inmediatos.
- Comentarios al desarrollo de la investigación.
- Registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.).
- Registro de entrevistas.
- Registro de conversaciones.
- Comentarios a lecturas.
- Hipótesis e interpretaciones durante la investigación.
- Evaluación (del proceso, de la información, etc.).

Para Shagoury y Millar (2000), la tarea de realizar el diario si se integra con naturalidad a las rutinas del aula, dedicando unas horas del día a tomar notas, puede dar más fundamentos a la enseñanza y a la investigación. Cada día antes de empezar a escribir se especificaban la fecha, los objetivos o propósitos de la sesión y la duración de cada una de las actividades que se realizaban en la sesión de 50 minutos diaria. Este proceso es necesario ya que de este modo podíamos diferenciar los registros realizados en cada sesión en el campo, para tener conciencia de la temporalidad de los hechos y para llevar un cómputo de estancias en el campo. Los objetivos de cada sesión se concretaban para centrar la atención en diversas cuestiones, aunque siempre se tenían en cuenta cuestiones inesperadas que surgían sin tenerlas prefijadas de antemano. Normalmente, tras escribir en el diario de campo, se suele releer lo escrito anteriormente y analizarlo para detectar dudas, interrogantes nuevos, anotar los cambios en el grado de implicación, las razones y las consecuencias observadas.

Siguiendo consejos de Power (2000), iniciamos éste, con las **notas de campo**. En un principio son "notas crudas" (las reunidas de primera mano, tales como las notas rápidas, las de observación, dibujos o grabaciones) que se convierten por primera vez en "notas cocinadas" si se le incluyen reflexiones. Para Goetz y Le Compte (1988: 126), el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes. Por otro lado, las notas de campo recogen anotaciones concretas sobre hechos en el campo de investigación, siendo referentes claves que nos van a permitir reconstruir el discurso y

⁹⁸ L.A.C.E. (1999).

la realidad. Goetz y LeCompte (1988) definen a éstas como descripciones de las acciones del profesor con un bajo nivel inferencial, comentarios formulados de la forma más concreta y precisa posible, narrando comportamientos, actividades, así como señales imposibles de ser registradas mediante la grabación. Larrosa y otros (1995), la definen como pequeños fragmentos de apuntes del investigador sobre la observación participante. Son un registro activo⁹⁹ de la construcción que hace éste de los acontecimientos ocurridos en el aula.

Woods (1987) puntualiza que las notas de campo son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Puede no ser conveniente ni deseable tomar notas abiertamente. Sobretudo si se es participante, porque no puede haber ocasión para ello o provocar interferencias en la interacción, aún así se tienen siempre a mano trozos de papel y habilidad para no dejar escapar las oportunidades adecuadas para anotar palabras clave, nombres y frases capaces de agilizar luego la memoria. Mckerman (1999)¹⁰⁰ recoge que las notas de campo presentan múltiples ventajas entre las que destacamos las siguientes:

- El hecho de que no puedan estructurarse de forma rígida, sitúa al investigador ante lo inesperado, lo no anticipado, haciendo que el investigador vea cosas como son, y no como estaba programado que sea.
- Son excelentes como registro etnográfico directo de la acción.
- Proporcionan una base de datos útiles para la redacción de un estudio de caso sólido.
- Proporcionan claves y datos no obtenidos por medios cuantitativos.

Las notas de campo son descripciones escritas de lo que se ha observado, junto con las interpretaciones del investigador, constituyen los datos brutos que el investigador analiza para dar respuesta al problema de investigación. Las notas de campo son de dos tipos (Cardona, 2002:147):

1. Descriptivas. Incluyen dibujos, palabras, planos como forma de expresión de lo que ocurre en el contexto. Generalmente son descripciones del entorno, de la apariencia física y del carácter de los participantes, de lo que dicen y de cómo actúan.
2. Reflexivas. Son especulaciones del investigador, expresión de sus sentimientos, interpretaciones, ideas e impresiones que se forma a partir de los datos que va tomando. Las reflexiones incluyen temas emergentes y patrones de respuesta, pensamiento acerca de los problemas observados, preocupaciones éticas, etc. Es importante mantener estas descripciones separadas de la información descriptiva y catalogarlas como comentarios del observador. Asimismo, es importante que las notas de campo sean precisas y suficientemente extensas.

Tanto en el diario como en las notas de campo se distinguen las personas que han dicho los datos y los que han hecho la acción. En los textos se señala con claridad los textos que pertenecen a informantes o a la investigadora. Para evitar equívocos se entrecorren las frases literales de los informantes. Los registros inmediatos, según McMillan y Schumacher (2005), escritos inmediatamente después

⁹⁹ Se llama registro activo para expresar la forma en la que se ve al investigador (expresando su conocimiento práctico personal en su trabajo con los discentes) y para subrayar que las notas son una reconstrucción activa de los hechos más que un registro pasivo.

¹⁰⁰ En López (2000).

de haber abandonado el lugar, resumen las principales interacciones y escenas observadas y, lo que es más importante, valoran la calidad de los datos, sugieren preguntas y posibles interpretaciones se separan de las observaciones actuales (datos). En ocasiones, estas percepciones pueden crear asociaciones libres: citar analogías, usar metáforas y símiles o anotar teorías y bibliografía que pueda resultar útil en análisis de datos futuros. Normalmente, una parte de los registros de forma inmediata es una exigencia crítica del propio investigador ante posibles prejuicios. A menudo denominada como “investigación de sí mismo” en el estudio, el investigador se vale de fuentes biográficas de subjetividad y de estrategias para minimizar la influencia en la recogida de datos y un análisis.

Las notas de campo realizadas completan la **observación** del escenario in situ. Wittrock (1989:309) puntualiza que en el proceso de observación, el observador suele incrementar el proceso de observación utilizando una herramienta o instrumento para focalizar o guiar la observación. Se suele considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza, y que ese instrumento está influido por metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás.

A pesar de esto, las observaciones guían al investigador hacia una mejor comprensión del caso, convirtiéndose, el observador, en un instrumento básico y fundamental para la recogida de información. Para Woods (1987) los principales requisitos de la observación son, naturalmente un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria, claro está que se puede ayudar a la memoria con la utilización de grabaciones. Pero no es posible registrar todas las facetas de la realidad con un solo instrumento, por lo que es necesario seleccionar lo que se va a observar, ya que el escenario social interactivo es demasiado complejo y sutil para observarlo todo. Esta selectividad se refleja en las decisiones que toma el investigador sobre: a) la cuestión a estudiar; b) el lugar en el cual efectuar la observación (el aula); c) un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar; d) un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio (sistemas de categorías y registro narrativo; notas de campo y grabación de vídeo); e) procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, en qué orden utilizar determinados instrumentos); f) los sujetos que se han de observar o el contexto de observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia); g) los procedimientos de análisis apropiados para el problema de estudio y para el registro obtenido, y h) el método de comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado). En lugar de controlar la selectividad, cosa que parece ser imposible, se podría adoptar la estrategia de informar, más detalladamente de lo que se hace en la mayoría de los estudios, los parámetros del estudio y la naturaleza de las decisiones tomadas.

Existen dos modalidades básicas de observación (Gutiérrez; 1999:20), atendiendo al nivel de distanciamiento o implicación efectiva que muestre el observador con la realidad objeto de su estudio. Nosotros hemos preferido utilizar la **observación participante** como modalidad más adecuada a nuestros propósitos. Como dicen Taylor y Bogdan (1986:31) *es una estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los*

sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo. El requisito más elemental de esta metodología es la permanencia en el campo, en el que el investigador está presente durante un tiempo prolongado para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos (Goetz y Le Compte, 1988; McMillan y Schumacher, 2005).

El trabajo de campo, a menudo, es considerado como un esforzado trabajo de búsqueda. Los investigadores cualitativos normalmente dejan constancia del número de días y de horas de permanencia en el campo como en el extracto. En nuestro caso, el periodo de permanencia en el centro fue desde 20 de noviembre de 2006 hasta el 30 de junio de 2007. En este periodo de tiempo, se hicieron diez observaciones en el aula de Música, con una duración de 45 minutos por sesión. No fue posible realizar más observaciones en el campo, ya que las sesiones correspondientes a Música por el calendario escolar estaban establecidas en unos días que durante el curso estaban estipulados como festivos. Por otro lado, durante la permanencia en el centro también se observó, en ocasiones puntuales, a la alumna con deficiencia auditiva en otros escenarios tales como recreos, pasillos, clase ordinaria...

Implica el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. Resulta una práctica nada sencilla y requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. En las primeras sesiones, se reconoce que algunas veces la investigadora se encontraba desbordada en el escenario, pero este hecho fue paliándose a medida que avanzaba el proceso. Los prácticos de la observación participante (los que investigan en la acción) se resisten a formular procedimientos y técnicas definitivos.

La observación participante sería una forma de arte y casi literariamente un modo de vida apropiado y constituido como tradición oral. Se han enfatizado dimensiones, el ambiente natural de la vida diaria, el desarrollo de las relaciones, el cultivo de los informantes, la observación, la participación y otras formas de obtener información (López-Barajas y Montoya, 1995:18). Para McMillan y Schumacher (2005:450), la observación participante es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y la recogida de artefactos. La participación limitada es necesaria para obtener una aceptación de la presencia del investigador, incluso si se trata de alguien discreto. La observación de campo es la técnica del investigador que le permite observar directamente y tomar notas sin interacciones.

La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo (Goetz y Le Compte, 1988:126). Además, hace que el investigador participe dentro de la situación que se va a investigar y mantenga algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado. El hecho de ser la docente, me permitió estar como participante y a la vez haciendo observaciones e interpretaciones pertinentes al estudio. Esta pertenencia al grupo a investigar es una ventaja para el docente-investigador, según Sagastizabal y Perlo (2002:126), porque *lo libera del dilema ético que enfrentan los investigadores cuando para observar a un grupo desde su interior deben decidir si revelan o no su función de investigador y de qué manera esta identificación incidirá en la información a recoger.*

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero, debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un

cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de “volverse nativo”, (Woods, 1987; López-Barajas y Montoya, 1995; Schwandt, 1997¹⁰¹) es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tomar cuidadosas “notas de campo” y una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. La extensión del compromiso, las reacciones y los cambios del observador, todo ello se convierte en parte de la explicación (Woods, 1987:50). Sin embargo, McMillan y Schumacher (2005) alegan que otros investigadores, debido a que pasan un tiempo considerable en el entorno, también aprenden de su propia experiencia en ese entorno. Estas reflexiones personales se integran en los análisis procedentes del grupo social de interés. La investigación colaborativa y participante introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el compartimiento del papel de investigador con los participantes. En todas las variantes de la observación participante, el papel de la investigación se establece al principio del estudio y, luego, se revisa con documentación.

Siguiendo indicaciones de otras investigaciones sobre estudio de caso (L.A.C.E, 1999), comenzamos negociando el acceso al campo y los límites del mismo, explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación. Dado que la investigadora accede al campo de investigación siendo nombrada docente de Educación Musical en el centro, no se hizo necesaria una exhaustiva negociación ya que la entrada al campo de investigación fue relativamente fácil. La tarea más bien fue informativa a la dirección del centro y personas implicadas. Del mismo modo, por la situación, el tipo de relación que se estable con los distintos informantes y sujeto observado es buena, manteniéndose una relación normal y fluida entre compañeros y discente. Respecto a la selección del escenario de observación se escogió el aula de música para las observaciones formales, aunque también se han contemplado otros espacios que podemos denominar no formales, como el recreo, pasillos o su aula base como escenarios de observaciones informales. A la hora de llevar a cabo las observaciones en el aula hemos seguido las siguientes sugerencias (Goetz y LeCompte, 1988; McMillan y Schumacher, 2005):

- ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuáles son sus características más relevantes?
- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
- ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos o extraños? ¿En qué actividades están implicados? ¿Qué recursos emplean en dichas actividades?
- ¿Cómo se comportan entre ellos/as? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y papeles aparecen en la interacción? ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué entorno físico forma la interacción? ¿Cómo se asigna y emplea el espacio? ¿Qué se consume y qué se produce?
- ¿Cuándo se reúnen e interactúan en grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuándo se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?
- ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen la organización social? ¿Cómo se relacionan los distintos grupos?

¹⁰¹ (McMillan y Schumacher, 2005).

- ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta?

Para registrar y almacenar los datos observacionales se han utilizado sistemas narrativos y registro tecnológico. Los datos de las situaciones de enseñanza, en las observaciones formales del aula de música, se recogen a través de vídeo y la observación directa es recogida a través de notas de campo. Para las grabaciones se empleó un dispositivo de grabación de una cámara de vídeo portátil oculta bajo la mesa del docente, de manera que dejaba pasar inadvertido este dispositivo y se aseguraba que los comportamientos del alumnado en el aula fueran naturales. El poner la cámara para que se viera y el alumnado fuese consciente de ésta, restringiría el número de grabaciones válidas, es decir con un comportamiento natural del alumnado. Y dado el número limitado de sesiones con el que contábamos era necesaria hacerlo así. De este modo, se pudieron realizar grabaciones aprovechables desde los primeros días. La decisión de colocarlo ahí también se debió a que la cámara se situaba enfrente del discente que se quería grabar y se podía coger un plano general, en el que se veía claramente, todo su cuerpo y espacio a su alrededor. El investigador informó a los padres de este procedimiento y obtuvo el consentimiento para ello siempre y cuando las grabaciones no salieran a la luz pública. Las grabaciones de la clase en vídeo responden también a la denominación de registros tecnológicos, su virtualidad fundamental consiste en que es un material realizado por los propios participantes, además y como señala Woods (1987), posee las ventajas de su economía, simplicidad de uso y de ocasiones, haciendo verificables los datos, además no requiere observador físico en el aula y proporciona un relato verbal e información visual objetiva total de la conducta.

Además como plantean Sagastizabal y Perlo (2002), las grabaciones en vídeo se constituyen en la tecnología más adecuada para la observación. Las cuestiones en torno a su utilización son similares a las que surgen sobre el uso del grabador en las entrevistas, pero la utilización de la cámara de vídeo está cada día más difundida por lo que genera menor resistencia y mayor naturalidad en los grupos observados. En nuestra investigación la gran mayoría de las sesiones observadas fueron objeto de grabación en vídeo, aglutinando a su vez información visual y auditiva. Las sesiones que no pudieron ser grabadas se debieron a causas técnicas que la investigadora no pudo solventar en esos instantes. Los datos obtenidos es lo que McMillan y Schumacher (2005:47) llaman observaciones de campo, éstas son anotaciones descriptivas en forma de notas sobre los acontecimientos, personas, acciones y objetos en lugares. La observación de campo es una parte integrante de la observación participante. Al principio, el investigador se conforma con una observación cuidadosa a medida que va explorando varias áreas de interés del lugar, buscando pautas de comportamiento y relaciones. En algunos escenarios, el observador participante recopila todos los datos mediante la observación de la escena en acción, como una clase, también, realiza apuntes de campo sobre el lenguaje corporal no verbal del entrevistado y sus gestos, que ayudan a interpretar los datos verbales.

El análisis de comunicación no verbal es muy importante en la mayoría de los estudios cualitativos. El estudio del movimiento corporal y de los mensajes que se desprenden de éste se llama quinesiología. Las anotaciones sobre expresiones faciales, gestos y movimientos pueden adoptar la forma de datos verbales. La observación de campo se convierte en un proceso activo que incluye además indicaciones no verbales (expresiones faciales, gestos, tono de voz, movimientos corporales y otras interacciones sociales no verbales que dan a entender los significados más sutiles del lenguaje). Por otro lado, es crucial que el investigador adquiera las pautas lingüísticas particulares y las variaciones del lenguaje de los

individuos observados para recoger e interactuar con ellos (McMillan y Schumacher, 2005:253).

La conjugación de las observaciones, notas de campo y grabaciones nos permite hacer frente a algunas de las limitaciones que se han generado al coincidir el papel de docente e investigador en la misma persona. Las grabaciones en video podían confirmar algunas anotaciones percibidas previamente y dar una visión más completa de aspectos que en el ambiente del aula pueden pasar desapercibidos. Por otra parte, las notas de campo hacen posible la obtención de un tipo concreto de información a la que nos estaría imposibilitado el acceso si nos limitáramos al uso de la grabación en video como: el registro de conductas observables fuera del campo del objetivo (expresiones, movimientos...), anotaciones en la pizarra, movimientos y conducta del docente, relación con los alumnos, etc. Diariamente se hacía un registro de las observaciones en el diario de observación. Las sesiones grabadas en video eran posteriormente transmitidas y se transcribían normalmente el mismo día en las que se hacía la sesión de observación, utilizando un procesador de textos. Se han procurado realizar descripciones exhaustivas y densas de los ambientes y sujetos observados. Conforme la investigación avanzaba, las observaciones al igual que las entrevistas se focalizaban en función de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.

El proceso de observación se inicia a partir de registros poco definitorios de lo que se pretende observar, para continuar más tarde desde un enfoque más preciso, es lo que llama García Jiménez (2002:306) la estrategia del “embudo”, el observador comienza por una observación descriptiva -uno no tiene muy claro aún qué debe observar y el problema no está suficientemente definido como para que nuestra atención se centre en aspectos particulares y significativos-, para proseguir con una observación focalizada (lo que se observa ahora empieza a responder a cuestiones que son fruto de nuestra reflexión sobre hechos ya observados), y culminar con una observación selectiva (ya sólo observamos aquello que nos permite contrastar las hipótesis que nos hemos planteado como explicación de los hechos observados).

Paralelamente, en el diario se constatan también las entrevistas realizadas a diferentes docentes y personal que atiende al discente con deficiencia. La entrevista se considera una conversación con unas características que se distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. La entrevista tiene una finalidad, la de preguntar a cerca de unas cuestiones a unos informantes determinados y seleccionados, los cuales ofrecen explicaciones reflexivas y contrastadas con las experiencias. Existe un explícito interés por conocer esas explicaciones, supuestos, razones e interpretaciones de los informantes tal como son capaces de verbalizarlos y exponerlos. El entrevistador/a se convierte aquí en un oidor, en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas. Pero estos papeles en ocasiones se reinvierten ya que el investigador se convierte en preguntado y en informante en cuestionador. De este modo, se crea una especie de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conforman el eje de un proceso de transformación y cambio educativo.

Durante el proceso de la investigación se han realizado entrevistas informales, en forma de conversaciones casuales tras una vivencia con otros/as, y otras más formales con una única persona. Éstas últimas se han considerado de tipo semiestructurado, ya que la entrevistadora había planificado previamente el tipo de ámbitos sobre los que versar las cuestiones y las preguntas, aún existiendo un guión previo, en el desarrollo de las entrevistas no necesariamente se seguía ese orden e incluso durante éstas surgían otras cuestiones que se iban construyendo a medida

que trascurrían las entrevistas mismas. Debemos de considerar que las personas entrevistadas son mucho más importantes que la información proporcionada, y el/la entrevistado/a debe percibirlo así. Para ello, hemos tenido muy presente las siguientes orientaciones para llevarlas a cabo (Woods, 1987; Pujadas, 1992; Grupo L.A.C.E, 1999:26):

- Es absolutamente esencial que la persona entrevistada se sienta tan tranquila como sea posible y que no perciba prisas en el/la entrevistador/a por formular preguntas.
- Resulta muy importante elegir un lugar en el que las distorsiones y distracciones sean las menos posibles.
- La actitud en una entrevista debe ser, fundamentalmente, de escucha; y esto significa algo más que 'oír'. La persona entrevistada tiene que percibir nuestro interés por la información que nos proporcione y por la persona misma que la proporciona.
- Antes de concertar la entrevista (fecha y hora) la persona entrevistada tiene que conocer si sus respuestas van a ser grabadas.
- Antes de comenzar o negociar cualquier entrevista, el/la entrevistador/a debe hacer ver al sujeto entrevistado/a lo siguiente:
 - Que la entrevista es una pieza de un proceso de indagación más amplio.
 - Que las respuestas de la entrevista (es decir, la información que se proporcione) son absolutamente confidenciales. Esto quiere decir que el nombre de la persona entrevistada no figurará en ningún archivo, ni será registrado bajo ningún concepto, y que no se proporcionará información individual.
 - Que las entrevistas no se realizan para juzgar sino para conocer sus ideas, problemas, opiniones y prácticas de la persona entrevistada. Por lo tanto, la información que proporcione no le perjudicará en ningún sentido.
- Durante la entrevista no se debe, bajo ningún concepto entrar en discusiones con el/la entrevistado/a. Hacerlo así, puede ser percibido como una clara intención de valorar o enjuiciar sus ideas o sus prácticas, impidiendo que continúe expresándose libre y claramente. De todas formas, podrían introducirse explicaciones alternativas a la información ofrecida, como una vía para recabar más información sobre el tema o punto tratado en ese momento.
- La entrevistadora puede animar a la persona entrevistada a continuar hablando si se produce un silencio prolongado o quiere incidir en una información determinada. Para ello pueden emplearse pequeños recursos como por ejemplo un movimiento de cabeza, o un 'eso es muy interesante' o repetir la última frase, con una ligera entonación interrogativa.
- La entrevistadora no puede dar por supuesto que el significado de las palabras que la persona entrevistada utiliza sea el mismo que nosotros/as le asignaríamos. Resulta necesario asegurarse, hasta donde sea posible, cuál es el significado que se emplea al utilizar un concepto o una expresión. Para ello se puede preguntar directamente por el significado implícito.
- En el caso de que el tema suscite resistencias o se perciba que el/la entrevistado/a se siente incómodo, se recomienda plantear las cuestiones en términos genéricos e impersonales.

IX.4 INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS

Dos de las utilidades principales del estudio de casos, como dice Stake (1999:63), son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. En nuestro caso, volvimos al campo de estudio el siguiente curso escolar. Nos pusimos en contacto con la docente de Educación Musical que ese año impartía clase en esa aula. La entrevista es el cauce principal que hemos utilizado

para llegar a otra realidad dentro del mismo caso. Ésta nos ha permitido entrar dentro de la perspectiva de otra docente que atiende el mismo caso en periodo de tiempo distinto.

Durante el curso escolar 2007-2008, se realizan reiteradas entrevistas, concretamente cuatro, con la docente de Educación Musical que atiende en este periodo al discente con déficit auditivo, dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tiene ésta respecto a su experiencia, expresada con sus propias palabras. En algunas ocasiones más que una entrevista con un intercambio de preguntas y respuestas parecía una conversación informal entre iguales. Para ello, hemos seguido las directrices de las entrevistas semiestructuradas.

En el primer encuentro se hace una entrevista biográfica. Se rellena una ficha con los datos personales de la informante más relevantes en la investigación y se sigue el protocolo de entrevista utilizado en la primera fase de la investigación (Ver Anexo 2). En las posteriores entrevistas, recopilamos aspectos que quedan algo oscuros de la sesión anterior y se continúa con un protocolo de entrevista abierto, convirtiéndose en una charla animada de compañeras que se cuentan sus experiencias. Las entrevistas son grabadas en audio y posteriormente transcritas por la investigadora, por lo general se ha realizado la transcripción tras la sesión para realizar el registro de manera más fácil, ya que se recuerda muy fácilmente y se pueden realizar comentarios interpretativos. Tras la sesiones de entrevistas biográficas, hemos podido realizar el **relato de vida** de esta docente de educación musical que impartió clases en el mismo centro un año más tarde. Hemos recurrido al relato porque no se narra toda su vida, sino parte de ella, con episodios relacionados a los déficit auditivos. El relato de vida está centrado sobretodo en el momento presente que es investigado con más detenimiento a través de los sucesivos encuentros de las entrevistas en profundidad. El último encuentro, se dedica a corroborar las informaciones anteriores y hacer un ejercicio de reflexión tras la acción educativa llevada en el aula de Música.

Junto al trabajo de entrevistar a los informantes necesarios, en un estudio de caso no se puede olvidar la recogida y tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos de carácter normativo del centro. En este estudio, nos interesaron todos aquellos documentos que estaban relacionados con la evaluación del alumnado, tanto curricularmente como médica y orientación psicológica, la mayor parte de la información se extrajo del expediente académico, ya que éste representa perspectivas diferentes de distintos profesionales sobre el discente. Por otro lado, hemos contado con **documentación** relativa a material didáctico realizado por el discente con déficit, tanto del docente en el primer año como del docente del segundo. Se recogieron trabajos realizados por el discente y se tomaban nota de ellos en las reuniones de entrevistas (en el caso de la informante complementaria).

En el cuadro resumen podemos apreciar el sentido del uso de los instrumentos utilizados y cómo estos se han articulado en torno a las diferentes fases de investigación que rápidamente pasamos a analizar.

Fase Estudio de Caso	Instrumentos	Objetivo
De contacto	Entrevista a directores, orientador del centro	Caracterización del discente y el contexto escolar.
1º fase		
	Entrevista semiestructurada con docentes y profesionales que atienden al discente	Recoger información sobre el discente con deficiencia de los profesores que le atienden.
	Elaboración de historia de vida (autobiografía) de docente/investigador	Recabar información sobre el conocimiento declarado y su vida.
	Observación participante y Notas de campo	Obtener información sobre el conocimiento en la acción del profesorado.
	Grabaciones de clase	Obtener información sobre el conocimiento en la acción del profesorado.
	Análisis de documentos	Recogida de datos objetivos del discente tanto a nivel oficial como material didáctico.
	Diario de campo	Registro de las observaciones y notas de campo, entrevistas, reflexiones, actividades
2º fase		
	Entrevista biográfica	Recoger información sobre la vida de la docente.
	Entrevista en profundidad	Recabar información sobre el conocimiento declarado.
	Entrevista de reflexión	Conseguir información sobre el conocimiento en acción del profesorado cuando reflexiona sobre el mismo.
	Análisis de documentos didácticos	Recoger material didáctico realizado por el discente con deficiencia auditiva.

CAPÍTULO X. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES

Para nuestra primera fase de investigación, la selección de los participantes ha estado basada en unos criterios previamente planteados de antemano y en otros concretados tras encontrar la muestra general de población a analizar. Estos han determinado los atributos o dimensiones que debían caracterizar a las personas que participarían en el estudio. Tras localizar a un grupo para el estudio, se seleccionaron las unidades de esa población más interesantes para el estudio según el grado de relevancia, motivación y disponibilidad para la investigación.

En el caso de la segunda fase de la investigación, no tuvimos en cuenta muchos criterios de selección, ya que el caso vino dado a la investigadora. Sus circunstancias laborales le permitieron ser maestra de Educación Musical de una alumna con deficiencia auditiva paliada con un implante coclear y, a la vez, ser la investigadora. En este caso, este apartado se dedica a describir las características de los docentes que intervienen en el caso y el entorno en el que se desarrolla, así como las características del discente en el que se interviene.

X.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES PARA LAS HISTORIAS DE VIDA

Para localizar a los participantes que intervendrían en el estudio, partimos en primer lugar de la información facilitada desde la Delegación de Educación de la provincia de Granada en la que se detalló el número de centros escolares que tenían censado alumnado con deficiencia auditiva. La información aportada contenía una relación de centros de Educación Primaria e institutos de Educación Secundaria de toda la provincia. En esta relación se especificaba los centros considerados preferentes para el tratamiento de este tipo de déficit, centros donde se aplicaba el proyecto bilingüe¹⁰² y los centros ordinarios que tenían escolarizado alumnado con deficiencia auditiva (que era el número de centros con mayor cantidad). De la relación se descartaron los centros de Educación Secundaria, ya que nuestra investigación no abarca esa etapa educativa. Gracias a esta información pudimos ponernos en contacto con los diversos centros y más concretamente con el profesorado de Educación Musical. Este procedimiento nos permitió tener una aproximación cuantitativa general del universo de análisis para nuestro estudio, y concretar más específicamente los parámetros más significativos que caracterizan a los maestros y maestras que trabajan con alumnado deficiente auditivo.

Otra vía de acceso a informantes ha sido a través de una persona que conocía a docentes que habían tenido experiencia con alumnado deficiente auditivo. Concretamente era el caso de mi directora de tesis doctoral, María Angustias Ortiz, que mantenía una relación de amistad con éstas y por lo tanto sabía de la trayectoria de sus antiguas alumnas de magisterio que, tras terminar la carrera de Educación Musical y acceder al mundo laboral por concurso-Oposición, habían tenido alumnado de estas características. Gracias a que he seguido el contacto con estas informantes de un trabajo exploratorio que realizamos con anterioridad (Salido, 2005), ya disponía de información previa cuando continué con las sesiones de entrevista. También, a través de otra profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Almudena Ocaña

¹⁰² Conviene especificar que en este caso se refiere a la enseñanza de lenguaje oral y la enseñanza de lenguaje de signos.

Fernández, pude contactar con una alumna suya, estudiante de magisterio que había participado en talleres de Música como intérprete de lenguaje de signos con niños y niñas sordos, facilitando ésta una visión diferente y complementaria para nuestro estudio.

La selección de los participantes se ha hecho en función de los objetivos que se han planteado en nuestra investigación y criterios que, como dicen L.A.C.E (1999), podrían considerarse casi obligatorios: a) entrevistar a sujetos distintos y de distintos grupos que podamos encontrar los tipos que necesitamos; b) entrevistar a sujetos que quieran acometer el estudio. En un principio, de la posible población que formaría la muestra: 5 centros preferentes, 6 centros con proyecto bilingüe, 27 centros ordinarios con alumnado deficiente auditivo, la muestra se redujo a una proporción menor. En primer lugar, se mantuvo un contacto telefónico con todos los centros y en especial con los docentes de Educación Musical. El contacto telefónico previo, derivó en un documento escrito (anexo 4) en el que se especificaba información de la investigación que fue enviada a través de correo electrónico. Estos contactos telefónicos donde se exponían los objetivos de la investigación y la invitación expresa para participar en ella sirvieron de criba natural para seleccionar la muestra, ya que los maestros y maestras decidían por propia voluntad la participación o no en el estudio. Tuvimos en consideración los consejos de Pujadas (1992:59-84)¹⁰³ en relación a esta cuestión: *en esta fase resulta esencial la elección de buenos informantes. En este sentido hay que guiarse por los siguientes principios: que las personas elegidas respondan a un perfil característico y representativo del universo sociocultural que estamos estudiando, que tengan predisposición para la entrevista, dispongan de tiempo para ellos y tengan una buena historia para contar.*

Con lo cual, la población de la muestra quedó reducida a la participación de maestros y maestras de 3 centros preferentes, 1 maestra de un centro con proyecto bilingüe, 6 maestros y maestras de centros ordinarios con alumnado con déficit auditivo. Esta variable en función del tipo de centro se consideraba esencial porque la pertenencia de los docentes a uno u otro centro podía repercutir en el tipo de práctica y atención educativa que recibía el alumnado con deficiencia auditiva, así como el tipo de experiencia y formación de los docentes en relación al déficit auditivo.

También nos interesaba seleccionar informantes en función de otra variable, como es, el tipo de acceso a la enseñanza de la Educación Musical que habían tenido los maestros y maestras, bien a través de habilitación directa para los maestros y las maestras con conocimientos musicales, reciclaje de los maestros y maestras a través de Cursos de Títulos Propios en cooperación con las Universidades, pruebas selectivas de oposición... Otro criterio de selección que interesaba realizar era en función de la situación laboral de los maestros y las maestras: funcionarios, interinos en centros de titularidad pública.

Planteamos además que podía ser interesante contar con maestros y maestras que trabajaran en contextos diferentes, refiriéndonos con ello, a su situación laboral trabajando en contextos rurales, costeros y urbanos, ya que podría incidir en la práctica que el docente llevara en el aula de Educación Musical. Por otro lado, el tipo de formación musical que habían recibido este grupo de informantes también era determinante, pues podría introducir cambios en su manera de identificarse con la deficiencia auditiva y con la Educación Musical, así como en su manera de llevar a la práctica la enseñanza, dependiendo de que hubieran cursado estudios musicales

¹⁰³ En Colás, M^a P. (1997).

reglados, no reglados, cursos específicos en relación a las deficiencias o Necesidades Educativas Especiales o su formación fuera autodidacta.

Además quisimos considerar cuestiones de género y edad, años de experiencia de los docentes (tanto en la enseñanza de la educación musical como en el trabajo con alumnado deficiente auditivo), porque podrían enriquecer el estudio aportando diferentes visiones de la enseñanza de Música con alumnado deficiente auditivo y la percepción de éstos sobre su experiencia y creencias en relación a los déficits. Y, en relación al tipo de alumnado que se trataba, hemos querido contemplar un abanico amplio, según el grado de afección: leve, moderada, severa. En definitiva, la selección se ha basado en criterios simples sintetizados en un listado de atributos esenciales que debían de poseer las unidades de selección en función de las siguientes características:

- Tipo de enseñanza en el centro educativo:
 - Centro preferente de Educación de Sordos.
 - Centro ordinario insertado en proyecto bilingüe.
 - Centro ordinario con alumnado deficiente auditivo.
- Diferentes itinerarios de acceso a la especialización:
 - Habilitación directa.
 - Curso de especialización.
 - Concurso-oposición.
 - Titulación universitaria.
- Situación laboral:
 - Interino.
 - Funcionario.
- Contexto laboral:
 - Urbano.
 - Rural.
- Tipología de estudios musicales y en relación a las deficiencias:
 - Reglados.
 - No reglados.
 - Autoformación.
- Género:
 - Maestro.
 - Maestra.
- Edad:
 - Menor de treinta
 - Mayor de treinta
 - Mayor de cuarenta y cinco
- Años de experiencia docente como especialista:
 - Menos de 6 años.
 - Más de 6 años.
- Años de experiencia docente con alumnado deficiente auditivo:
 - Menos de 1 año.
 - Más de 1 año.
- Grado de afección auditiva en el alumnado:
 - Leve.
 - Moderada.
 - Severa.
 - Profunda.

El momento de búsqueda de los informantes con estas características fue bastante fácil con la información que me facilitaron en Delegación, pero a la hora de

contactar con los informantes fue una tarea ardua, bastante costosa y duradera en el tiempo, sobretodo para localizar al profesorado de Música en el centro y a una hora en la que se pudiese hablar con ellos. Igualmente, los informantes a los que accedí por la vía de contacto personal, resultó muy complicado realizarles la entrevista, ya que vivían en diferentes zonas geográficas y por diversos problemas personales se tuvieron que postponer en diversas ocasiones las sesiones de entrevista. Tras localizar a los informantes, en la primera sesión se les volvió a informar acerca de los propósitos de la investigación, los criterios éticos de la actividad (su carácter anónimo tanto para ellos/ellas y el alumnado al que atendían) y en qué consistía la colaboración que se le iba a requerir.

Después de realizar las primeras sesiones de entrevista con cada uno de los informantes que cumplían los requisitos planteados anteriormente y realizar los relatos de vida correspondientes, en los que se recogía una síntesis de los datos más relevantes de la biografía de cada uno de los maestros y maestras entrevistados, decidimos seleccionar a un grupo más reducido entre aquellos maestros y maestras para continuar con la investigación, ya que la gran mayoría no aportaban una información rica al estudio y el realizar la reconstrucción de la historia de vida resultaba poco significativa y relevante para nuestro estudio. De esa muestra de 11 participantes, seleccionamos a tres de ellos como informantes clave para nuestra investigación y a los cuales se les ha seguido con más profundidad su caso, realizándose la reconstrucción de su historia de vida de forma más elaborada. Los individuos seleccionados mostraban un nivel de motivación mayor para participar, tenían la disponibilidad de tiempo exigible para realizar la tarea y además presentaban un perfil más específico y adecuado a nuestros objetivos planteados y su biografía podía resultar de mayor interés para el estudio en cuestión, ya que atendían a las características de ser maestros/as especialistas de Educación Musical, con docencia en aulas con alumnado deficiente auditivo integrado y, sobretodo, habían tenido experiencia previa con alumnado de estas características en años anteriores.

Así, los participantes de nuestro estudio están divididos en 2 grupos; un primer grupo integrado por tres personas consideradas como los informantes clave, a los que se les ha realizado la reconstrucción de su historia de vida y un segundo grupo de nueve personas formado con los informantes que no han tenido experiencia previa con alumnado deficiente auditivo y que responden a los requisitos planteados en diversas variables, realizándose a éstos su relato de vida. A continuación presentamos un cuadro resumen en el que se refleja más esquemáticamente las características de cada informante:

Identificación ¹⁰⁴	Edad	Tipología estudios musicales	Modo de acceso a la especialización	Formación en deficiencias	Situación laboral	Contexto de trabajo	Años de experiencia docente en Música	Años de experiencia con alumnado d.a. ¹⁰⁵	Tipología de deficiencia auditiva que atiende
INFORMANTES CLAVES									
H1	33	Reglados: Grado Elemental inconcluso	Titulación Universitaria	Máster inconcluso	Funcionario Definitivo	Costa Centro Ordinario	7	2	-Leve -Moderada -Severa -Profunda
M1	31	Reglado: curso preparatorio Grado Elemental	Titulación Universitaria	Algo en Carrera Universitaria	Interina 106 ----- Funcionaria	Ciudad	7	1	-Severa -Profunda corregida con implante
M3	50	Reglado: Grado Superior de Conservatorio	Concurso-Oposición	Ninguna	Funcionaria Definitiva	Rural Centro Bilingüe	12	7	-Profunda
INFORMANTES COMPLEMENTARIOS									
M2	39	Auto-didacta	Titulación Universitaria	Ninguna	Funcionaria Definitiva	Rural Centro Ordinario	6	6	-Moderada
M4	42	Auto-didacta	Curso de Especialización	Algo en curso Musicoterapia	Funcionaria Definitiva	Ciudad Centro Ordinario	3	0	-Moderada
M5	23	Reglados: Grado Medio de Conservatorio	Concurso-Oposición	Especialidad de audición y lenguaje	Funcionaria	Costa Centro Ordinario	0	0	-Profunda con implante coclear ese año
M6	45	Reglados: Grado Elemental de Conservatorio	Curso de Especialización	Ninguna	Funcionaria Definitiva	Ciudad Centro Preferente	2	2	-Leve -Moderada -Profunda -Profunda con implante
M7	+35	Varios años de cursos reglados	Titulación	-Lengua de signos noruega. - Consejos de una musicoterapeuta	Definitiva	Ciudad Centro preferente	+10	+10	-Leve -Moderada -Profunda con implante -Sordo

¹⁰⁴ Debemos aclarar que hemos utilizado la siguiente nomenclatura para distinguir el género de nuestros informantes: los maestros se identificaron con una H y las maestras con una M.

¹⁰⁵ Los años de experiencia con deficiencias auditivas se refiere a la materia de Educación Musical.

¹⁰⁶ La primera entrevista realizada a M3 fue cuando trabajaba de interina

H2	50	Reglados: Grado Elemental de Conservatorio	Habilitación Directa	Curso Lenguaje de Signos (elemental)	Funcionario Definitivo	Rural Centro Ordinario	11	0	-Profunda con implante coclear
H3	61	Reglados: Grado Elemental de Conservatorio	Habilitación directa	Ninguna	Funcionario Definitivo	Costa Centro Preferente	6	1	-Moderada -Profunda con implante
H4	31	Reglados: Casi terminado Grado Medio de Conservatorio	Concurso-Oposición	Ninguna	Funcionario Definitivo	Costa Centro Ordinario	8	0	-Leve
H5	35	Reglados: Grado Elemental	Concurso-Oposición	Máster logopedia	Funcionario Definitivo	Rural Centro Ordinario	13	2	-Moderada

A continuación presentamos una tabla explicativa de los casos que atienden cada maestro y maestra en su nomenclatura correspondiente y la relación de alumnado al que atienden, también con sus nomenclaturas asignadas y las características más destacadas de la deficiencia.

Docente	Discente	Tipo de deficiencia	Implante	Audífono	Adaptación	Curso
INFORMANTES CLAVES						
M1 (Funcionaria)	1 ^a	H, bilateral profunda en oído izquierdo y anacusia en oído derecho	En oído izquierdo		-Logopedia -Refuerzo Educativo	5 ^o
	1 ^b	H. bilateral severa en oído izquierdo y profunda en el derecho		Sí	-Logopedia -Refuerzo Educativo	5 ^o
	2 ^b	Hipoacusia profunda	En oído derecho		-Logopedia -Refuerzo Educativo	4 ^o
M1 (Interrina)	8 ^b	Hipoacusia bilateral, profunda en oído derecho	En oído derecho (después del trato con él)		-Refuerzo Educativo	4 ^o
	9 ^b	Hipoacusia bilateral profunda		Sí	-Logopedia -Refuerzo Educativo	1 ^o
M3	4 ^b	Hipoacusia profunda bilateral		Sí	-Lenguaje Signos -Apoyo	5 ^o
H1	6 ^b	Hipoacusia profunda	Pendiente	Sí	-Logopedia -Apoyo de Signos	Infantil
	7 ^b	H. severa progresiva (70-90dB)		Sí	-Logopedia	1 ^o
	5 ^b	H. severa progresiva (80-90dB)		Sí	-Logopedia	4 ^o
	3 ^a	H. severa progresiva (65-80dB)		Sí	-Logopedia -Apoyo a Integración	4 ^o
	4 ^a	H. moderada (35-45 dB)		No		4 ^o

INFORMANTES COMPLEMENTARIOS						
M2	3b	H. moderada bilateral (55/ 50-60 db)		Sí	-Logopedia -Apoyo, ACI	6°
	2ª	H. moderada bilateral (60/ 50db)		Sí	-ACI, -Logopedia - Apoyo	3°
M4	10b	Hipoacusia moderada Bilateral		Sí	-Logopedia	3°
M5	11b	H. profunda bilateral neurosensorial	Ese año	Antes	-Apoyo -Colegio de sordos	3°
M6	7ª	Hipoacusia bilateral severa		Sí	-Apoyo -Logopedia -Lengua de Signos	1°
	20b	Hipoacusia profunda		Sí	-Apoyo -Logopedia -Lengua de Signos	2°
	8a	Hipoacusia moderada bilateral			-Lenguaje de Signos - Apoyo	3°
	16b	Hipoacusia profunda	Sí		-Lenguaje de Signos -Apoyo	3°
	9a	Hipoacusia profunda	Sí		-Lenguaje de Signos -Lenguaje Oral	4°
	17b	Hipoacusia. leve con déficit intelectual		Sí	-Apoyo	4°
	18b	Hipoacusia profunda	Sí		-Apoyo -Lenguaje de Signos	5°
	12a	Hipoacusia profunda	Sí		-Apoyo -Lenguaje de Signos	5°
	19b	Hipoacusia profunda	Sí		-Apoyo	6°
	10a	Hipoacusia profunda	Sí		-Apoyo -Comprende lengua de Signos	6°
H2	12b	Hipoacusia profunda neurosensorial bilateral	Sí		-Acceso Lenguaje de Signos -Apoyo -Logopedia	3°
H3	5a	Hipoacusia moderada Progresiva		Sí	-Logopedia	1°
	13b	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda	Sí		-Logopedia -Apoyo	1°
H4	6ª	Hipoacusia bilateral leve		Sí	-Audición y Lenguaje	4°
	14b	Hipoacusia leve		Sí	-Audición y Lenguaje	2°
H5	15b	Hipoacusia moderada neurosensorial bilateral (40-60 dB)		Sí	-Apoyo -Logopedia	3°

Como ha quedado explicado de forma esquemática las nomenclaturas de cada uno de los informantes y alumnado al que enseñan en el aula de Música, presentamos a continuación al lector un cuadro resumen de las características de cada uno de los alumnos y alumnas sobre los que hablan los informantes.

Alumno: 1a

Docente M1

Tipo de eficiencia	Hipoacusia profunda en oído izquierdo y anacusia en oído derecho
Curso actual 5º	Ayuda técnica: Implante coclear en oído izquierdo
Medidas aplicadas	Logopedia, Refuerzo Educativo
Contexto familiar	Los padres muy volcados en el cuidado de su hija. Colaboración con el centro
Historial	Cuando estaba en educación infantil la implantaron. Según sus maestros no ha tenido el implante todo el resultado que se esperaba.

Alumno: 1b

Docente M1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia bilateral severa en oído izquierdo y profunda en el derecho
Curso actual 5º	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Logopedia, Refuerzo Educativo
Contexto familiar	Padres sordos. Los padres no acuden a las reuniones, no apoyan a los profesores, consienten a su hijo en todo lo que quiere.
Historial	Ha acudido a la asociación de sordos desde pequeño, conoce la lengua de signos. Desmotivación general a nivel académico en todas las materias. El profesorado lo considera como un caso perdido.

Alumno: 2b

Docente M1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda en oído derecho
Curso actual 4º	Ayuda técnica: implante coclear oído derecho
Medidas aplicadas	Logopedia, Refuerzo Educativo
Contexto familiar	Padres oyentes muy involucrados en la educación de su hijo, muy en contacto con el profesorado del centro.
Historial	Usa bastante el lenguaje oral. Lectura labial muy agilizada. Implantado cuando estaba en educación infantil. Mucho interés por el aprendizaje

Alumno: 8b

Docente M1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia bilateral, profunda en oído derecho
Curso cursado cuando lo atendió M1: 4°	Ayuda técnica: implante coclear oído derecho
Medidas aplicadas	Refuerzo educativo
Contexto familiar	Recibe apoyo de la Asociación de Sordos. Padres oyentes.
Historial	Sigue el currículum de su curso, con dificultad sobre todo a nivel oral, lenguaje oral limitado. Con posterioridad al trato de M1, el alumno ha sido implantado en sexto curso. Hasta cuarto curso ha tenido material de apoyo complementario.

Alumno: 9b

Docente M1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia bilateral profunda por alteración sensorial
Curso cursado cuando lo atendió M1: 1°	Ayuda técnica: audífono hasta el implante
Medidas aplicadas	Refuerzo Educativo, logopedia
Contexto familiar	Muy estimulado desde pequeño, los padres están volcados y pendientes de él.
Historial	Lenguaje funcional Totalmente integrado Niño muy trabajador y con inquietud para aprender. Implantado con posterioridad al trato con M1

Alumno: 4b

Docente M3

Tipo de deficiencia	Hipoacusia bilateral profunda
Curso actual 5°	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Refuerzo Educativo. Logopedia, Lenguaje de dos horas a la semana
Contexto familiar	Madre también hipoacúsica que no utiliza prótesis auditiva. Pertenece a una familia de etnia gitana con nivel cultural bajo. Vive en un pueblo donde tienen buena convivencia entre payos y gitanos.
Historial	Presenta cierto retraso madurativo, ha estado muy protegido por la anterior maestra de infantil, algunos profesores piensan que sale demasiado fuera del aula ordinaria. En su lenguaje oral tiene múltiples dislalias Adaptación curricular individualizada en las materias de lengua, matemáticas y conocimiento del medio.

Alumno: 3a

Docente H1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia severa progresiva (65-80 dB)
Curso actual 4º	Ayuda técnica: audifonos
Medidas aplicadas	Logopedia y apoyo a la integración
Contexto familiar	Antecedentes familiares de hipoacusia en padres, primos hermanos y tíos. Pertenece a una familia de etnia gitana
Historial	Se le detectó su deficiencia a los ocho años, buscando la causa a sus problemas escolares. Tiene importantes problemas de discriminación

Alumno: 4a

Docente H1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada (35-45 dB)
Curso actual 4º	Ayuda técnica: audifonos
Medidas aplicadas	No recibe apoyos
Contexto familiar	Familia de clase media.
Historial	No tiene antecedentes familiares, padecido numerosas otitis, drenajes mal controlados y pérdidas fluctuantes. En la clase continuamente estaba despistada hasta que se dieron cuenta que era a causa de un déficit auditivo.

Alumno: 5b

Docente H1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia severa progresiva (80-90 dB)
Curso actual 4º	Ayuda técnica: audifonos
Medidas aplicadas	Logopedia
Contexto familiar	Antecedentes familiares en varones.
Historial	A los dos años los padres detectaron los problemas auditivos. Trayectoria escolar buena, no presenta problemas relevantes.

Alumno: 6b

Docente H1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: Educación Infantil (3 años)	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Logopedia, apoyo de lenguaje de signos, Maestra de Educación Especial
Contexto familiar	Familia preocupada y muy pendiente de su hijo Tiene un hermano con hipoacusia progresiva
Historial	A los dos años aparecieron los problemas auditivos. Pendiente de que se realice operación para implante coclear. Con apoyo sigue la clase

Alumno: 7b

Docente H1

Tipo de deficiencia	Hipoacusia severa progresiva (70-90 dB)
Curso actual 1º	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Logopedia
Contexto familiar	Antecedentes familiares y hermano pequeño con Hipoacusia
Historial	A los tres años los padres detectaron los problemas auditivos. Trayectoria escolar buena, no presenta problemas relevantes.

Alumno: 2a

Docente M2

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada bilateral (60/50 db)
Curso actual: 3º	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Logopedia (1 hora a la semana), apoyo tres veces en semana
Contexto familiar	Familia de etnia gitana con problemas de alcoholismo por parte paterna. Trabajan de temporeros en labores agrarias, bajo nivel cultural. Dejarez de los padres por asuntos curriculares. Hermano mayor también con hipoacusia
Historial	Detectada la hipoacusia hace cuatro años. El maestro de Educación Especial se interesa por este caso y muchas veces acompaña a los niños para que le revisen los aparatos y acudan a la asociación de sordos. Los padres a veces no los llevan. Tiene ACI para las materias de Lengua , Matemáticas y Conocimiento. Repetido segundo curso Tiene una dislalia bastante acentuada y una inteligencia límite

Alumno: 3b

Docente M2

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada bilateral (55/ 50-60 db)
Curso actual: 6º	Ayuda técnica: audífonos
Medidas aplicadas	Logopedia (1 hora a la semana), apoyo
Contexto familiar	Familia de etnia gitana con problemas de alcoholismo por parte paterna. Trabajan de temporeros en labores agrarias, bajo nivel cultural. Dejadedez de los padres por asuntos curriculares. Hermana menor también con hipoacusia
Historial	<p>Detectada la hipoacusia hace cuatro años. El maestro de Educación Especial se interesa por este caso y muchas veces acompaña a los niños para que le revisen los aparatos y acudan a la asociación de sordos. Los padres a veces no los llevan.</p> <p>Tiene ACI para las materias de Lengua, Matemáticas y Conocimiento. Repetidor de 6º Los últimos años ha cambiado de actitud, muestra rebeldía y ningún interés por materia curricular.</p>

Alumno: 10b

Docente M4

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada bilateral (60/50 db)
Curso actual: 3º	Ayuda técnica: audífonos y sistema de frecuencia modulada
Medidas aplicadas	Logopedia (2 horas a la semana), antes muchas más
Contexto familiar	Los padres bastantes volcados con la educación de su hijo trabajan en coordinación con el centro y apoyan en casa lo trabajado en el centro
Historial	<p>Detectada a los cuatro años. Presenta cierto retraso en el lenguaje.</p> <p>Ha repetido segundo curso. Ahora se encuentra a un nivel madurativo mejor, acorde con el grupo en el que está. No tiene ningún tipo de adaptación curricular. Está bien integrado</p>

Alumno: 11b

Docente M5

Tipo de deficiencia	Hipoacusia Profunda bilateral neurosensorial (110db)
Curso actual: 3°	Ayuda técnica: implante coclear ese mismo año, con anterioridad usaba audífonos en ambos oídos
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, acude a la escuela de sordos (2 veces a la semana)
Contexto familiar	Los padres oyentes muy preocupados por su educación. Su madre es maestra definitiva del centro y ha procurado que su hijo tenga todas las atenciones posibles. Desde pequeño está acostumbrado a escuchar música clásica en casa. Tiene un hermano menor también hipoacúsico
Historial	Detectada a los tres años. Niño muy estimulado desde una edad muy temprana. No tiene ACI En febrero de este año el niño es implantado. El implante sufrió un desplazamiento por causa de un golpe en la cabeza. Evoluciona favorablemente con el implante.

Alumno: 7a

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia bilateral severa (70db)
Curso actual: 1°	Ayuda técnica: audífonos en ambos oídos
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres sordos, dos hermanos también sordos. Lengua materna es el lenguaje de signos.
Historial	Anteriormente ha estado escolarizada en una escuela de sordos. No tiene adaptación curricular

Alumno: 8a

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada bilateral (50/60db)
Curso actual: 3°	Ayuda técnica: audífonos en ambos oídos, se utilizaba aparato de frecuencia modulada (no ha tenido resultado)
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres oyentes, antecedentes familiares de sordera: tíos. Lengua materna lenguaje oral. Los padres no suelen hablar a su hija en casa, muestran también cierto rechazo a la lengua de signos
Historial	Desarrollo del lenguaje oral adecuado. Muy buen desarrollo a nivel cognitivo. No tiene adaptación curricular.

Alumno: 9a

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 4º	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres con hipoacusias profundas y hermana con hipoacusia. Madre baila flamenco y tiene una academia
Historial	Desarrollo del lenguaje oral y la lengua de signos bastante bueno. Buena integración. Le gusta utilizar la lengua de signos. No tiene adaptación curricular.

Alumno: 10a

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 6º	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres oyentes. La madre no quiere que aprenda lenguaje de signos
Historial	Ha estado escolarizado en la escuela de sordos. Dificultades comunicativas. Tiene grandes lagunas en lectura comprensiva. Sigue un currículum normalizado

Alumno: 12a

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 5º	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Logopedia, refuerzo educativo, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres y hermanos oyentes. Madre está concienciada de que su hija aprenda lenguaje de signos
Historial	Primer año que la niña estudia en el centro. Desarrollo bueno a nivel de lengua oral y lectura comprensiva. Muy desarrollada la lectura labial

Alumno: 16b

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 3°	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres oyentes, hermanos con hipoacusia. Los padres no están muy involucrados con el centro, ni los maestros. Se suele relacionar mucho con sus hermanos. El hermano mayor también está implantado, no le ha funcionado muy bien y utiliza más su lengua de signos (se identifica más con la cultura sorda)
Historial	Desarrollo del lenguaje oral adecuado. Buena integración. Le gusta utilizar la lengua de signos. No tiene adaptación curricular.

Alumno: 17b

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia Leve (30db) con déficit intelectual
Curso actual: 4°	Ayuda técnica: audífono
Medidas aplicadas	Logopedia, refuerzo educativo
Contexto familiar	Familia desestructurada: padres separados sin ninguna relación. Los abuelos han criado al niño. Ambos están con tratamiento psiquiátrico. La madre ha dejado de acudir a las tutorías.
Historial	No tiene desarrolladas habilidades sociales. El niño toma psicofármacos. Ha tenido algunos problemas de comportamiento, con la maestra de música en alguna ocasión ha llegado a escaparse de la clase. Tiene adaptación curricular individualizada.

Alumno: 18b

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 5°	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Logopedia, refuerzo educativo, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres y hermanos oyentes. Familia numerosa. El padre pasa mucho tiempo fuera de casa. La madre ha realizado un curso de lengua de signos
Historial	Al principio tenía un comportamiento nervioso en clase. No tenía lengua oral y tampoco adquiría lengua de signos. En primero le implantaron. Ha tenido un aprendizaje lento, pero ha prosperado mucho al trabajar conjuntamente con la lengua de signos. Ahora tiene mucha ansia por aprender.

Alumno: 19b

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 6º	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Padres oyentes, antecedentes familiares de sordera: en tíos. Lengua materna lenguaje oral.
Historial	Ha estado escolarizado en la escuela de sordos hasta segundo curso. A él le gusta más el colegio de integración donde está. Desarrollo del lenguaje oral adecuado. Tiene una alta autoestima desarrollada desde que lleva en el centro. Sigue un currículum normalizado.

Alumno: 20b

Docente M6

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda
Curso actual: 2º	Ayuda técnica: audífonos en ambos oídos
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos
Contexto familiar	Antecedentes familiares de sordera: Padres sordos, tíos y primos sordos. Lengua materna lenguaje de signos
Historial	Buen desarrollo de la lengua de signos. Lenguaje oral muy escaso, sólo vocaliza. No tiene adaptación curricular. Escaso desarrollo de la lengua oral. Acude a aula ordinaria, cuya lengua vehicular es el lenguaje oral.

Alumno: 12b

Docente H2

Tipo de deficiencia	Hipoacusia Profunda neurosensorial bilateral
Curso actual: 3º	Ayuda técnica: implante coclear
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia, lenguaje de signos hasta hace un año
Contexto familiar	Padres oyentes de etnia gitana. Nivel sociocultural bajo. No muy preocupados por la educación de su hijo.
Historial	Ha estado escolarizado en la escuela de sordos, aunque ha presentado alto grado de absentismo. En la actualidad también suele faltar. Implantado hace cinco años. Ha mejorado después del implante, aunque no se ha tenido todos los resultados que se esperaban. Desarrollo del lenguaje muy bajo para su edad y el tiempo que lleva implantado. Poca lectura labial. Tiene grandes lagunas en lectura comprensiva.

Alumno: 5a

Docente H3

Tipo de deficiencia	Hipoacusia moderada progresiva
Curso actual: 1º	Ayuda técnica: audífono
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia,
Contexto familiar	Padres oyentes de edad avanzada muy preocupados por la evolución de la niña
Historial	Escolarizada desde Educación Infantil en el centro. Sigue un currículum normalizado. Bien integrada.

Alumno: 13b

Docente H3

Tipo de deficiencia	Hipoacusia profunda bilateral neurosensorial
Curso actual: 1º	Ayuda técnica: implante coclear, frecuencia modulada
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia,
Contexto familiar	Padres oyentes muy preocupados por la evolución del niño
Historial	Escolarizado en escuela de sordos anteriormente. Fue implantado cuando tenía 3 años. Ha repetido primero. Primer año que acude al centro. Sigue un currículum normalizado. Bien integrado

Alumno: 6a

Docente H4

Tipo de deficiencia	Hipoacusia leve bilateral
Curso actual: 4º	Ayuda técnica: audífono
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, audición y lenguaje
Contexto familiar	Padres oyentes muy preocupados por la evolución del niño
Historial	El audífono puesto hace dos años. Niña muy trabajadora y motivada. Su hipoacusia va degenerando en el tiempo. Presenta algunas dislalias y retraso del lenguaje.

Alumno: 14b

Docente H4

Tipo de deficiencia	Hipoacusia leve
Curso actual: 2º	Ayuda técnica: audífono
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia (dos horas a la semana)
Contexto familiar	Padres oyentes. En casa lo tienen superprotegido. Pasa la mayor parte del tiempo en su casa. Padres con poca estimulación cultural. Padre mucho tiempo fuera de casa.
Historial	La tutora se dio cuenta del déficit e hizo que le hicieran pruebas en primer curso. Niño inmaduro, reflexivo y muy lento por lo que cualquier actividad la eterniza.

Alumno: 15b

Docente H5

Tipo de deficiencia	H. moderada neurosensorial bilateral (40-60 dB)
Curso actual: 3º	Ayuda técnica: audífono, FM
Medidas aplicadas	Apoyo escolar, logopedia (tres horas a la semana)
Contexto familiar	Padres oyentes. Tiene 3 hermanos y es el hijo menor. Recibe apoyo de la escuela de Sordos en casa. No se le enseña lenguaje de signos. La madre no es partidaria. Nivel cultural y económico medio-bajo. Se relaciona mucho con sus hermanos mayores y los amigos de éstos.
Historial	Tuvo infecciones de oído continuas que le provocaron el déficit. En infantil se le detectó. En 1º se le puso audífono. A partir de ponerle el audífono mostró interés por el aprendizaje. En 2º curso tuvo también bastantes infecciones y faltaba mucho a clase, un curso casi perdido. Decidieron que no repitiera porque estuviera integrado y cómodo con su clase. Empieza a hablar algunas palabras para formar frases. Se le pregunta si escucha y el alumno asiente, pero realmente no se sabe a ciencia cierta lo que entiende bien (según la tutora) Inteligencia límite, en 3º va un poco retrasado con los contenidos, pero el profesorado está satisfecho con sus progresos.

X.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES EN EL ESTUDIO DE CASO

En esta fase, podemos decir que los criterios para la selección del caso fueron ya dados. Se escogió el caso por sus rasgos de particularidad e individualidad considerados coherentes con la investigación. En este aspecto, escogimos el caso al ofrecer una mejor y mayor oportunidad de aprendizaje sobre nuestro tema, con el que podemos aprender con más profundidad la problemática seleccionada y comprender desde la experiencia propia de la investigadora, algunos aspectos de la investigación enunciados ya por otros discentes en otras situaciones similares. Aquí no se tiene en cuenta la representatividad de éste, sino como dice Stake (1995:4) *maximizar lo que podemos aprender*. Considerando estas premisas, podemos dar paso a la descripción de parámetros generales de este estudio.

X.2.1 Contexto

El centro de Educación Infantil y Primaria donde se realiza esta fase del estudio tiene titularidad pública dependiente del Gobierno de la Comunidad. Conformado en dos edificios, separados físicamente por niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria), está ubicado en una zona urbana de capital de provincia, situado en un barrio céntrico de ésta. El centro está muy cercano a otros centros escolares privados o concertados. El contexto sociocultural y económico de las familias es muy variable, encontrándose familias con un bajo nivel socio-cultural y económico, mayoritariamente emigrantes, y por otro lado, familias con un alto y considerable nivel.

En cuanto al número de alumnos y alumnas, existen dos líneas de matrícula (grupos A y B) en cada uno de los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Con un número aproximado de 50 alumnos por nivel (25 en cada grupo de nivel, A y B). El total de alumnado del centro es de 450 alumnos.

El centro no destaca por llevar a cabo innovaciones pedagógicas, sino más bien se puede considerar un centro tradicional que desarrolla su trabajo sin grandes pretensiones. Entre la plantilla del profesorado, 34 en total, encontramos docentes con bastantes años de experiencia, que están próximos a la jubilación y docentes jóvenes, interinos o funcionarios en prácticas, con pocos años de experiencia y que cubren plazas por espacios cortos de tiempo. La plantilla del centro está formada por:

- 13 profesores de Educación Primaria.
- 7 profesores especialistas de Educación Infantil.
- 4 especialistas de Idioma Extranjero (Inglés).
- 3 especialistas de Lengua de la Comunidad (modelo A).
- 1 especialista de Educación Física.
- 1 especialista de Educación Musical.
- 1 especialista de Pedagogía Terapéutica.
- 2 Profesores de Religión.
- 1 Logopeda.
- 1 Orientador.

X.2.2 El aula de Música

Stake (1999:62) argumenta que para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de "estar ahí", hay que describir bien el entorno físico. Como dice Buendía (1997), la descripción detallada del lugar donde se va a realizar la observación es un requisito indispensable cuando se utiliza una estrategia de observación. Mayoritariamente el tiempo del estudio transcurre en el aula de

Música por lo que el espacio físico y las actividades que en él se desarrollan es fundamental describirlo, para que alcance significados en el lector. El aula de Música está ubicada en la planta baja del centro (junto a la cocina del comedor), en el fondo de un pasillo en el que no existen aulas anexas, sólo una aula destinada a taller de pintura. Justamente en la pared que comparten ambas aulas se encuentran los fregaderos del aula de taller, los cuales producen bastante ruido cuando se abren. Esto provoca que algunas veces se distorsione el sonido o el habla en el aula contigua, haciendo a veces que se pare la emisión de la voz o se repita la tarea que se estaba haciendo en ese momento por dificultad en el entendimiento. Por otro lado, en momentos puntuales se perciben ruidos provenientes de la cocina al manipular los utensilios de cocina.

El aula está orientada al exterior. A pesar de que se podría percibir dentro del aula, ruido proveniente de la calle, es mínima la distorsión, ya que los ventanales del aula dan a una plaza que se utiliza de aparcamiento para algunos coches y es poco transitada por los viandantes. El aula cuenta con tres ventanales grandes, situados en la parte alta de una de las paredes. Son ventanas grandes que van desde el techo hasta la mitad de la pared, por lo que si no se tiene una altura considerable no se puede ver desde el interior el exterior. En frente de la pared con ventanas, está la puerta de entrada al aula en una esquina de la habitación. A su lado se sitúa el encerrado. En un trozo de éste se ha colocado una pizarra pautada en la que se escribe con rotulador. Al lado de la pizarra hay una estantería metálica con cuatro baldas que se utiliza para colocar material fotocopiable, libros del profesor, libros de consulta para los alumnos, colección de discos. En la segunda balda de la estantería está el equipo de música.

En un principio, el equipo de sonoro era un radio-cassette con lector de cd. Los altavoces estaban dentro del aparato. Aún siendo un radio-cassette, el aparato es uno de los mejores de su gama y tiene una aceptable calidad sonora. Normalmente, las audiciones se escuchan a un volumen de 40-50 y no se producían acoplamientos. Este equipo estuvo la mayor parte del tiempo de permanencia de observación en el aula. El aparato empezó a fallar cuando faltaba un mes para terminar el curso escolar y se reemplazó por un equipo de música. Éste consta de un cuerpo en el que se encuentran dos pletinas para cassette, lector de cd, música almacenada en usb y radio. Los dos altavoces están anexos, pero son independientes y pueden extraerse, alejándose metro y medio del equipo. Son altavoces más potentes que los anteriores, tienen una altura aproximada de 30 cm. El equipo dispone de un mando a distancia. Para poder trasladar el equipo a otras aulas se colocó encima de un armario pequeño (metro y medio de altura) con ruedas que se puso delante de la estantería.

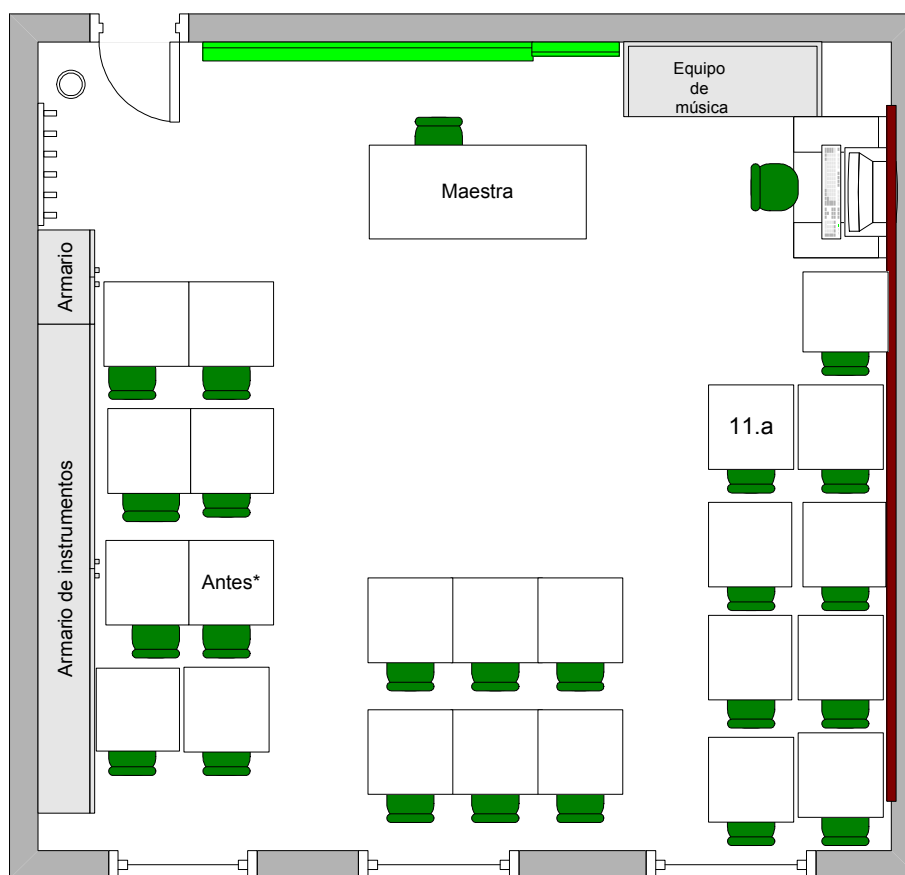
Al lado de la estantería, se encuentra una mesa alargada, encajada en la esquina de la habitación. Sobre esta mesa están dos metalófonos apilados (en el rincón) y un ordenador antiguo. Debajo de la mesa está un banquillo para sentarse. A continuación, por esa pared está una fila de mesas y sillas que llega al final del aula (pared de ventanales). Los pupitres están unidos de dos en dos formando una fila con un total de ocho. En la pared que va desde el ordenador hasta los ventanales, se encuentran póster de músicos (sobre el ordenador), seguidos de un macro póster de la distribución de la orquesta clásica que ocupa la mayor parte de esa pared.

Cerca de la pared de los ventanales en el centro, hay un grupo de tres pupitres, formando una fila, delante de éstos se sitúa otra fila con el mismo número de mesas y sillas. A continuación de este grupo de tres hay otra fila de pupitres, unidos de dos en dos y alineados con la otra pared. Esta fila está formada por 8 pupitres. Pegados a esta fila de mesas y colocados en la pared hay un conjunto de armarios

que ocupan todo el espacio de la pared. En estos armarios hay guardados libros didácticos y todos los instrumentos de láminas e instrumentos de percusión de gran tamaño. La proximidad de las mesas a los armarios hace bastante aparatoso abrir las puertas de éstos para coger los instrumentos sobretodo cuando en el aula están los alumnos y las alumnas. Los instrumentos de percusión pequeños (claves, triángulos, crótalos,...) están colocados en cajas de cartón en pequeñas baldas externas que tienen los armarios.

Los instrumentos con los que cuenta el aula tienen bastantes años y muchos de ellos están deteriorados, por lo que no se puede hacer uso de esos. En estas condiciones para poder trabajar con instrumentos es necesario que se realice por turnos e intercambiando los instrumentos con los compañeros. Los instrumentos que hay en el aula son de pequeña percusión (5 panderos de diferente tamaño, 4 triángulos, 2 cajas chinas, 6 maracas, 3 tubos, 2 castañuelas de mango, 6 crótalos, 5 claves, 2 cascabeles, 1 sonaja) y de láminas (1 instrumentos de cada tipo de carillón, 2 xilófonos contraltos, 1 xilófono alto, 2 metalófonos altos, 2 metalófonos contraltos)

Para que el lector pueda orientarse más fácilmente con la distribución del aula, a continuación mostramos un plano de ésta.



* En este lugar estaba sentada 11a hasta que la investigadora la cambió de sitio a la primera fila de la derecha del plano

Una vez descrita físicamente el aula, me gustaría hacer algunas anotaciones del contexto en el que se desarrolla la sesión de música en la clase de 11a. Este contexto podría considerarse un factor de influencia en nuestro estudio de caso. La

sesión transcurre los viernes a última hora de la tarde, tras una sesión de inglés en la que el alumnado está en cierta manera contenido (debido a la exigencia y rectitud de la maestra). De este modo, la hora de música supone para el alumnado una hora de mayor relajación y “desfogue” de la tensión acumulada. Estas palabras son reforzadas por lo que yo observaba en los alumnos y alumnas al verme entrar por la puerta. Sus gestos faciales cambiaban de estar serios y tensos a una pura sonrisa. Además, se une la circunstancia de que hay un cansancio acumulado de toda la semana y el “nerviosismo” de pensar que es viernes. En estas condiciones, partimos generalmente de una situación desfavorable para crear un ambiente óptimo de trabajo. En sí mismas las sesiones de música se pueden considerar ruidosas y con el añadido de su ubicación horaria, normalmente se pierde mucho tiempo en la llamada al orden del alumnado y el excesivo alboroto puede perjudicar al grado de percepción de 11a.

X.2.3 Características de los docentes

En el desarrollo del estudio, la investigadora ha realizado diversas entrevistas a docentes y profesionales que de alguna manera intervienen en la educación de la alumna hipoacúsica. A continuación ofrecemos al lector datos característicos del perfil de cada informante.

Informante 1

Es una mujer de 48 años de edad, maestra funcionaria del centro. Tiene unos veintiséis años de experiencia de los cuales diez lleva en este centro. En la actualidad es la directora del centro y la maestra especialista de Educación Física. En todos sus años de experiencia profesional no había tenido contacto con la deficiencia auditiva hasta entonces. Es el primer año que ejerce docencia directa con la alumna hipoacúsica en la materia de Educación Física con dos sesiones a la semana. Aunque en años anteriores ha tenido contacto con el caso por su función de directora, ya que la alumna asistió al centro en la Educación Infantil.

Informante 2

Es un hombre de 45 años de edad, licenciado en Psicología. Obtuvo una plaza de orientador por concurso-oposición y desde hace quince años ejerce esta función. En el centro tiene una antigüedad de seis años. Desde que la alumna hipoacúsica entró en el centro en Educación Infantil trabaja con ella. Acude a reuniones periódicas con los profesionales del módulo de Audición y Lenguaje del Centro de Recursos de Educación Especial que tratan a la niña hipoacúsica para realizar un seguimiento de su evolución. Además, cuenta con todos los informes (médicos y logopédicos) que se han realizado de la niña.

Informante 3

Es una mujer de 43 años, maestra de enseñanza primaria. Cuenta con 21 años de experiencia en el campo educativo. Además, ha completado su formación con estudios de Psicopedagogía. Su plaza definitiva en el centro fue adjudicada hace tres años. Actualmente es una de las tutoras de primer curso, concretamente de la clase a la que acude la alumna hipoacúsica. En sus años de experiencia no ha enseñado a alumnado con este tipo de déficit. Posteriormente en sus estudios de licenciatura estudió algunas nociones sobre ello, pero con el transcurrir del tiempo han quedado en el olvido. Ahora en la práctica, es cuando se ha informado a través de las orientaciones recibidas del orientador del centro y de los propios padres. Por otro lado, posee un protocolo de actuación con nociones que sirven de guía para afrontar la docencia con este tipo de alumnado. Como tutora de esta alumna imparte las materias de matemáticas, lengua, conocimiento del medio y plástica.

Informante 4(M8)

Es una chica de veintiséis años que comienza a trabajar como maestra interina de Música, ese mismo curso escolar tras aprobar sin plaza el concurso oposición (por esta especialidad) ese año. Su primera experiencia y toma de contacto con la escuela la realiza en este centro. También es novedoso el trabajar con la deficiencia auditiva. Anteriormente ha trabajado en una Escuela de Música como profesora, ya que ha cursado paralelamente, a sus estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, Grado Medio de Violonchelo y está a falta del proyecto para terminar Pedagogía del Lenguaje Musical. Este centro no es desconocido para la informante. Coincide que fue su colegio de estudios primarios con lo cual conoce el entorno y a algunos profesores. Durante su carrera ha recibido alguna formación en materia de deficiencia auditiva.

X.2.4 Características de la alumna 11a

11a nace en un entorno sociocultural alto, ambos padres tienen titulaciones universitarias superiores, y en un nivel económico alto. En la actualidad, es una niña de siete años cuya pérdida auditiva se le detectó al nacer y se confirmó el diagnóstico a los cuatro meses de edad. Su diagnóstico fue de Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda. La adaptación protésica se realizó a partir del diagnóstico y acudió durante tres años a estimulación temprana hasta el momento de la escolarización. A los seis meses de su nacimiento se le colocó un implante coclear en el oído izquierdo. Cuando tenía tres años y medio se le insertó un segundo implante coclear en el oído derecho, por lo que utiliza diariamente un implante coclear bilateral. Se ha escolarizado en un colegio de normooyentes sin adaptación curricular. En Educación Infantil recibió apoyo escolar con logopeda y extraescolarmente. En Educación Primaria, está totalmente integrada, acude a clases de refuerzo en lengua y matemáticas.

Los resultados de una valoración de un centro de recursos de Educación Especial concluyen que 11a utiliza la comunicación oral, teniendo un desarrollo del lenguaje y del habla adecuado para su edad. Es necesario realizar algunos ajustes en la interacción comunicativa con 11a. para facilitar la recepción y la comprensión correcta de los mensajes. 11a. se expresa a través del lenguaje oral de forma totalmente comprensible y su habla es inteligible. Reconoce bien los sonidos vocálicos, pero tiene dificultad para identificar con total claridad los sonidos consonánticos y los diptongos. El implante coclear le posibilita una audición funcional, pero no es normal. Las dificultades se centran sobretudo en la percepción clara de sonidos consonánticos que van junto a otra consonante y al final de la palabra. Estas dificultades de percepción se traducen en problemas para reconocer palabras de estructura silábica compleja. Oye los diferentes sonidos ambientales y localiza espacialmente la fuente sonora, poco a poco va incrementando su comprensión auditiva en ambiente de ruido.

Desde los centros donde se ha tratado hasta el año 2005, señalan que 11a. ha ido mejorando en la utilización de tiempos de evasión (paraba continuamente la reeducación narrando experiencias personales...) siendo los tiempos de atención cada vez más largos. Por lo tanto, requiere de ayudas semánticas, auditivas y visuales para superar las limitaciones que presenta en la percepción auditiva. El reconocimiento de sonidos consonánticos en posición media y dentro de sílabas átonas es bajo. El resultado en la prueba de integración auditiva, Illinois Test of Psycholinguist Abilities (ITPA) es alto. Presenta dificultades en el seguimiento de órdenes ya que requiere una retención precisa de toda la información. Esta audición funcional tiene repercusión en problemas auditivos de recepción, y por lo tanto, en la retención y comprensión precisa

de contenidos lingüísticos, especialmente en situaciones complejas por una deficiente acústica o por la carga o complejidad lingüística. Comprende el mensaje hablado sin apoyo de la lectura labial con el primer implante coclear y con el segundo, está progresando auditivamente.

11a. está contenta con la utilización de su implante y su funcionamiento es correcto para las distintas partes externas del sistema. Su evolución en el proceso de implantación ha sido satisfactoria, ya que obtiene un elevado rendimiento del procesador del oído izquierdo y está cómoda con ambos sistemas. En mayo del 2005 se ajustan los diferentes parámetros del programa del oído derecho, con el objetivo de eliminar las quejas de 11a. cuando está en ambientes de ruido elevado como el recreo y comedor escolar.

En apariencia el implante no es demasiado visible. 11a tiene el pelo con una largura hasta los hombros y normalmente los aparatos permanecen ocultos tras el pelo. En algunas ocasiones cuando 11a se toca el pelo puede aflorar alguno de sus elementos. A simple vista cuesta observar su déficit.

CAPÍTULO XI. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

XI. 1 APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS CRITERIOS DE CALIDAD EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Al tomar en consideración la calidad de un estudio, tradicionalmente nos hemos referido a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc.; pero tal y como apunta Sandín (2003) quizás el término más utilizado sea el de validez, considerando que si una investigación no es válida, no es verdadera. Hablar en términos de validez, requiere tener en cuenta una serie de criterios que han ido evolucionando a lo largo del tiempo para hacerse más coherentes y adecuados a los requerimientos de los modelos cualitativos y que han reconceptualizado este término.

Gutiérrez (1999) prefiere hablar de una validez epistemológica o validez “cara a cara”. Para Alter (1986,1992), citado por Ruiz Olabuénaga (1996) acepta un argumento como válido si su credibilidad está suficientemente garantizada, debido a que: el texto esté triangulado, basado en indicadores naturales, adecuadamente adaptado a una teoría, sea comprensivo en su enfoque, creíble en sus mecanismos de control utilizados, consistente en los términos de su reflexión, y presente de forma profunda, clara y completa las características del contexto y el sentir de los otros.

Para López (2001) tomando palabras de Grumet (1987) y Blumenfed (1995) no se trata tanto de una cuestión de verdad, sino de fidelidad. En este sentido, Blumenfed opina que la fidelidad como criterio para evaluar la calidad de una investigación narrativa debe contemplar dos cuestiones: la mediación, que obliga a hacer explícito el vínculo existente entre investigador y sujeto y entre la historia y el contexto de la historia y, por otro lado, la credibilidad, que supone que la historia responde a una lógica y coherencia presentes en la totalidad del relato.

Connelly y Clandinin (1995) afirman que la narrativa se mueve por parámetros diferentes a los de la investigación tradicional, por lo que los criterios usados por esta última, no deben extrapolarse. Sin embargo, reconocen que tanto el lenguaje como los criterios para dirigir la investigación narrativa están todavía poco desarrollados entre la comunidad de investigadores, lo que motiva una diversidad de posibilidades. Para Larrosa y otros (1995) cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se aplican a su trabajo. Los anteriores autores citados en este párrafo, concretamente apuntan como posibles aspectos a contemplar la claridad, verisimilitud y transferibilidad, aunque no cierran la posibilidad a otras opciones. Sandín (2003) añade que deben incorporarse otras nuevas como la emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado, práctica política y diálogos con los participantes.

La investigación biográfica y especialmente narrativa se ha constituido en un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad, que reclama -como han defendido (Bolívar y Fernández, 2001)- un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional. Se trata de otorgar toda relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje, Bolívar (2002).

Según Lincoln (2001) y Seale (1999)¹⁰⁷, la calidad en la investigación cualitativa y el uso del control está profundamente relacionado con las cuestiones de voz, reflexividad, y representación textual de la investigación, ya que cada una de ellas

¹⁰⁷ En Moral, C. (2006:154).

es una amenaza para el rigor, especialmente para la objetividad y la validez tradicionales. Estos mismos elementos son los que los indagadores convencionales intentan reprimir y controlar, los que dan el verdadero fundamento y solidez a la investigación cualitativa actual, requiriendo otro tipo de validez distinto al convencional. El oír las voces de los participantes en la investigación significa una forma más participativa de la investigación: no solamente se tiene la voz del investigador reflejada en el texto, sino también las voces de los que participan en la investigación hablando ellos mismos (Lincoln y Guba, 2000). Así mismo, durante el proceso de reflexividad el investigador reflexionará sobre uno mismo como investigador y como persona que responde al proceso de investigación, como una persona que comienza a conocerse a sí mismo dentro del proceso con un sistema de valores y creencias personal que se ve afectado por los valores de identidad dentro del campo.

Al conocimiento verdadero se accederá a través del diálogo, por tanto se pasará de una validez objetiva (del periodo tradicional y moderno) a una validez comunal a través de la argumentación de los participantes en el discurso. Esta validez comunal nunca estará fijada o será invariable, sino que será creada por la comunidad y estará condicionada por el momento histórico y temporal donde viva la comunidad. Esta validez se asociará también con una serie de consideraciones morales de emancipación y búsqueda de objetividad. Este hecho lejos de ser una amenaza para la validez de la propia investigación, nos ayuda a salvar los temores manifestados por Woods (1987) de incurrir en una absoluta subjetividad haciendo de las narraciones una oportunidad para la propia valoración y reflexión sobre la realidad. Pero se opta por una filosofía práctica que se caracteriza por realizar consideraciones morales y prudentes más que consideraciones eminentemente convencionales. Los criterios para conducir una investigación cualitativa residen en buscar la comprensión de los propósitos de la práctica desde una variedad de perspectivas o agentes.

XI. 2 CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS UTILIZADAS

Independientemente de la terminología que se utilice, los planteamientos de fondo son los mismos: aumentar los criterios de control de calidad de la investigación en general y demostrar su rigor. Como criterios de calidad tomamos aquellos que han sido establecidos por precedentes investigaciones y definidas por un buen número de autores en la materia (Guba y Lincoln (1985; 1994) Angulo (1990), Miles y Huberman (1994), Del Rincón y otros (1995), Carrasco (2000:104). Para exponer con claridad los términos, definiremos cada uno de éstos basándonos en las definiciones dadas por Colás (1994: 275-276), Carrasco (2000: 104), Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano (2002: 551):

Credibilidad o llamada veracidad en algunos textos, se refiere a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Se refiere por tanto, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad. La veracidad se manifiesta cuando los datos recogidos responden o se identifican con la realidad, es decir son transferibles. El uso de observaciones persistentes, la comprobación con los participantes, procedimientos de triangulación y acopio de material de contraste documental contribuyen a garantizar el rigor y la confianza en los hallazgos.

Transferibilidad o también aplicabilidad, se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones. La recogida de

abundantes datos a través de descripciones exhaustivas servirá para poder establecer comparaciones y hacer más extensivas las generalizaciones. A esta transferencia, se contribuirá con un muestreo de máxima variabilidad, descripciones en profundidad y diversificación en las técnicas de recogida de información.

Dependencia, tratada también como consistencia, hace referencia a la estabilidad de los datos. Es uno de los criterios más problemáticos debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que genera al ser el investigador el principal agente de recogida y análisis de datos. Se emplean audiometrías y controles de calidad externa de la información y procedimientos de réplica en la verificación de conclusiones.

Confirmabilidad, o neutralidad, se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, la garantía y seguridad de que los resultados no están sesgados. Se suelen utilizar comprobaciones externas de conclusiones, la fidelidad al dato directo mediante transcripciones textuales, la transparencia en los supuestos epistemológicos y metodológicos empleados.

Para que esos criterios de calidad lleguen a cumplirse en nuestra investigación hemos utilizado una serie de estrategias que a continuación explicitamos, basándonos en Buendía (1997; 1999), Creswell (1998), Carrasco (2000), Moral (2006) para garantizar la credibilidad y veracidad:

La credibilidad se conseguirá utilizando diversas estrategias, de entre las que destacamos: a) La observación perseverante del investigador, durante todo el tiempo que se trabaja en el estudio de caso, a fin de garantizar un alto grado de veracidad y penetrar con más intensidad en los aspectos pertinentes; b) La utilización de material referencial (videos, grabaciones, documentos, diarios...) para poder contrastar los resultados obtenidos con la realidad y evitar los sesgos del investigador; c) La comprobación con los participantes, contrastando con ellos de modo permanente los datos e interpretaciones formuladas. En el estudio de caso, hubo ocasión de contrastar información en varias entrevistas con la docente que en el siguiente curso escolar impartió clases de Música a nuestra alumna estudiada con hipoacusia; d) Triangulación, que consiste en tomar datos de una situación o aspecto desde diversos ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos.

Pero además de estos criterios, debemos considerar la existencia de otros. Desde estos argumentos expuestos, encontramos una validez relacionada con la búsqueda de un acuerdo o un consenso en la comunidad. Esta validez es una nueva forma de rigor, un rigor consensuado y negociado que permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación: Hodder, (2000); Denzin, (1998), citado por Moral (2006). En esta segunda clase de rigor se asocia con un tipo de validez "auténtica" apoyada en procesos de "cristalización" más que en procesos de triangulación. Los criterios de verdad y de rigor desde la perspectiva de la validez como autenticidad en la indagación cualitativa, hacen referencia a los siguientes elementos:

- Justicia e imparcialidad: busca que todos los puntos de vista de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas, argumentos y voces, aparezcan en el texto cualitativo. La omisión de algún participante en el estudio o de alguna voz, es una forma de sesgo.
- Inteligencia crítica: busca desarrollar la capacidad para fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno que se analiza.

- Autenticidad educativa: supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes para conocer cómo sistemas de valores alternativos evocan soluciones diversas (Guba, 1990; Lincoln, 1995).
- Apertura y publicidad: clarificar y detallar el proceso que se ha seguido, la construcción de las categorías, la elaboración de las conclusiones. Hacer abiertas y públicas a cualquier inspección todas las fases de la investigación.

En cuanto a la transferibilidad no buscamos la generalización, ya que nuestra investigación se basa en situaciones particulares y específicas y en contextos dados, en el caso del estudio de caso. No obstante, la utilización de estrategias como la “descripción densa”, “la recogida de información abundante” o “el muestreo teórico” permiten un grado suficiente de transferibilidad de los resultados. La descripción en profundidad consiste en realizar descripciones de modo minucioso y exhaustivo con el fin de poder comparar y ver las posibles correspondencias existentes entre unos contextos y otros que permitan generalizar las conclusiones. Por su parte, la recogida de información abundante consiste en hacer acopio de toda la información posible que permita establecer correspondencia entre el contexto investigado y otros similares. El muestreo teórico se utiliza como estrategia para maximizar la cantidad de información recogida a la hora de documentar hechos y situaciones que permitan una posterior comparación de escenarios respecto a lo común y lo específico. Eisner (1998:125) dice que cada aula, escuela, profesor, estudiante, libro o edificio no solo se muestra a sí mismo, “sino también los rasgos que tiene en común con otras aulas, escuelas, profesores, libros y edificios. Es decir, cada individuo es también una muestra de una clase más amplia”. Cuando se describe y analiza bien un caso, se está haciendo una buena re-presentación de dicho caso.

En relación a la dependencia como fuente de fiabilidad, no es fácil que se pueda repetir una investigación cualitativa como ésta y obtener siempre los mismos resultados, debido a que los fenómenos sobre los que actúa son cambiantes. No obstante, existen estrategias que garantizan la dependencia o estabilidad de la información, entre éstas destacamos la revisión y los métodos solapados. Con la revisión volvemos a examinar los procesos y métodos seguidos por la investigadora para ver si coinciden las interpretaciones y conclusiones obtenidas en cada ocasión, dejando constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeña el investigador, cómo se analizaron los datos, cómo se caracterizó el contexto. Al utilizar métodos solapados nos referimos a la utilización de diversas estrategias (entrevista, observación, cuestionario, etc.) para recoger información sobre un mismo hecho o situación que pueda presentar cada una aisladamente para compensar posibles deficiencias.

En el caso de la confirmabilidad consiste en confirmar la información obtenida, la interpretación realizada y las conclusiones sacadas. Las estrategias que hemos utilizado para garantizarla son básicamente la triangulación y los descriptores con precisión, que se refieren a la utilización de fuentes de información lo más objetivas posible, como pueden ser los videos, cassettes de grabaciones, etc. En este punto es conveniente aclarar qué es lo que se entiende por triangulación. El proceso de triangulación lo entendemos, de forma general como el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías a fin de contrastar las diferentes versiones recogidas de un mismo fenómeno y llegar a conclusiones válidas (Munárriz y otros, 1999:371). Según Cantón (1996:224-225), la confirmabilidad se ha revelado como un excelente filtro para superar limitaciones metodológicas y la acusación de subjetividad a la que suelen estar expuestos los métodos personales y biográficos.

Tras la revisión de referencias bibliográficas especializadas (Cohen y Manion, 1990; Janesick, 1994; Colás y Buendía, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Arias, 1999; Munárriz y otros, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; López, 2001; Cardona, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2003), nos hemos planteado la necesidad de considerar diferentes procedimientos de triangulación en los dos enfoques distintos de nuestra investigación que pasamos a describir a continuación.

XI. 2.1. Procedimientos de triangulación en el enfoque narrativo de historias de vida

El proceso de triangulación de datos, se realiza empleando una gran variedad de fuentes de datos en el estudio, para comprobar la veracidad de la información a partir de la revisión de ésta a través de diversas fuentes escritas. Según Cantón (1996:224) la comparación de los datos escritos personales con los documentos oficiales permite explicar discrepancias, confirmar y validar datos de un solo informante. De ahí que la información obtenida a través de las entrevistas biográficas ha sido contrastada con los instrumentos de recogida de datos complementarios tales como ficha de identificación, currículum académico-formativo, currículum profesional del informante y los documentos médicos y escolares oficiales sobre el alumnado con déficit auditivo que atiende el informante. Este proceso nos ha permitido corroborar, obtener exactamente algunos datos y organizar cronológicamente los diferentes hechos que los propios informantes iban describiendo y a lo largo de las diferentes entrevistas. Haciendo caso a las recomendaciones de Goodson (1996), citadas por López (2001), hemos combinado diferentes narraciones del mismo sujeto en distintos espacios y tiempos, así como la complementariedad de medios como el cuestionario o la observación en algún caso.

Del mismo modo con la triangulación de fuentes, podemos vincular las entrevistas a sujetos del entorno social de la persona que permiten completar y validar el relato biográfico (Sandín, 2003:146). En nuestro caso hemos entrevistado a docentes, concretamente a tutores y especialistas de educación especial y/o pedagogía terapéutica, que trabajan en el entorno de nuestros informantes para tener una visión más amplia del contexto descrito por éstos y corroborar información sobre el alumnado con deficiencia auditiva. Además, y siguiendo con este proceso de triangulación realizamos una entrevista semiestructurada (Ver Anexo 5) a una Coordinadora de Deficiencias Auditivas en Delegación de Educación que nos ha permitido confirmar alguna de las informaciones obtenidas en las entrevistas biográficas sobre el alumnado que atienden los informantes, y sobre la formación que obtienen los docentes que trabajan con este tipo de déficit en sus centros.

Al mismo tiempo, con la revisión de la legislación educativa y la bibliografía especializada en relación a la Educación Infantil y Primaria y la formación de los discentes, hemos podido confirmar la información que sobre las características de su formación y su itinerario de especialización musical aportaban los diferentes informantes. En algunos casos debido a la distancia temporal de los datos que proporcionaba el informante se produjeron algunos errores y contradicciones que fueron subsanados con esta revisión. Como dice Denzin (1989)¹⁰⁸, siempre que varios investigadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación teórica. En la medida en que describen el fenómeno con un detalle similar, la descripción está triangulada. Igualmente, hemos revisado la literatura escrita sobre experiencias afines a nuestra investigación para hacer una búsqueda de teorías que nos sirvan para interpretar los datos recogidos y/o aclarar aspectos que han podido ser contradictorios.

¹⁰⁸ En Stake (1999).

El proceso seguido para validar el sistema de categorías propuesto se ha realizado de forma mixta. En un principio, la elaboración de éstas se realiza de forma deductiva, a través de la revisión de la literatura sobre el tema y de otras investigaciones que siguen una línea de trabajo similar a nuestra investigación; e inductiva tras los análisis realizados. Este modo de elaboración mixto señalado por Buendía (1997), pasa por un proceso de revisión continua elaborando diferentes versiones hasta llegar a un sistema de categorías definitivo, siendo este proceso de depuración el que ha permitido ahondar en el problema de estudio emergiendo así diferentes cuestiones planteadas en la investigación.

Otro punto de interés relacionado con la triangulación teórica, ha sido el volver a la fundamentación del estudio una vez finalizado el análisis y realizados los informes parciales de investigación. A través de la codificación del marco teórico y haciendo uso de las categorías establecidas en esta investigación, hemos podido corroborar, establecer diferenciaciones o matizaciones con la literatura científica a partir de nuestros propios hallazgos. Podría ser criticado el reducido número de historias de vida elaborado para triangular, pero como dice Bertaux, citado en Marinas y Santamarina, 1993, se llega a lo que él denomina "saturación". Se puede considerar un tema completo en cuanto a los datos que los constituye, cuando un nuevo relato de vida no añade nada distinto a lo que aportaron los relatos precedentes. En este caso, las entrevistas biográficas de algunos informantes no revelaban nada nuevo, por lo que se decidió mostrar el contenido de sus informaciones para que quedara constancia de sus datos en forma de relatos.

La triangulación interna nos ha permitido detectar las coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas a través de la contrastación entre investigadores, observadores y/o actores, tal y como señala Colás (1994). Este proceso es de vital importancia como dice Stake (1999): en un estudio de casos los actores desempeñan un papel fundamental tanto en la dirección como en la interpretación del mismo, así que serán de gran importancia las observaciones e interpretaciones realizadas por los propios informantes a lo largo del proceso que nos ayudarán a triangular nuestras propias observaciones e interpretaciones. La validez vendrá dada por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias; partiendo de que el principal criterio de verdad, será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente (Bolívar, Domingo y Fernández (2001:134). Así mismo, las historias de vida y relatos biográficos son el resultado de una interacción entre informantes e investigadora, ya que se devuelve la información obtenida para que la modifiquen, apostillen o reinterpreten, siendo una manera de consensuar y validar.

Sin embargo, como dicen Munárriz y otros (1999), nos introducimos en la privacidad de las personas y esto requiere una continua negociación de los documentos y, por supuesto, un análisis muy pormenorizado de todo lo acontecido, es decir, de todos los datos de forma que cada resultado pueda ser razonado desde puntos diferentes de encuentro. Así teniendo presentes las orientaciones de Rivera y Trigueros (2004) que consideran el proceso de negociación del informe como pieza angular de la investigación cualitativa, en nuestro trabajo hemos tenido especial cuidado durante este proceso que a continuación describimos. En esta búsqueda de consenso, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), entre la investigadora e informantes, basamos nuestra triangulación en el diálogo con los propios narradores y la investigadora, negociando y consensuando entre ambos los resultados a nivel

individual, que como dicen Connelly y Clandinin (1995) hay que subrayar que es una construcción mutua en las relaciones de investigación narrativa.

Como en otros apartados ha sido señalado, las sesiones de entrevistas han generado informaciones, las cuales se han transcrito y posteriormente han sido revisadas por su correspondiente informante antes de llevar a cabo la sesión siguiente, de manera que estas revisiones han permitido verificar las informaciones contenidas en las transcripciones y preparar el guión de la siguiente sesión de entrevista a partir del protocolo inicial elaborado.

Tras realizarse la reconstrucción de cada una de las historias de vida a partir de la información obtenida en las entrevistas biográficas, hemos enviado dichas historias a los diferentes informantes. La gran mayoría se han quedado sorprendidos de la cantidad de trabajo que ha supuesto para la investigadora el elaborar la historia de vida a pesar de que previamente ya se había explicado el trabajo que se iba a realizar. Por otro lado, han quedado impresionados de la información que se refleja ya que, muchos pensaban que no iban a tener demasiada información que decir en su aportación. También les ha resultado curiosa la introducción en el texto de sus propias palabras a través de las citas literales, a pesar de que en el proceso de negociación inicial ya se explicó, no se podían imaginar cómo quedaría hasta que lo vieron escrito. En algunos casos, tras negociarlo con el informante, decidimos omitir en el escrito algunas palabras malsonantes, a modo de “palabrotas”, para que el informante estuviera relajado y tranquilo durante su discurso en la entrevista, ya que al darse cuenta de su vocabulario intentaba cuidar su manera de hablar, dando un efecto de artificialidad, por lo que, para que siguiera manteniendo esa conversación informal, natural y espontánea entre dos personas llegamos al acuerdo de que se omitirían en la historia de vida.

Cuando se observan las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias, tratamos, por tanto, de comprobar teorías en distintas poblaciones o transferir resultados de un contexto a otro, según Colás y Buendía (1998), y es lo que se ha llamado triangulación espacial. En nuestra investigación se analizan datos de diferentes lugares, culturas, circunstancias, situaciones, etc. para ver las coincidencias y discrepancias. Dentro de una misma cultura, la que forma el profesorado de Educación Musical, hemos recogido distintas informaciones a través de las historias de vida donde se han analizado coincidencias y discrepancias en relación a las deficiencias auditivas teniendo en cuenta los lugares y circunstancias en las que desarrollan su actividad. Como dice Arias (1999), en la triangulación espacial los datos son recolectados en dos o más escenarios y las pruebas de consistencia se analizan cruzando los lugares, en nuestro caso, analizando sus historias de vida. Pero en este proceso de triangulación no sólo han intervenido los informantes clave, sino también otros investigadores con los que se ha llegado a un consenso a la hora de elaborar el protocolo y definir el sistema de categorías utilizado para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas biográficas.

Por otro lado, hemos usado diferentes métodos en la recogida de datos, pero no podemos decir que sea una triangulación metodológica, ya que este término no se aplica a investigaciones de corte etnográfico (Arias, 1999), sino que hemos hecho uso de diferentes estrategias que eran apropiadas al estudio para mantener la validez del método. En uno de los casos, los datos de las entrevistas biográficas se han combinado con los recogidos en las observaciones de aula y el cuestionario. En un primer momento se han analizado separadamente, y luego se han comparado, como una manera de validar los hallazgos. Se elaboró el cuestionario con los ítems que se habían obtenido de las sesiones de observación, y al ser complementado por el informante al que se había observado era una manera de validar esos hallazgos, dado

que fue imposible continuar con las sesiones de observación, como ya he explicado en otra ocasión.

XI. 2.2. Procedimientos de triangulación en el estudio de caso

“La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado, identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (Stake, 1994: 241). En nuestro estudio de caso somos conscientes de la dificultad para replicar el caso a pesar de que expresemos detalladamente su desarrollo, pero no buscamos ese fin concreto, sino el que nuestros datos sean válidos usando estrategias de triangulación. Entre los distintos tipos de triangulación (de fuentes, metodológica, interna, teórica, temporal, espacial, -según Colás y Buendía, 1998- para el estudio de caso hemos usado prácticamente los mismos procedimientos que en el enfoque biográfico-narrativo, salvo con algún añadido. Para explicitar mejor el procedimiento ha sido dividido en dos apartados.

Esta triangulación, ha implicado el empleo de numerosas fuentes de datos, lo que ha maximizado la probabilidad de que las afirmaciones iniciales coincidieran con una variedad de datos. Como estuvimos en el campo durante un prolongado espacio de tiempo, se minimizó la tendencia de la alumna participante en el estudio a exhibir comportamientos artificiales, ya que también el inicio del estudio coincidía con la incorporación al centro como maestra de la investigadora y, una vez pasado el periodo de adaptación, la estancia prolongada ha permitido confirmar o refutar datos ya reunidos o añadir otros nuevos. Los datos provienen de las perspectivas de la investigadora como docente de Educación Musical y de otros docentes y profesionales de la enseñanza que atienden o han atendido a la alumna con deficiencia durante su trayectoria escolar. Se pretende con ello, confrontar y complementar las percepciones de cada uno de éstos con la percepción individual de la investigadora y maestra de Educación Musical, así como con la oficial de los documentos. Se ha contado con un amplio espectro de recogida de datos, junto a estas informaciones provenientes de entrevistas y a la utilización de métodos interactivos (grabaciones de aula, notas de campo contrastadas, diario), transcripción de entrevistas, observaciones, nos han permitido ofrecer una narración precisa y fiable que se ajusta a la realidad observada (Erickson, 1989, Geertz, 1989).

De este modo, las entrevistas al orientador, director, logopeda, complementadas con las entrevistas a los maestros y maestras que imparten clase a la alumna con deficiencia y a su tutora, nos permitió triangular la información sobre la alumna y componernos una imagen comprensiva y global de las opiniones de los distintos informantes sobre la actitud de ésta, sus comportamientos, su actuación, etc. en relación a aspectos de nuestro interés. Por otro lado, los documentos oficiales como dictámenes médicos desde una edad temprana hasta la actualidad, informes logopédicos y psicopedagógicos, así como el expediente escolar nos ayudan a corroborar informaciones de las fuentes personales y a puntualizar datos que han sido expresados con alguna vaguedad. En cuanto a documentos curriculares como son las fichas y ejercicios en cuadernillos didácticos, nos permiten validar y confirmar la información obtenida a través de otros medios como la observación o las notas de campo, contribuyendo aún más a obtener una información precisa. A esta precisión se ayuda cuando se ha realizado una entrevista, se ha observado o se han redactado notas de campo y la tarea del investigador no se ha limitado a “registrar” los datos;

como dice Parrilla (1990) en López 2001, hay tras estas actividades una reflexión que sirve para orientar la búsqueda de los datos siguientes.

Otra estrategia de triangulación que nos ha servido para afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, ha sido la de completar la observación directa con la revisión de registros anteriores y de las grabaciones en video. A pesar de ello, durante el proceso de investigación, y como dice el grupo de investigación LACE (1999), es necesario contrastar los datos obtenidos a través de técnicas complementarias como la observación participante versus entrevista. Hemos entrevistado a la maestra de Educación Musical que continuó en el centro el siguiente curso. Con ello, también aseguramos la credibilidad y la transferibilidad de los resultados. Los datos se han ido confrontando y comparando conforme se ha ido haciendo el análisis con la informante. Con esta triangulación de datos observamos si el caso concreto de la alumna seguía siendo el mismo un año más tarde y con la perspectiva de otra maestra diferente que interactúa con ella. En algunas ocasiones han surgido discrepancias, pero la información que se ha obtenido, en sí misma ha tenido un alto valor interpretativo.

A pesar de ello, como dice Goetz y LeCompte (1988), la información sigue siendo válida incluso aunque sólo se represente un punto de vista particular, esté modelada por las características especiales del investigador o influyan en ella las relaciones entre éste y el informante. Los problemas de validez sólo aparecen cuando se juzga que los datos así obtenidos representan visiones de los participantes que rebasan el contexto específico en que se recogieron.

Del mismo modo que se ha tenido en cuenta la dimensión temporal en el estudio, hemos recogido información de nuestro interés en otros espacios diferentes al aula de música, a través de la observación de la alumna en su aula base cuando la investigadora (a su vez maestra) debía sustituir a la tutora en el aula y en otros espacios del centro como el recreo y pasillos. La observación se puede considerar como el “método” fundamental en el estudio de caso, pero esa observación ha sido contrastada con otros “métodos” que como dice Stake (1999), *cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos*. La utilización combinada de la observación, la entrevista y la revisión de documentos en nuestra investigación, hace que de alguna manera se realice también una triangulación de manera “metodológica”.

La observación participante en el aula durante ocho meses en las sesiones de música se ha contrastado con las descripciones de notas de campo, las reflexiones realizadas en el diario de la investigadora y la utilización de los registros de video de las sesiones. Estas grabaciones de video han permitido contrastar la información, reforzar la fiabilidad y validez de los resultados y reducir los sesgos, ya que las observaciones, notas de campo y diario eran realizadas por la visión de una misma persona (maestra e investigadora); se evitan así falsos registros por el hecho de observar y llevar la carga lectiva de la materia o escasos detalles de la información. De esta forma, se ha obtenido una información más objetiva y han podido salvarse los posibles sesgos de la observadora durante la recogida de datos. Para consolidar más los datos y buscar discrepancias entrevistamos a la maestra <sucesora> de Educación Musical en el curso siguiente, con lo que se tiene también otra visión del caso de un informante externo a la investigación.

La revisión de documentos es el otro punto angular que hace triangular la investigación ya que éstos son neutrales y disminuyen la posibilidad de sesgar la información, que podría afectarse –de no ser así– por las características personales de la observadora e investigadora.

XI. 3 CUESTIONES ÉTICAS

Llegados a este punto es necesario contemplar otras cuestiones éticas que todavía no se han comentado. En una investigación donde se crea un marco social de relación entre el investigador y quienes son sujetos de investigación, suelen aparecer problemas de control de la información en un ambiente de intereses encontrados (LACE, 1999). La investigadora acata una serie de dilemas éticos estableciendo un código ético, ya que durante el estudio en ese marco de relaciones se entromete en la vida de las personas, apropiándose de las historias personales, de memorias individuales, de palabras y de pensamientos ajenos. Hemos considerado aquellos principios éticos que se contemplan en la investigación (auto)biográfica-narrativa(Fernández, 2006):

1 Principio de respeto a la autonomía personal

- Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación.
- Facilitar toda la información disponible sobre la investigación.
- Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos.
- Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas.
- La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos; previo y posterior al análisis.
- Facilitar su participación en todas las fases de la investigación.

2 Principio de confidencialidad

- Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato

3 Principio de justicia

- Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes.
- No provocar fatiga, cansancio, ansiedad...facilitar la relajación, la escucha atenta.
- Atender a los posibles beneficios del investigado
- Nunca provocarle perjuicios por su participación.

Desde el principio se pidió la colaboración de los maestros y maestras de Educación Musical que atendían a alumnado con deficiencia auditiva en sus aulas, reservando el derecho a la libre participación en el estudio. Una vez aceptado y negociado el compromiso, ellos mismos han colaborado amablemente con sus intervenciones, aportando documentación sobre el alumnado, permitiéndonos acceder al aula en algunos casos, e incluso en otros, contactándonos con los maestras tutoras o especialistas de Pedagogía Terapéutica del alumnado.

La investigadora tiene un compromiso con el conocimiento queriendo indagar, hasta donde el material se lo permita, sobre hechos, motivos y razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados. Este criterio está relacionado especialmente con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general. Esta responsabilidad indica que la protección de los informantes, la negociación de la investigación y del informe y el cumplimiento, en general, de los restantes criterios de imparcialidad y equidad, no puede suponer tergiversar el compromiso con la indagación profunda de los acontecimientos estudiados.

Durante el proceso de negociación con los participantes se ha dialogado sobre los propósitos del estudio, el tiempo de su participación, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes. Se informa a los participantes de manera que se anima así a la libre elección de participación. En todo momento, se asegura a los participantes la confidencialidad y el anonimato de las informaciones, de su persona y especialmente con el alumnado, no utilizándose información que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración. Según McMillan y Schumacher (2005), los investigadores tienen una doble responsabilidad: la protección de las confidencias de los participantes de otras personas en la situación cuya información privada podría permitirles su identificación, y la protección de los informadores del público general de lectores. Para preservar el anonimato de los maestros y maestras se han utilizado como identificativos letras y números, escogiéndose la letra “H” para identificar al género masculino y la letra “M” para el género femenino. En el caso del alumnado se ha utilizado las letras “a” para las alumnas y la letra “b” para los alumnos y la asignación de un número. Así, nadie externo a quien realice la investigación conocerá quién ha proporcionado información, o se evitará hasta donde sea materialmente posible que los informantes puedan ser reconocidos.

La equidad también ha estado presente, de tal manera que la investigación no se muestre como una amenaza sobre los sujetos en particular y recibiendo en todo momento un trato justo, con derecho a réplica sobre lo escrito y desarrollado en los informes. La investigadora ha procurado en todo momento ser imparcial sobre los puntos de vista de los sujetos, sus juicios y percepciones particulares no emitiendo ningún juicio de valor sobre sus afirmaciones, ya que no se pretende juzgar la vida, ideas o acciones de las personas, sino de conocerlas y comprenderlas.

Debemos decir que la negociación, como ya se ha comentado en otros apartados, ha estado presente en todo el proceso. El acceso a cada uno de los casos de los maestros y maestras, como el acceso al centro en momentos puntuales para las sesiones de observación o entrevistar a tutoras o maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica. Las negociaciones en un primer momento han sido en su mayoría informales a través de conversaciones telefónicas. En algún caso se ha requerido un documento escrito explicativo del estudio, sus objetivos y la función de los sujetos a participar. Este documento con carácter más formal ha sido enviado por correo electrónico al centro para ser estudiado por los maestros y maestras que se requería su participación (Ver Anexo 4).

Una vez llegados a las primeras entrevistas, y ya cara a cara, la investigadora volvió a explicar claramente el estudio y a explicitar en qué consistía la participación de los sujetos y los criterios bajo los que se actuaría, las distintas estrategias de recogida de información, así como la elaboración del informe. Las informaciones que se han obtenido, continuamente revisadas, son el fruto de la aceptación por parte de los sujetos a utilizarlas. Además, la revisión del participante en el estudio de caso de cada individuo sirve para asegurar la confidencialidad y para proteger la privacidad (McMillan y Schumacher, 2005:431). No sólo se negoció la posibilidad acceso a cada caso sino también el informe final, que fue enviado a cada uno de los informantes para que reflexionaran sobre él, y determinasen si se adecuaba a lo que ellos querían expresar y para que pudieran aportar nuevamente sus ideas o correcciones de lo escrito.

Por otro lado, para que el lector se haga su propia idea de los principios morales y valores de los que parte la investigadora, se recoge la historia de vida de ésta en el capítulo XV Diario de campo. Con ella, el lector tendrá conciencia de las

concepciones, valores y vivencias de la investigadora hasta el momento de comenzar con la investigación.

CAPITULO XII. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

XII. 1 ETAPAS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO.

El discurso hablado recogido en las entrevistas orales se transforma en texto, perdiendo las referencias ostensivas originarias, para adquirir otras no meramente situacionales (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). El transcriptor se convierte en un analista e intérprete, enfrentándose con el problema de combinar, de un modo productivo, un estilo analítico con otro descriptivo. Para los autores citados, el problema de trabajar con biografías está en cómo analizar ese magma de datos, con algún tipo de análisis formalizado de datos cualitativos que pueda ser organizado coherentemente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporal/o temática. McMillian y Schumacher (2005) argumentan que el análisis empieza tan pronto como se recogen los primeros datos, pues el análisis interno que se hace durante el trabajo de recogida de la información nos informa sobre otras actividades, sobre los cambios en la estrategia de la información como en el análisis que se efectuará al final del proceso. Por ello, Bolívar (2002) expone que el análisis no consiste tanto en acumular, sino en ir “podando” muchos de los datos que se han ido acumulando.

Por tanto, el análisis de datos no se puede considerar como una etapa precisa y temporalmente determinada, sino que opera por ciclos y tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación (Colás, 1997b:289). El modelo de análisis recursivo que se ha seguido en nuestra investigación es el ya utilizado por otros autores como Glasser y Strauss (1967), Miles y Huberman (1984), el modelo en espiral llamado también por otros como espiral de la comprensión (Lacey, 1976) o proceso de lanzadera (Ruiz, 1996), consistente en un proceso interactivo y continuamente cíclico de revisión de datos en espiral, el cual constituye el mejor testimonio de la validez del análisis. En este proceso recursivo se suceden tres procesos:

- Reducción de los datos: proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos puros que aparecen en las notas de campo y entrevistas. Este proceso se realiza partiendo de la codificación de los datos en función de los diferentes sistemas de categorías que se construirán en cada momento de la investigación siguiendo un procedimiento deductivo-inductivo que describiremos más adelante. La información se va analizando de manera continua, por lo que la recogida de información y el análisis de datos son procesos simultáneos e interactivos, ya que el resultado de cada análisis condiciona la recogida posterior, y viceversa (Carrasco, 2000). Los datos son reducidos teniendo en cuenta las cuestiones y los problemas de investigación seleccionados. La reducción de datos comienza antes de obtenerse los datos y se prolonga a través de todo el proceso de investigación (Lace, 1999).

- Estructuración y presentación de los datos. Esta segunda fase hace referencia a la organización de la información de tal modo que permite la derivación de conclusiones. Tras la reducción de datos contenidos en las entrevistas biográficas y los documentos complementarios hemos iniciado su ordenación en función de criterios cronológicos. En este proceso se ha elaborado el relato de vida, como instrumento previo para la reconstrucción de la historia de vida. Dentro de este proceso se han elaborado también los

biogramas de cada informante para obtener una disposición de datos que nos estructura la información y realizara además un análisis previo.

- Extracción de conclusiones y verificación: constituye la tercera y última fase del proceso. En ella, la investigadora extrae y verifica conclusiones a partir de los datos obtenidos en las fases anteriores. En esta fase, se comparan y contrastan los datos, para reconocer lo común y diferente entre los casos estudiados, buscando patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados. Se elaboran metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características. Gracias a la ayuda del programa Nud*ist la extracción y recuperación de los datos ha sido mucho más rápida y eficiente para llegar a las conclusiones.

A continuación pasamos a desarrollar de manera más amplia cada uno de los procesos. La reducción de los datos también llamada generación de afirmaciones (Erickson, 1989); percepción (Goetz y LeCompte, 1988) o análisis especulativo (Woods, 1987) es el primer paso del análisis cualitativo trabajado con los datos que se han recogido a través de las entrevistas y observaciones, intentando identificar el contenido en porciones de texto que guarden una unidad y que se puedan corresponder con un concepto determinado. Este concepto determinado da posteriormente nombre a lo que hemos llamado categoría de análisis. Para facilitar el proceso de elaboración de categorías, siguiendo un criterio espacial, el texto transcrito de cada entrevista y de los instrumentos complementarios se han dividido en párrafos. Y, teniendo en cuenta que las entrevistas mantienen una estructura de conversación, hemos distinguido la intervención del entrevistado (con su sigla correspondiente) y la de la investigadora (con una E.)

Con esta disposición más aclaratoria de los datos iniciamos la búsqueda de segmentos de texto o unidades mínimas de significado, proceso llamado categorización (Woods, 1987) o codificación (Taylor y Bogdan, 1986). Las categorías nos han facilitado aislar los segmentos narrativos importantes que han permitido posteriormente una reconstrucción narrativa ordenada de los datos. Estas categorías han ido surgiendo siguiendo un proceso deductivo-inductivo. Por un lado, tras el análisis de bibliografía especializada hemos elaborado un primer boceto de sistema de categorías basado en el protocolo de entrevista y el marco teórico de nuestro tema de investigación. Además, determinamos los ámbitos que, en un primer momento íbamos a tener en cuenta en la reconstrucción de las historias de vida. Esta lista de categorías generada al principio de la investigación ha sido modificada, por otro lado, ya que durante el análisis del texto, de un modo inductivo se han ido extrayendo significados nuevos que han dado lugar a la elaboración de categorías emergentes. En un apartado posterior se explicará con más detenimiento el proceso seguido en la categorización.

Durante un proceso largo en el tiempo y con esfuerzo constante, se han ido reduciendo un gran número de textos a categorías de significado. Para ello, todas las entrevistas e instrumentos complementarios tras transcribirlos y revisar su contenido han sido analizados para refinar su información, centrándonos en aquellos aspectos que eran relevantes para nuestra investigación. Así, se han detectado algunos componentes temáticos que nos han permitido clasificarlos en categorías de contenido definidas inicialmente. En este proceso hemos contado con la ayuda inestimable de un programa de datos cualitativos Nud*ist. Este programa nos ha permitido, indexar fragmentos de texto en cada una de las categorías fijadas a priori, buscar palabras y frases que nos han ayudado a la localización de cada una de las categorías agrupadas según criterios establecidos. A partir de la relación de categorías elaborada, se han

agrupado éstas dentro de grandes bloques temáticos que han sido elaborados buscando aspectos comunes entre las categorías, de manera que este conglomerado de categorías se ha sintetizado en lo que se llama una metacategoría.

Tras la reducción de datos, es necesario disponer la información para la presentación y organización de forma que facilite el proceso para la elaboración de conclusiones. Debido a que la información se ha obtenido de manera dispersa y sin seguir estrictamente un orden previo a lo largo de todas las entrevistas, se hizo imprescindible su transformación y secuenciación para poder ser presentada de manera ordenada y que resultara eficaz para nuestra investigación. Para ello, utilizamos el relato de vida como un documento que nos sirvió de punto de partida para la posterior reconstrucción de las historias de vida y en algunos casos, para reflexionar sobre la relevancia de éste en nuestra investigación, pasando a ser en estos casos ejemplos de la comunidad a la que se estudia, los maestros y maestras de Educación Musical que imparten clase a alumnado con deficiencia auditiva y tomándolos como informantes complementarios. El relato biográfico ha sido confrontado y validado por los propios informantes, sirviendo de ayuda para la elaboración de la historia de vida en los casos más notorios.

La reconstrucción de las historias de vida se ha elaborado con la interpretación de la información de las narrativas de los informantes, completada y contrastada con los documentos personales aportados y las entrevistas complementarias a personas del entorno laboral y social del sujeto entrevistado. La organización que se ha seguido en la reconstrucción de las historias de vida ha sido de orden cronológico y, como dice Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), tiene que ser respetado en toda historia de vida. Así, la historia de vida tiene un sentido y revela el carácter único de un caso particular proporcionando una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia, sin manipular la voz de los informantes, permaneciendo su discurso literal (Bolívar, 2002).

Para que la información quedase también de un modo más explicativo y visual, hemos realizado de cada uno de los informantes un cuadro síntesis de su biografía profesional, en el que se representan las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de sus diferentes situaciones profesionales, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y la experiencia con las deficiencias. Igualmente, al elaborar los biogramas, hemos podido detectar la correlación entre las experiencias a lo largo de la trayectoria biográfica y su influencia en la experiencia vivida con la deficiencia auditiva.

La extracción y verificación de conclusiones, supone el instante donde se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador durante todo el periodo de investigación en relación a su problema de estudio (Gil, 1994). El análisis de los datos depende de la teorización, y como dicen Goetz y Le Compte (1988) es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis; se compone de: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación. Las conclusiones son extraídas tras un proceso de recogida y análisis de información, así como de comparación de todos los datos obtenidos en las diferentes historias de vida y relatos. Estos datos obtenidos quedan recogidos en el informe que se ha elaborado, haciendo patentes las influencias recibidas a lo largo de su vida para afrontar la deficiencia auditiva y cómo la afrontan los maestros y maestras de Educación Musical estudiados.

Se puede decir que la principal estrategia intelectual realizada en el análisis ha sido el método comparativo, que exige conceptualizar, categorizar, relacionar, con objeto de ver las evidencias y las discrepancias. De este modo, se llega a una síntesis

de orden superior, una descripción de los patrones o regulaciones, una estructura fundamental del fenómeno estudiado. Se trata pues, de seleccionar los segmentos de información, categorizar, comparar, interpretar y explicar. Como dice Colás (1997b:289) el objetivo es *discernir similitudes conceptuales, refinar el poder discriminatorio de las categorías y descubrir patrones*. La comparación se inicia desde el momento en el que hemos consultado la bibliografía especializada utilizada en la elaboración del marco teórico que nos ha servido para darnos indicios para la construcción del protocolo de entrevista y el sistema de categorías inicial, configurado además con la contrastación de los objetivos de la investigación. Tras el análisis, y continua comparación se han ido elaborando el sistema de categorías final, surgido de las categorías iniciales y las nuevas categorías surgidas en el proceso.

Dado que los informantes pueden hacer a veces deformaciones inconscientes de los datos, la investigadora ha aceptado que podrían haberse ocasionado sesgos, por lo que para contrarrestarlos ha recurrido, como aconseja Ruiz Olabuénaga (1996), a las confrontaciones de las afirmaciones de los informantes con otras afirmaciones o explicaciones ya formuladas anteriormente por ellos mismos, así se ha comparado de manera directa ambas afirmaciones. Por otro lado, tras redactar la historia como borrador se ha pedido a los informantes explicaciones sobre las contradicciones o errores encontrados para subsanarlos. Otro tipo de confrontación complementaria han sido las informaciones dadas por compañeros del entorno laboral de los informantes que atienden también al alumnado con deficiencia auditiva. De este modo, se ha ampliado el círculo de las entrevistas para que los maestros y maestras (tutoras/es de los/as alumnos/as o maestros/as de apoyo de éstos/as) matizaran, corrigieran o aportaran información complementaria a la del propio informante.

La elaboración de la historia de vida de cada informante se ha considerado como un estudio vertical del análisis de los datos, tal y como señala Kelchtermans (1993). Éstos se han clasificado, comparado y sintetizado a través de categorías de análisis de contenido. Las categorías se han estructurado en función de cronología de tiempos y espacios temáticos diacrónicamente ordenados y los valores creados acerca de estos contenidos. El proceso de codificación seguido ha aglutinado categorías que relacionan los hechos con las secuencias de acciones y creencias resultantes de las experiencias vividas. De este modo, las categorías que se han contemplado para realizar el informe de vida de los informantes han sido las siguientes: Infancia y juventud, Elección profesional y formación inicial, Formación continua, Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas, Recorrido laboral como docente de Educación Musical, Momento actual con el alumnado hipoacúsico. Este estudio vertical ha sido contrastado y consensuado como ya se ha comentado, durante el ciclo de entrevistas realizadas a los informantes y ha dado lugar a una “forma identitaria” específica¹⁰⁹ de cada caso con la voz de las personas que ha sido objeto de estudio.

El estudio lo consideraríamos incompleto si sólo atendiéramos de forma aislada el estudio de cada caso. Para formarnos una concepción más amplia sobre las percepciones del profesorado de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo en el aula, necesitamos realizar un análisis comparativo de cada forma de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en las etapas biográficas de los docentes. Este análisis horizontal de los datos ha dado lugar a un nuevo informe de investigación. De esta manera, como dice Denzin (1986) se realiza una triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con especial atención a los casos negativos como elemento clave para la interpretación de las historias de vida. Por ello, hemos considerado oportuno

¹⁰⁹ Demazière y Dubar (1997) citado por Bolívar (2002) en Fernández Cano (2002).

realizar los dos tipos de análisis vertical/estudio de caso y horizontal/análisis comparativo de cada perfil biográfico porque creemos que responde mejor a los propósitos de nuestro estudio y así el estudio queda analizado de forma completa.

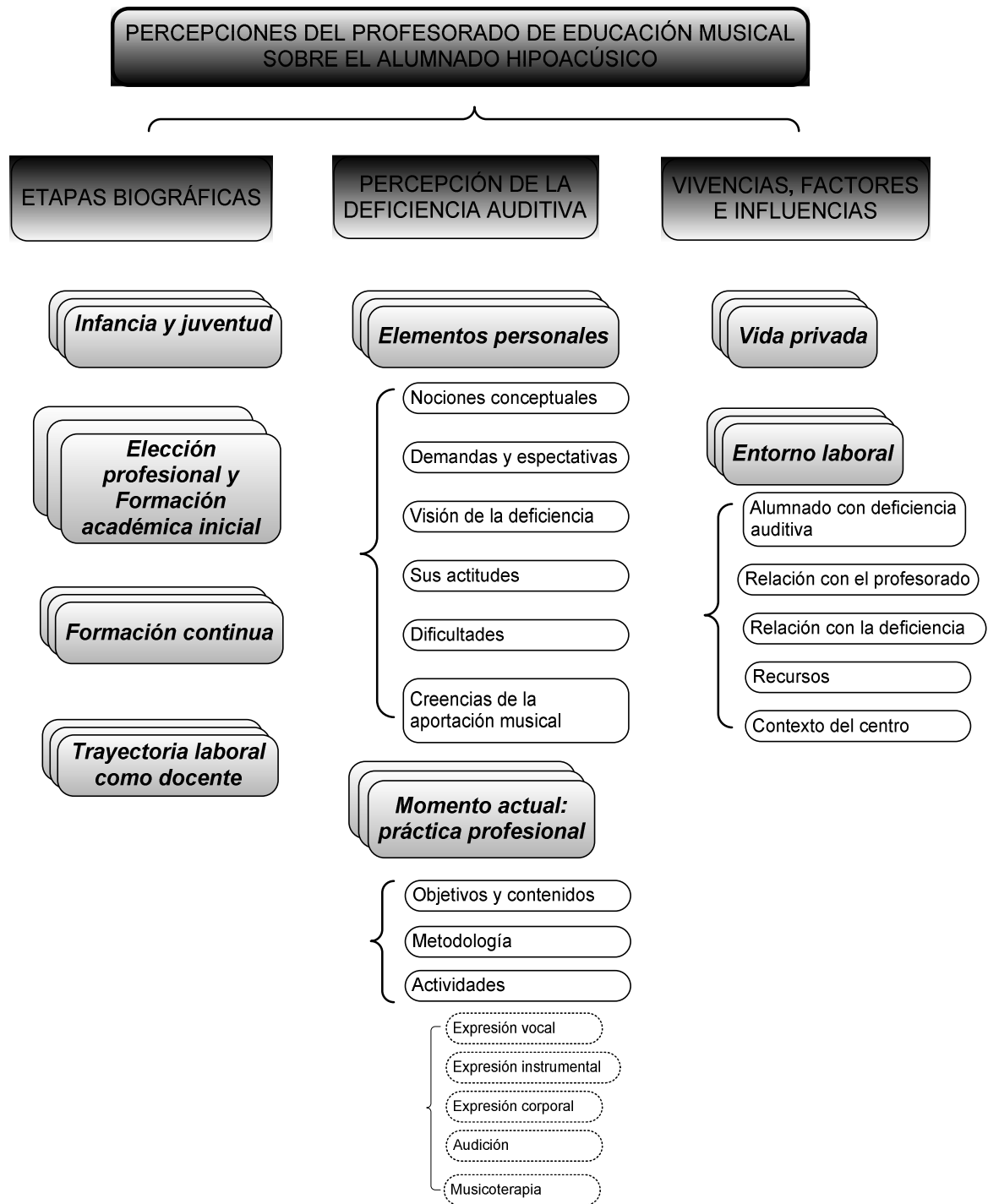
XII. 2 PROCESO DE ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS

Uno de los procesos más importantes que se deben realizar antes de pasar a la codificación del texto, es la definición de las categorías. Las categorías son espacios que contienen las ideas que surgen en la elaboración teórica del objeto de estudio, transformándose en nudos de enlace con los documentos. La categoría, guardará en su interior, en forma de contenido, las partes de los documentos que se relacionen con la idea que expresa la categoría. Así, Anguera (1994) puntualiza que las categorías tienen que definirse de forma que contemplen todos sus matices. A través del proceso recursivo (Glasser y Strauss, 1967) continuo, se logra que las categorías individuales puedan ir siendo reformuladas hasta lograr su mejor ajuste a los datos. Por ello, resulta esta etapa de análisis de los resultados una tarea complicada. Nuestro sistema de categorías ha llegado a definirse tras un proceso mixto, en el cual las categorías se han estructurado en algunos casos por un procedimiento deductivo y en otros a través de un procesamiento inductivo. En primer lugar, siguiendo los consejos de Buendía (1997), hemos realizado una revisión del marco teórico para configurar las macrocategorías de análisis y definir los límites de cada una de ellas. Del mismo modo, hemos tenido en consideración a McMillian y Schumacher (2005) que aconsejan que se construya un sistema inicial de categorías, de forma a tener en cuenta las preguntas de la investigación y la temática guía de las entrevistas.

Como indica Espín (2002), las categorías tienen que contemplar una serie de características. Éstas deben de ser exhaustivas, ya que deben de cubrir todas las posibles unidades identificadas en la información. Al no tener un sistema de categorías cerrado, hemos ido incorporando nuevas categorías que surgían al analizar los textos, tras comprobar que dicha información no podía estar categorizada en otra categoría fijada a priori. Y por otro lado, al iniciar el análisis hemos ido puntualizando y delimitando con mayor exhaustividad las categorías, creando otras relacionadas y específicas con la información que se tenía en los textos y que se creía conveniente crear como categoría propia. Así, otra característica que se ha contemplado en la creación de las categorías es además, la pertinencia de los temas en relación a los objetivos de nuestra propia investigación. Para ello, se ha reflexionado sobre los aspectos que a priori contemplaban los objetivos y en consecuencia el protocolo de entrevista, para elaborar categorías iniciales. En el proceso hemos seguido un criterio clasificatorio y de ordenación de la información, la cual se describirá más adelante en los campos que recogen dichas categorías.

El hecho de que el sistema de categorías final haya pasado por la revisión de otro investigador, le ha dado además un carácter más objetivo al resultar inteligible para el experto que se introdujo en el proceso de codificación. No obstante, podemos encontrar categorías que no cumplen un criterio de exclusividad, ya que algunas de ellas pueden solaparse, ocurriendo que una misma unidad textual puede pertenecer a dos categorías siendo en una más relevante que en otra. En este caso contemplamos el concepto de membresía, refiriéndonos con ello, al grado en el cual una unidad puede formar parte de una categoría y prototipo, cuando la unidad en su totalidad forma parte de otra categoría, siendo un buen ejemplo de ésta. En nuestro sistema de categorías encontramos ejemplos de unidades de texto que son prototipo de una categoría pero pertenecen en un grado menor de representatividad a otra categoría. Como dice Anguera (1994) tenemos que considerar en una investigación cualitativa, partir de un concepto de categoría flexible, ya que no existe una exclusión mutua de las categorías.

Una vez elaboradas las categorías, estructuramos éstas en torno a tres macrocategorías, con unas categorías pertenecientes, pero al iniciar el análisis textual, optamos por reagrupar determinadas categorías dentro de otra macrocategoría diferente con la que estas categorías se podían considerar como prototipo. Las macrocategorías se han tenido muy claras desde el primer instante como niveles más generales de contextualización. Estas macrocategorías se han considerado como nodos madres (raíces de donde se desprende el resto de conceptos a medida que se van desagregando), para estructurar el árbol de categorías, contextualizándose en las siguientes tres: Etapas biográficas; Percepción de la deficiencia auditiva y Vivencias, factores e influencias. A continuación, mostramos un esquema inicial de categorías del que partimos para el proceso de categorización.



Aplicando la técnica analítica de comparación constante de Glaser y Strauss (1967), al iniciar el análisis de los textos fuimos identificando nuevos temas más específicos que dieron lugar a categorías emergentes y a la redefinición de otras categorías iniciales. Se han ido comparando y contrastando cada tema y categoría para definir las singularidades de cada uno y así, poder asociarlo a las categorías que conformarían el sistema categorial definitivo.

De este modo ha quedado conformada la macrocategoría **Etapas biográficas**. Ésta contempla aquellos aspectos que una investigación de corte narrativo-biográfico debe tratar, incluyendo y profundizando en aquellos aspectos más

sobresalientes de la vida de los docentes que han incidido en su posterior trayectoria como docentes de Educación musical con alumnado deficiente auditivo. Además, pretende ser una herramienta para organizar el texto en diferentes momentos biográficos que se consideran importantes. Para poder estructurar mejor el contenido de las narraciones y tener una visión global y estructurada, hemos establecido categorías en función de periodos temporales. Las categorías definitivas que se han incluido dentro de esta macrocategoría son:

- Infancia y juventud
- Elección profesional y formación académica inicial
- Formación continua institucionalizada
- Transición al mundo laboral
- Trayectoria laboral como docente de Educación Musical

El hecho de incluir como categorías expresamente dentro de la etapa biográfica la elección profesional y formación académica inicial, la formación continua y la trayectoria como docente de Educación Musical, radica en que se consideran como momentos críticos e importantes dentro de nuestro propósito de investigación, por lo que había que añadir esos momentos puntuales. A continuación explicamos más profundamente el campo conceptual al que nos referimos con cada una de las anteriores categorías. Debemos de aclarar que en un principio las categorías las estructuramos de una manera sustancialmente diferente. Al inicio del proceso tal y como muestra el esquema inicial de categorías, se estructuró la categoría inicial *Formación Continua*, pero tras comenzar el análisis, encontramos que en otras categorías surgidas, parte de las unidades textuales tenían entidad propia dentro de estas otras. Por ello, se reflexionó, llegando a la conclusión de concretar y delimitar aún más el campo de esta categoría para que no hubiera lugar a sesgos y ambigüedades. Así se llegó a considerar como categoría la *Formación continua institucionalizada* (que posteriormente se señala el campo al que engloba).

Igualmente ha ocurrido con la categoría *Trayectoria laboral como docente* en el que englobaba todo el recorrido laboral de los informantes dentro de una misma categoría. Pero tras empezar el análisis y encontrar casos con experiencias laborales diferentes a la enseñanza, decidimos crear una categoría donde pudiera estar recogido el texto con más entidad y englobara tanto el trabajo docente como otro tipo de acción laboral previa a la especialización de Música. De ahí, que se haya modificado la categoría y su ámbito de definición. De esa categoría inicial se han desglosado dos categorías, una como *Transición al mundo laboral* y otra en que se recoge la *Trayectoria laboral como docente de Educación Musical* hasta la actualidad. De este modo, ha quedado el sistema de categorías de esta macrocategoría con el siguiente ámbito que abarca tras considerar su definición.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Infancia y juventud	Información del discurso que pertenece a la infancia y juventud de los informantes, abarcando aspectos relacionados con vivencias musicales, años de escolarización obligatoria y bachillerato, así como el contexto familiar.
Elección profesional y formación académica inicial	Aspectos en relación a la opción de formación universitaria y la preparación académica recibida en sus años universitarios.

Formación continua institucionalizada	Información relacionada con el tipo de formación recibida en centros docentes institucionales tras finalizar su formación universitaria.
Transición al mundo laboral	Contenido sobre las vivencias laborales de los informantes desde sus inicios laborales hasta llegar a la especialización.
Trayectoria como docente de Educación Musical	Experiencias vividas desde que inicia su trabajo como docente de Educación Musical hasta el momento actual.

La macrocategoría **Percepción de la deficiencia auditiva** recoge la visión personal de los informantes sobre su alumnado deficiente auditivo, la percepción de la deficiencia auditiva y la Educación Musical, así como la valoración que éstos realizan de su práctica docente y experiencia. Las dos categorías que recogen una información bastante extensa perteneciente a esta macrocategoría son:

- Elementos personales
- Momento actual: práctica educativa

Estos dos tipos de categorías han quedado definidos desde el principio tras el análisis del marco teórico y los objetivos de la investigación, sufriendo leves modificaciones al añadirles nudos libres que concretaban una información determinada, pero que no ha afectado a la estructura principal configurada desde el comienzo. Como las categorías que componen esta macrocategoría engloban una gran cantidad de información, éstas para clasificarlas y ordenar la información las estructuramos con subcategorías de contenido. La categoría *Elementos personales* se define como aquellos contenidos que hacen alusión a las consideraciones personales de los informantes acerca de los conocimientos conceptuales que poseen sobre la deficiencia auditiva, la visión de ellos sobre ese déficit en su alumnado, su creencia sobre la aportación de la Educación Musical a este alumnado, las dificultades que creen, que tienen para llevar a cabo la clase de música, las expectativas y demandas consideradas para su docencia, así como las actitudes personales que han desarrollado tras su experiencia con este tipo de alumnado.

La categoría *Momento actual: práctica educativa* engloba toda la información recogida de los informantes sobre la práctica profesional que realizan en el aula de Música. El contenido de esta categoría alude a los objetivos y contenidos que se plantean conseguir los informantes con el alumnado deficiente auditivo, así como la metodología que llevan a cabo en las sesiones de Música tanto para el alumnado hipoacúsico como para el grupo en general. Las actividades también están contempladas como subcategorías en la que se distinguen la diversidad de actividades musicales que se desarrollan y/o se pueden desarrollar en el aula: expresión vocal, expresión instrumental, expresión corporal, audición y actividades de musicoterapia, todas ellas focalizadas en cómo el alumnado hipoacúsico las desarrolla.

Una vez iniciado el análisis, para codificar la información de manera más específica y estructurada dentro de la subcategoría inicial *Metodología* definimos unas subcategorías emergentes a ésta para que abarcaran unos matices específicos tratados dentro de este aspecto en las sesiones de entrevista. Estas subcategorías son *Estrategias Comunicativas* y *Estrategias Metodológicas*, ambas hacen referencia al tipo de maneras y formas que realizan los informantes para llevar a cabo su clase y, más concretamente con el alumnado hipoacúsico a nivel comunicativo y metodológico.

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
ELEMENTOS PERSONALES	Nociones conceptuales	Información sobre los conocimientos de los informantes sobre la deficiencia auditiva.
	Demandas y expectativas	Información de las demandas que hacen estos informantes en función de sus necesidades como docentes de Música y la visión de futuro que esperan desarrollar con este alumnado y su práctica educativa.
	Visión de la deficiencia en su alumnado	Contenido sobre la manera en que perciben los informantes el desarrollo de la deficiencia en su alumnado.
	Sus actitudes	Información sobre la disposición de ánimo manifestada por los informantes durante su experiencia con la deficiencia auditiva y la postura que adoptan sobre la integración de ésta.
	Dificultades	Información acerca de las dificultades que han tenido y tienen estos docentes en su trabajo en la escuela. Se incluyen tanto dificultades relacionadas directamente con la deficiencia auditiva como con otros aspectos más generales del desarrollo de su labor educativa como docente de música.
	Creencias de la aportación musical	Conocimientos subjetivos que han sido generados por cada docente a través de la experiencia y conocimientos teóricos adquiridos para explicar la contribución de la Educación Musical al alumnado hipoacúsico.
MOMENTO ACTUAL: PRÁCTICA EDUCATIVA	Objetivos y contenidos	Información sobre las metas y contenidos que los informantes se proponen conseguir con su alumnado deficiente auditivo.
	Metodología	Contenido sobre las diversas estrategias comunicativas y metodológicas que utilizan los informantes en el aula de Música.
	Actividades	Hace referencia al tipo de actividades que los informantes realizan en el aula de Música y la respuesta del alumnado deficiente auditivo en ellas. Se hace referencia específica a las actividades de expresión vocal, expresión instrumental, expresión corporal, audición y musicoterapia.

La macrocategoría **Vivencias, factores e influencias**, recoge toda la información que ha supuesto para los informantes una experiencia condicionante de su desarrollo profesional y vivencia en contacto con la deficiencia auditiva o con otros déficits. Por otro lado, se incluyen también determinados factores que han influido en su vida personal y laboral hasta llegar a ser el docente del momento actual en su entorno social de trabajo. Esta macrocategoría queda dividida en varias categorías, una de ellas hace referencia a la *vida privada* de los informantes, haciendo hincapié en las influencias y factores referentes al tema de nuestra investigación, que han incidido tanto en su entorno familiar cercano como en sus actividades de ocio y tiempo libre. Otra categoría, contempla las *experiencias formativas* experimentadas en entornos

que no son específicamente instituciones formales que expidan una acreditación. Esta categoría surgió tras iniciar el análisis para delimitar claramente y especificar otro tipo de formación recibida, también muy válida para la formación como docentes desde nuestro campo de estudio, en otros centros no específicos de formación titulada o por determinados profesionales del campo de actuación, así como las experiencias formativas de autoaprendizaje llevadas a cabo por los propios docentes. En ésta, se han incluido aspectos sobre las experiencias musicales, las experiencias con Necesidades Educativas Especiales, la formación adquirida en el momento de la oposición, las influencias de otros profesores a lo largo de su vida, así como la inquietud e investigación formativa.

Por último, esta macrocategoría contempla también el *entorno laboral* de los informantes, ya que es un factor importante que influye en la formación de la percepción de los docentes de Música sobre su alumnado hipoacúsico. En ésta, apuntamos como influencias notables al alumnado hipoacúsico, tanto por sus características como por sus actitudes hacia la clase de música, la relación de los docentes de Música con los demás compañeros de profesión, la relación del alumnado hipoacúsico tanto con sus compañeros como con los informantes, los recursos de los que dispone el centro para la Educación Musical así como las medidas que se han adoptado para el alumnado hipoacúsico. Además tendremos una visión general del contexto del centro donde imparten su docencia los informantes. A continuación se describen las definiciones de cada una de las categorías.

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
VIDA PRIVADA	Ocio y tiempo libre	Actividades realizadas en su tiempo libre fuera del trabajo, relacionadas con la Música o con las deficiencias.
	Familia	Influencias derivadas del entorno familiar al informante.
	Entorno cercano	Influencias derivadas del entorno cercano al informante.
ENTORNO LABORAL	Alumnado hipoacúsico	Se incluye todo tipo de información que los informantes aportan sobre su alumnado hipoacúsico, destacando las características y actitudes que muestran hacia la Música.
	Relación con el profesorado	Información referida al tipo de relación profesional que tienen los informantes con los demás profesionales del centro para llevar a cabo su docencia de música.
	Relación con la deficiencia	Información sobre el tipo de relación que establece el alumnado hipoacúsico con el docente de Educación Musical y la relación entre los compañeros de aula.
	Recursos	Define la relación de recursos de tipo espacial, material así como las medidas tomadas hacia el alumnado hipoacúsico.
	Contexto del centro	Descripción de las características del centro en el que se hace constar el tipo de centro, el profesorado existente, las líneas de los cursos.
EXPERIENCIA	Musicales	Recoge todas aquellas experiencias relacionadas con la Música que les han servido a los informantes para adquirir un aprendizaje.

Con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Descripción de las experiencias anteriormente experimentadas en relación a Necesidades Educativas Especiales, diferenciando entre experiencias con déficit auditivos y las demás necesidades educativas.
Oposición y su proceso	Contenidos aprendidos para su formación como docente de Educación Musical, relacionados además con la deficiencia auditiva, en una fase previa al concurso oposición.
Influencias del profesorado	Información sobre docentes que a lo largo de la vida personal y profesional de los informantes han ejercido una influencia en su posterior desarrollo profesional.
Inquietud e investigación formativa	Descripción de las inquietudes profesionales de los informantes y sus investigaciones realizadas a nivel formativo para su labor de docencia en Educación Musical.

A continuación, aparece un esquema completo del sistema de categorías final establecido al término del proceso de categorización.



XII. 3 EL PROGRAMA NUDIST EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

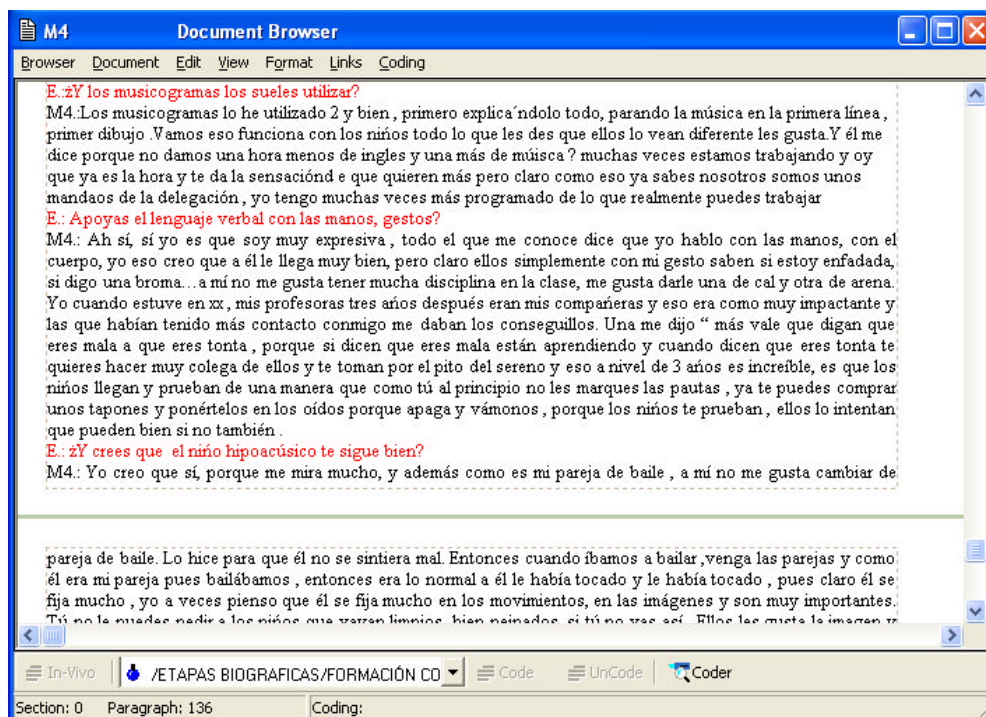
Desde 1980, la utilización de programas informáticos en investigaciones cualitativas tuvo sus detractores, ya que se manifestaba que producía la alienación de los investigadores respecto a sus datos. Pero en nuestros tiempos ha habido una proliferación de programas para analizar textos y se ha reconocido la gran ventaja para la investigación cualitativa. Estos programas facilitan el trabajo, permitiendo ahorrar tiempo y acrecentar el poder del análisis cualitativo, al ser más rápidos y eficaces en las operaciones. Otra característica que ofrecen los programas de análisis de datos es la flexibilidad que se hace en el uso de los datos digitalizados, ya que se puede tanto hacer correcciones a un texto como tener la posibilidad de agregar mediante adición de nueva información a las categorías. Al realizar las búsquedas en breves fracciones de tiempo, los investigadores se centran más en la tarea que

realmente le compete: la elaboración de ideas y análisis de los datos. En nuestra investigación hemos utilizado un programa que posibilita recabar información cualitativa, almacenándola y analizándola desde diferentes tipos de documentos cualitativos (como transcripciones de entrevistas, notas de campo, historias de vida, transcripciones de observaciones).

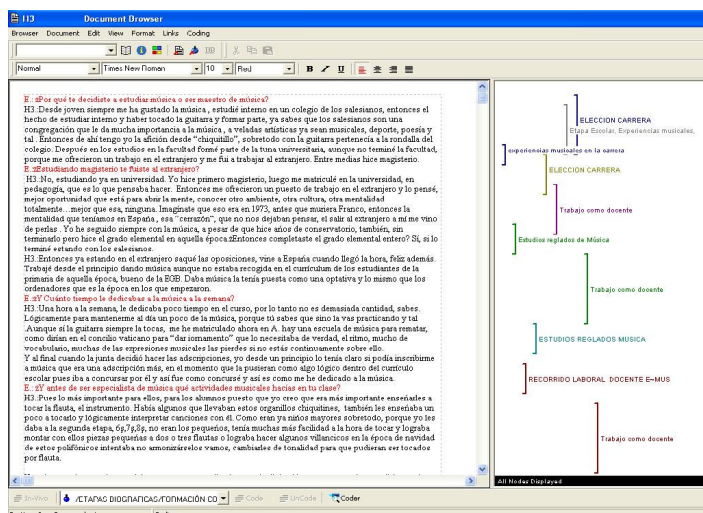
Este programa se llama Nud*ist sigla que significa Non-Numerical Unstrutred Data Indexing Searching and Theorizing (categorización y teorización en investigaciones con fuentes no numéricas y no estructuradas), creado en Melbourne (Australia) como herramienta auxiliar en investigaciones cualitativas. La versión utilizada es la 2.0. Con dicho programa se puede operar con fuentes no estructuradas, posibilitando la codificación de los datos, así como la búsqueda y exploración de textos, unidades textuales y patrones, ayudando a desarrollar el proceso de teorización partiendo de la lectura de los documentos. Entre otras diversas tareas, el programa ha permitido organizar la información recogida en los datos de la investigación, ayudándonos a agrupar los documentos para analizar, indexar diferentes segmentos de texto en categorías determinadas a priori, buscar palabras y frases que facilitaban la localización de unidades de significado, modificar el sistema de categorías inicial y obtener información de cada una de las categorías agrupadas en el sistema de categorías.

Para iniciar el trabajo en el programa ha sido necesario crear un proyecto de trabajo con el nombre de nuestra investigación. Una vez realizado, como **primer paso** para utilizar el programa, hemos elaborado los dos sistemas estructurales de los que se nutre el programa: el sistema de documentos y el sistema de categorías. En este proyecto se han incluido primero los once documentos correspondientes a las transcripciones de las entrevistas con los informantes. Cada documento pertenece a un archivo, el cual tiene una serie de atributos. Los atributos contemplados son: edad, género, actividad musical, diplomatura, licenciatura, estudios de postgrado, estudios de conservatorio, estudios musicales no oficiales, acceso a la función pública, oposición por la especialidad, experiencia docente, experiencia docente en música, alumnado que tiene, tipo de deficiencia, curso del alumnado hipoacúsico, contrato, trabajo previo con deficiencia auditiva.

Previamente, los documentos procedentes de las transcripciones de entrevistas, observaciones y notas de campo con los que hemos trabajado para realizar el análisis han sido transformados de documentos Word a documentos de texto, para que éstos no tuvieran fallos y fuera compatible con el programa informático Nud*ist en el momento de operar con la información. La información recogida en los textos sigue un criterio espacial, estando estructurada en unidades de texto (párrafos) de unas diez líneas como máximo, separados con un punto y a parte para evitar tener líneas numeradas sin contenido. De este modo, para facilitar reconocer en un golpe de vista las intervenciones de los comunicadores, hemos contemplado un criterio conversacional, separando el texto por turno de palabra, presentando las intervenciones de la entrevistadora en color rojo y las intervenciones de los informantes en color negro. Asimismo, cada una de las intervenciones de la entrevistadora están precedidas por la sigla "E" seguida de un punto y dos puntos (E.:). Las intervenciones de los informantes están precedidas de las correspondientes siglas que los identifican seguidas del punto y los dos puntos, como los ejemplos siguientes M4.: H2.: M3.:



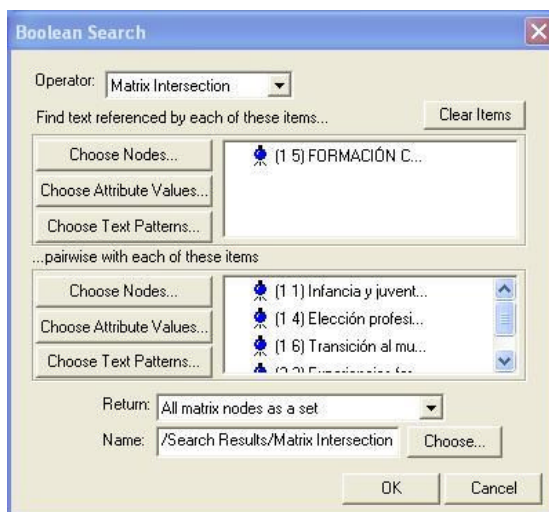
En segundo lugar, hemos diseñado en el Nud*ist el sistema de categorías iniciales que se había elaborado previamente tal y como hemos expuesto en el apartado anterior. Las categorías se han materializado en el Nud*ist en lo que se conoce como Nodos. Cada nodo es una categoría, posibilitando que cada uno lleve el nombre conceptual que la investigadora ha decidido en el diseño del proyecto. Y, el nodo, asimismo permite alojar en su interior significados emergentes de los datos cargados al programa en el sistema de documentos. La estructura principal en la que se ordenan los nodos es un árbol categorial (Index Tree) donde los nodos se exponen jerárquicamente haciendo depender uno del otro. De esta manera, queda el proyecto estructurado teóricamente desde las categorías más generales (macrocategorías) a las más desagregadas. Este primer paso está contemplado dentro del proceso ya explicado en anteriores apartados de reducción de los datos. A través de la codificación que dará lugar al **segundo paso**, indexamos los datos dentro de un nivel de jerarquía dentro del árbol categorial o macrocategorías, de forma que esta codificación funciona como una dirección donde se puede localizar la categoría o nodo. Este proceso se realiza en cada uno de los documentos de forma independiente.



El segundo paso surge después de haber incorporado todos los documentos y todos los conceptos en sus respectivos sistemas. La existencia de ese sistema de categorías iniciales no ha implicado que el proceso estuviera cerrado. Dada la flexibilidad del programa, ha permitido en cualquier momento, repensar el sistema que había hecho hasta el momento, reelaborando y modificando ambos sistemas, incluyendo nuevos documentos o nudos y eliminado los que ya no se creían necesarios. En un primer momento se organizaban categorías fuera del árbol, llamados nodos libres (free nodes) como ideas nuevas o conceptos que aún no estaban incorporados teóricamente a la estructura principal del proyecto. El programa Nu*dist ofrece la posibilidad de codificar 'in-vivo' aquellos fragmentos de texto que no se ajustaban a ninguna categoría preestablecida. En un proceso posterior, estas categorías emergentes se han comparado y contrastado la información contenida para definir una nueva categoría. Tras reflexionar sobre su ubicación y pertinencia se introducen en el árbol categorial con sus respectivos ficheros de unidades de texto. Gracias al programa hemos podido conformar el sistema de categorías final y una vez construidos los sistemas, el programa también ha permitido a la investigadora realizar búsquedas, como mecanismo para realizar preguntas tanto a los textos como a las categorías y posteriormente acceder a la teorización.

El tercer paso ha sido el momento en el que se ha intentado generar nueva teoría o conceptualizaciones emergentes que enriquecieran lo preexistente. Esta reelaboración teórica ha sido producto del análisis y la reflexión desprendida de los resultados de aquellas preguntas (búsquedas) realizadas en el segundo paso. Las búsquedas originadas han posibilitado la reconstrucción de cada una de las historias de vida y así poder llegar a obtener las conclusiones del proceso de investigación. La reconstrucción de las historias de vida se ha dispuesto en función de las diversas etapas biográficas que hemos considerado importantes para la elaboración de las percepciones sobre la deficiencia auditiva en cada uno de los maestros y maestras, las cuales han podido crear a lo largo de su experiencia vivida tanto a nivel profesional como personal. A través del programa Nud*ist hemos ido emparejando mediante una matriz de intersección los nudos pertenecientes a cada una de las etapas biográficas con los nudos pertenecientes a las categorías que queríamos cruzar. Así hemos ido buscando las experiencias, factores, condicionantes vividos para el desempeño de su labor docente y las percepciones elaboradas sobre la deficiencia auditiva en cada una de las etapas biográficas.

Con la información obtenida en cada una de las matrices se ha realizado la interpretación de los resultados. Como criterio de calidad y para que se haga constar las voces de los informantes, se han anexado las citas literales de cada uno de éstos sobre el contenido expuesto al que hace referencia. Realizado este procedimiento, se llega al análisis vertical o estudio de caso (Kelchtermans, 1993) que hemos elaborado para descubrir las influencias significativas de la trayectoria biográfica de los docentes para su formación profesional en la atención de alumnado con deficiencia auditiva.



También para la elaboración de conclusiones, hemos realizado un análisis horizontal de cada una de las variables para ver patrones repetitivos, temas comunes, regularidades, solapamientos y diferencias en cada una de las variables definidas en las trayectorias biográficas de cada uno de los informantes, haciendo distinción entre informantes considerados clave y complementarios. Para ello, se ha cruzado la información obtenida de cada una de las entrevistas de ambos grupos. El programa Nud*ist ha facilitado enormemente las búsquedas, ya que ha permitido presentar en un mismo documento la información relativa a una misma categoría en cada uno de los informantes que han participado en la investigación.

XII.4. ETAPAS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON UNA ALUMNA HIPOACÚSICA IMPLANTADA EN SU AULA.

Se denomina Análisis de contenido al conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan para extraer significados relevantes en relación con los objetivos de la investigación. El fin de este análisis es agrupar los datos en categorías significativas para el problema investigado (Sagastizábal Perlo, 2002). Para ello, es necesario seleccionar, simplificar, comparar, resumir y clasificar para llegar a una interpretación de los datos. En definitiva, todo un conjunto de operaciones de organización, de análisis y de interpretación de datos. Esta operación supone la construcción de categorías en un proceso inductivo-deductivo, proceso basado en criterios teóricos y prácticos, y guiado por la observación y por las preguntas de las entrevistas que conforman las primeras categorías de análisis.

En el proceso de análisis se distinguen dos partes bien diferenciadas producto de la visión de dos maestras de Educación Musical sobre el mismo caso, pero en un contexto temporal diferente. La visión de la segunda maestra se utiliza como un

elemento comparativo y triangulador para la investigación. En **una primera parte**, durante el periodo de observación de la docente-investigadora en el campo se elabora un documento narrativo cronológico donde se recogen y transcriben todas las observaciones, opiniones del docente y de todas aquellas personas relacionadas con el caso, así como las reflexiones a las que va llegando la propia investigadora. El registro tecnológico suministra una base para realizar un análisis más profundo de las conductas de 11a, identificando patrones de conducta y verificándolos a través de distintos momentos, y permite analizar los datos desde una perspectiva complementaria. Todos los elementos citados quedan debidamente registrados e identificados, diferenciándose las observaciones in situ de las de las grabaciones, así como las reflexiones del docente o comentarios de otros informantes.

El documento originado, el diario de campo, se estructura de forma temporal y representa además un primer análisis de la situación, ya que la propia investigadora ha ido realizado un análisis interno de cada sesión. Por tanto, el diario de campo es el instrumento del que parte la investigadora para realizar un Análisis de Contenido desde los datos obtenidos en el contexto de estudio hasta categorizarlos para realizar una interpretación de los resultados. En este proceso de clasificación y diferenciación de los elementos llamado categorización, realizamos varios procesos con el programa informático NUD*ist (Porta y Silva, 2003):

- La Clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación es la elaboración de un sistema de categorías.
- La codificación como tarea de asignación de códigos a cada categoría del sistema anterior, para poder clasificar las unidades de registro (los fragmentos más pequeños de texto con significación de unidades, a partir de la elaboración de sistemas de categorías exhaustivas y excluyentes, seguidas de procedimientos de agrupación, operativización y reestructuración) de los documentos a analizar, clasificando de esta forma el material escrito para su posterior descripción e interpretación.
- El inventario en el que se aíslan las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.

La principal herramienta intelectual del proceso es la comparación. La técnica de comparar y contrastar se usa en prácticamente todas las tareas intelectuales durante el análisis: identificar los segmentos de datos, dar nombre a las categorías y clasificarlas. Las categorías son aproximadas, al principio, y continúan siendo esquemas flexibles y no rígidos durante todo el proceso. El objetivo es identificar las similitudes (McMillan y Schumacher, 2005). La categoría es una unidad de sentido que justifica el reagrupamiento de varias conductas observables. Muchas de ellas resultan de una dimensión de la realidad o aclaran una idea directamente ligada a un concepto (Gutiérrez Pérez y otros, 2002).

Tras el proceso de categorización se extraen unas conclusiones que son contrastadas y verificadas con la **segunda parte** de análisis de datos. Esta segunda etapa de análisis se inicia una vez terminada la transcripción de las entrevistas realizadas a M8, los datos obtenidos se categorizan en función del sistema de categorías establecido para los datos de la investigadora en la primera etapa de análisis. El proceso que se lleva a cabo es igual al de la primera etapa. Cuando termina el proceso se extraen conclusiones que son comparadas con las de la primera etapa. Para formarnos una opinión más amplia sobre el caso de la alumna hipoacúsica

implantada, se necesita hacer un análisis comparativo de cada uno de los aspectos analizados, para ver patrones concurrentes, regularidades, solapamientos y divergencias entre las experiencias de ambas docentes.

Igualmente, hay que aclarar que los datos obtenidos de M8 han sufrido una doble categorización, ya que por un lado, se utilizan como triangulación del estudio de caso de la alumna hipoacúsica implantada. En este caso se categoriza los datos en base al sistema de categorías establecido para ello. Y por otro lado, el testimonio de M8 representa un relato más de un docente con alumnado hipoacúsico en su aula. Su caso revela otra manifestación particular de cómo entiende y vive un docente de Educación Musical su práctica educativa. Se considera interesante recoger su declaración para ampliar aún más la muestra complementaria de la investigación de historias de vida de Maestros y Maestras de Educación Musical con alumnado deficiente auditivo (la primera fase de la investigación). El perfil de M8 aumenta el número de docentes noveles en el que coincide su inicio de desarrollo profesional con la enseñanza a alumnado hipoacúsico. M8 aporta otra visión que enriquece nuestro estudio. Por ello, para seguir el mismo procedimiento de análisis de la reconstrucción de relatos e historias de vida se vuelve a categorizar su información siguiendo los pasos del análisis comentados en la primera parte del capítulo correspondiente a las historias de vida, a los cuales remito al lector por si quiere aclarar alguna cuestión. El relato de vida de M8 supone un estudio de caso en sí mismo que queda explicitado en la reconstrucción de su relato (recogido en el capítulo XV).

Dado que docente e investigadora son la misma persona en el estudio de campo, pueden producirse algunas falsedades inconscientes de la investigadora propiciadas por su propio ímpetu investigador. Por ello, ella ha procurado ser prudente en todo momento en sus observaciones y reflexiones. A pesar de ello, para contrarrestar al máximo esas posibles falsedades ha transcrito con todo detalle las grabaciones realizadas en el aula, comparando así su visión con la objetividad de las imágenes grabadas. Del mismo modo, la existencia de este registro permanente permite a la investigadora estimular sus recuerdos y obtener otro punto de vista sobre lo que estaba ocurriendo en el aula, a fin de validar las observaciones del aula y las notas de campo. Concretamente, para el caso de M8, siguiendo los consejos de Ruiz Olabuénaga (1996), la investigadora ha confrontado con M8 aquellas afirmaciones que resultaban contradictorias en las entrevistas. Del mismo modo, para confirmar la veracidad de la información redactada, la investigadora ha enviado a la informante el borrador de su relato de vida para que corrigiera posibles errores y al mismo tiempo confirmara la fidelidad de su historia. El sistema de categorías se ha reorganizado y revisado con asiduidad durante el proceso de análisis de datos para robustecer y afianzar la consistencia del sistema de categorías. También otra circunstancia que da objetividad al análisis es el hecho de que el sistema de categorías haya pasado por la revisión de otro investigador.

XII. 5 PROCESO DE ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS DEL ESTUDIO DE CASO

Como expone Denzin (1989) al descomponer el texto en unidades mínimas de significado (categorías) aislamos segmentos narrativos que permiten después una reconstrucción narrativa ordenada. Se trata de una abstracción analítica que permite estructurar la experiencia docente de la investigadora y posteriormente la de M8 analizando cuál ha sido su práctica educativa y las circunstancias que caracterizan la enseñanza de Música en 11a. La lectura reiterada del diario y de las entrevistas realizadas a M8 ha permitido generar un sistema de categorías específico para este estudio de caso, el cual ha ido reestructurándose con el paso del tiempo hasta lograr el mejor ajuste de los datos.

Teniendo en mente los objetivos de la investigación se han buscado indicadores que describan tanto la actividad educativa que se lleva a cabo en el aula de Música como la percepción del docente de los acontecimientos y las respuestas observadas. En un primer momento como sugiere Bardín (1996) se inicia un periodo de intuiciones donde se sistematizan las ideas de partida tras la lectura superficial del material. Las lecturas iniciales del diario van definiendo las primeras unidades de análisis que posteriormente han sido núcleos de significado propio para clasificar los datos. Las categorías se clasifican en torno a ideas y temas que van emergiendo de la lectura del material y de los propósitos de la investigación.

Por tanto, se caracteriza al proceso como inductivo-deductivo pues se parte por un lado de la lectura global del material textual recogido, buscando categorías con significación acotada y direccionada por los objetivos de nuestra investigación. Estas categorías se construyen tomando como base la relación del texto con objetivos de nuestro estudio clasificándose por su relevancia a priori para la investigación bajo premisas como la práctica educativa, la perspectiva del docente, el contexto educativo y la alumna hipoacúsica. Estas premisas han configurado las macrocategorías de análisis, las cuales se han considerado como nudos madres para estructurar el sistema de categorías. Al mismo tiempo, han encorsetado límites para formar algunas categorías. Por otra parte, otras categorías han emergido del propio análisis de forma libre al considerarse que tratan un tema no contemplado hasta ese momento en las categorías establecidas.

Las categorías quedan definidas por una frase que explica su significado, el cual posibilita asignar de forma inequívoca la unidad de registro a donde corresponda. La elaboración se ha llevado a cabo de forma exhaustiva, intentando cubrir toda la amplia gama de unidades identificadas en la información. Además, su formulación ha estado marcada por la objetividad para que las categorías puedan ser inteligibles para otros codificadores ajenos a la investigación. Algunas categorías no tienen un significado exclusivo, ya que en algunos aspectos a veces se solapan. Aunque nunca lo hacen en el mismo grado de importancia. Por tanto, hay categorías que se consideran prototipo de un significado en su máxima representatividad y otras que contemplan este aspecto pero con una menor representatividad. La categorización ha sido abierta y flexible, se ha hecho una especie de inventario, donde se aislaban elementos en forma de nudos libres. Posteriormente, se han clasificado los elementos en una estructura más organizada dentro de un sistema de categorías. Algunas categorías tras el proceso se han incluido en otras más amplias o metacategorías y otras han sufrido una subdivisión al ser muy amplias, quedando en categorías más específicas.

Finalmente las categorías quedan estructuradas en torno a cuatro macrocategorías, que son las premisas de las que partimos en el análisis considerando los objetivos de la investigación. A continuación pasamos a describirlas y a definir los límites de cada una de ellas. El hecho de describir de una forma precisa las características de las unidades de análisis facilita el proceso de codificación o lo que es lo mismo, la transformación sistemática de los datos brutos y su inclusión en categorías. La macrocategoría **Práctica Educativa** alberga aquellos aspectos curriculares a considerar por el docente para llevar a cabo su función educativa en la clase de Música. Para su mejor organización se ha estructurado el texto en los diferentes aspectos que contiene una programación didáctica para el aula: objetivos, contenidos, metodología, actividades, medidas de atención a la diversidad y evaluación. De este modo, las categorías contempladas en esta macrocategoría se definen como:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Objetivos y contenidos	Información del discurso que pertenece a las metas y contenidos curriculares a tratar en las sesiones de Música.
Metodología	Aspectos en relación a la manera de llevar a cabo la actuación docente en el aula, así como los recursos a utilizar en ella.
Actividades	Información relacionada con el tipo de actividad musical realizada en clase, contemplando los aspectos auditivo, rítmico, vocal, instrumental, expresión corporal y lenguaje musical así como la respuesta de la alumna hipoacúsica en cada uno de esos aspectos musicales.
Medidas de atención a la diversidad	Información sobre todas aquellas medidas que contempla el docente en la clase de Música para la alumna hipoacúsica.
Evaluación	Contenido relativo a información de valoración de todos los aspectos de la práctica educativa.

La macrocategoría **Percepciones, opiniones y sentimientos** contempla la visión del docente de una manera global, aglutinando la apreciación subjetiva que tiene de cómo se desarrolla la clase de Música, las opiniones y cuestiones que le generan tras el trato con la alumna en la práctica educativa, así como la manera en cómo se ha sentido en su papel de docente y/o investigadora. Como el mismo enunciado muestra, esta macrocategoría se divide en categorías que recogen la percepción, opinión y sentimientos del docente respecto a la alumna hipoacúsica, los interrogantes que se plantean en el aula y las impresiones que tiene al llevar a cabo su función. Por ello, las categorías que se consideran son las siguientes:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
11 ^a	Información acerca de las percepciones y opiniones que le han surgido al docente, desde un punto de vista más objetivo, respecto a la alumna implantada tanto a nivel de características como de actuación en el desarrollo de las actividades.
Interrogantes	Cuestiones que el docente se plantea tras su actuación docente relativas a la función educativa que desarrolla y en cómo actúa con 11a.
Sensaciones	Información subjetiva relacionada con la manera en la que se ha sentido el docente en el aula y cómo percibe las actuaciones del alumnado en ésta, especialmente las de 11a.

Dado que el estudio se desarrolla en un contexto específico y éste es un elemento que influye notoriamente en los resultados de la investigación, se necesita recoger implícitamente aquellos aspectos relacionados con este aspecto. Por tanto, se ha estructurado una macrocategoría alusiva al **Contexto educativo**. En ésta se

recoge toda aquella información referida al entorno educativo y a la alumna implantada fuera de la clase de Música. Específicamente se consideran las medidas adoptadas en el centro educativo para 11a, el ambiente de clase, las percepciones de los demás profesionales que la atienden en el centro, así como la historia educativa previa que ha tenido 11a. Esta macrocategoría contempla las siguientes categorías:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Medidas adoptadas	Información sobre las disposiciones que se llevan a cabo en el centro en relación a 11a.
Su clase	Aspectos en relación a la manera de comportarse de los compañeros y compañeras de 11a, tanto a nivel general como en su relación con 11a.
Percepciones del resto de profesionales	Información de 11a a través de la visión de profesionales que trabajan con ella fuera del aula de Música.
Antecedentes	Información sobre la trayectoria y contexto en el que la alumna hipoacúsica ha vivido anteriormente.

La macrocategoría **Alumna hipoacúsica** alude a la caracterización de 11a. Se refiere más específicamente a la manera de actuar de ésta contemplada de una forma general en las sesiones de Música. En ella, se recoge tanto la actitud y el comportamiento que tiene durante la clase, así como el interés que despierta en ella el desarrollo de las actividades educativas. Otro aspecto que se recoge es su proceso de comunicación, tanto a nivel de docente-alumna como entre los iguales.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Actitud y comportamiento	Información sobre la manera en que 11a se comporta y actúa en la clase de Música.
Interés por las actividades	Información acerca del interés que despierta en 11a las actividades musicales desarrolladas.
Comunicación	Información sobre cómo se expresa la alumna hipoacúsica con el docente y con sus compañeros.

A parte de la objetividad, pertinencia y exhaustividad de las categorías, el sistema de categorías final configura una síntesis y abstracción de éstas, las cuales no llegan a ser en exceso numerosas, pero proporcionan información específica de nuestro propósito de estudio. El sistema de categorías final estructurado se ha configurado de la siguiente manera en cuatro macrocategorías: Práctica educativa, Percepciones, opiniones y sentimientos, Contexto educativo y la Alumna hipoacúsica. De cada una de las macrocategorías se desgranar sus correspondientes categorías y subcategorías. Éstas pueden considerarse como un mapa de significados que refleja fielmente la estructura del contenido del documento analizado y nos permite generar resultados y conclusiones. Relacionando los conceptos que las categorías y subcategorías representan se constituye un marco coherente, el cual constituye una teoría. A continuación presentamos el esquema del sistema de categorías final.

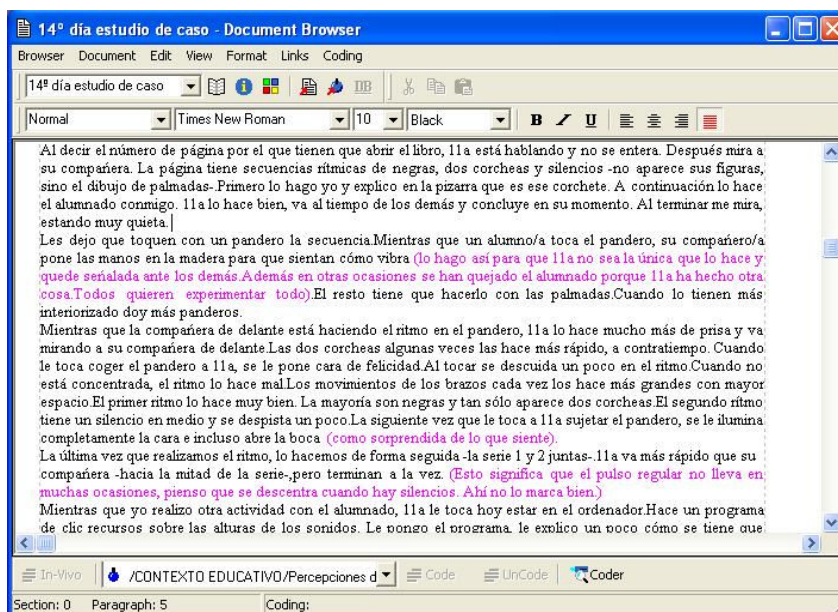


XII. 6 EL PROGRAMA NUDIST EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS DEL ESTUDIO DE CASO




La herramienta informática ha sido una ayuda fundamental para abordar el análisis del volumen de datos recogidos, cuyo manejo y organización ha resultado menos laborioso y se ha llevado a cabo en un tiempo relativamente corto. El mismo programa nos ha servido para almacenar y transmitir información de unos lugares a otros con total seguridad y facilidad para recuperarlos. Al mismo tiempo, ha permitido hacer correcciones del texto, como añadir nueva información a las categorías. Al igual que en el análisis para la reconstrucción de historias de vida, el programa nos ha ayudado en la realización de diversas tareas como la organización de la información de los datos recogidos, indexar segmentos de texto en categorías a priori, buscar palabras y frases para localizar unidades de significado, modificar y reestructurar el sistema inicial de categorías, incluyendo categorías creadas de forma libre en la estructura arbórea del sistema de categorías.

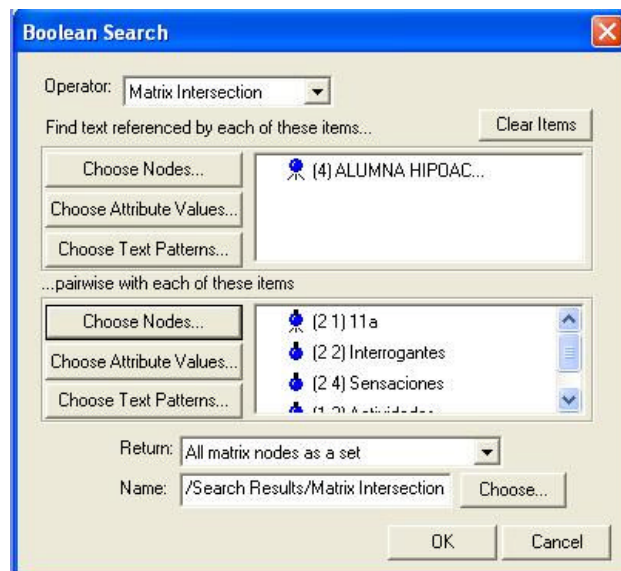
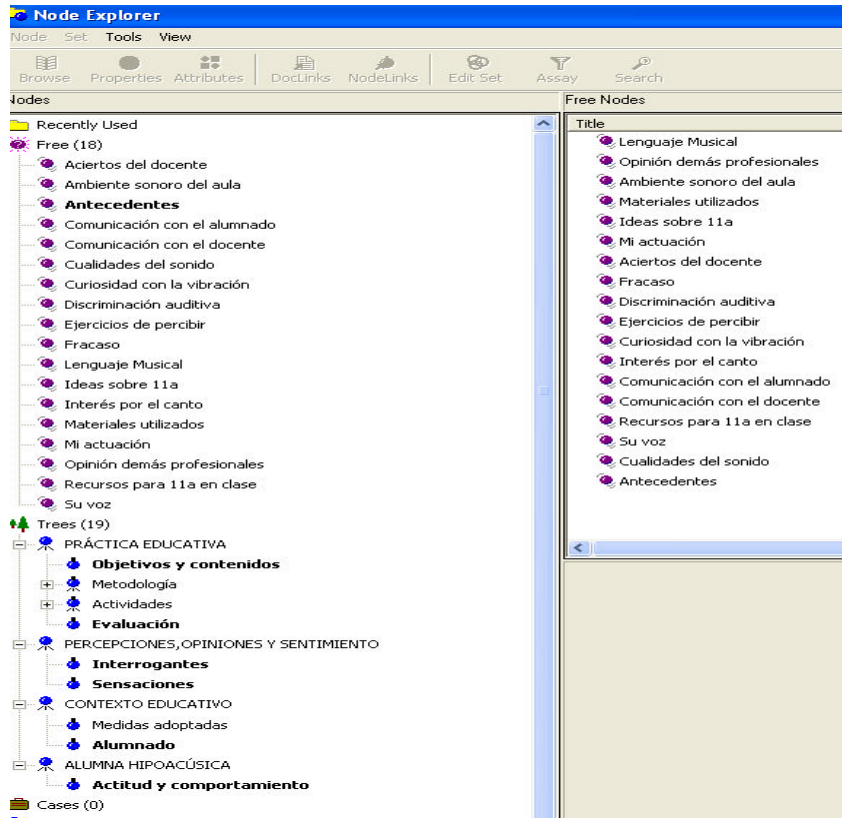
Se han seguido pasos similares al trabajo anterior. Para esta parte de la investigación se ha creado un nuevo proyecto de trabajo, llamado estudio de caso de 11a. Su uso se inicia con la creación de documentos y de las categorías que a priori están definidas. Cada documento tiene formato de documento de texto y corresponde a una sesión de la clase de Música, las cuales están numeradas por orden consecutivo en la realización de la sesión. Existe una excepción, el último documento no corresponde al desarrollo de una sesión de clase con la investigadora, sino que reúne los datos de las entrevistas realizadas a M8 sobre su clase de Música. Los documentos creados pertenecen a unos archivos los cuales tienen una serie de atributos. Los atributos que se han tenido en cuenta corresponden a acciones que realiza 11a en el aula: actividad física, actividad interesante, actividad paralela, atención, audición, baile, canto, habla, instrumento, mira al docente, responde a preguntas, responde individualmente, ritmo, sin actividad y atenta.

La estructura del contenido en los textos sigue el mismo criterio espacial antes utilizado en el análisis de las Historias de Vida que para simplificar no vamos a repetir. También para diferenciar la narración de los acontecimientos con la narración de un hecho visto desde la opinión del docente y en el que emite su propia reflexión, hemos puesto entre paréntesis la opinión subjetiva del docente. Para que sea aún más fácil de reconocer con un golpe de vista, se presenta también en color rosa fucsia. Las aclaraciones de cualquier información aparecen entre rayas horizontales “-“. Cuando se recogen palabras de otros informantes se expresa claramente quien lo ha dicho. En el caso de los documentos sobre M8, las intervenciones de M8 están precedidas de la sigla que la identifica seguida de un punto y dos puntos (M8:). Cuando aparecen intervenciones de la entrevistadora, están precedidas de la sigla “E” seguida de un punto y dos puntos y el texto está en color rojo.



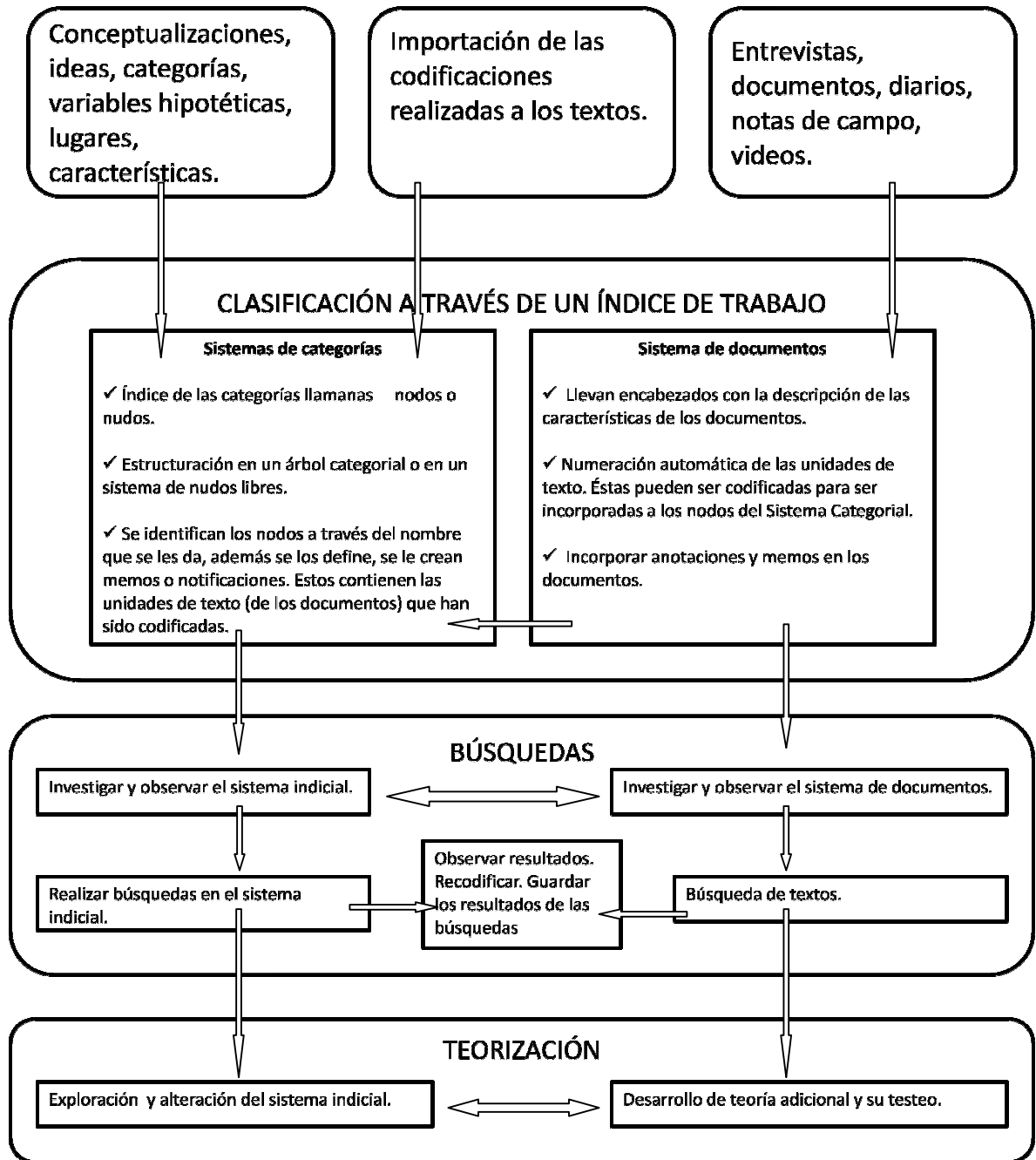
Otra acción realizada con el programa Nud*ist ha sido la elaboración del sistema de categorías. El programa denomina a la categoría como Nodo. En éste, tras su denominación, se almacenan los significados emergentes de los datos exportados por el programa desde los documentos. Los nodos que están definidos al principio a partir de los objetivos de la investigación comienzan a formar el árbol categorial (Index Tree), constituyendo una estructura jerárquica desde nodos madres considerados como las macrocategorías hasta subdividirse en nodos que dependen jerárquicamente de los nodos madre. Dado que el sistema categorial del que se parte no es cerrado, durante el análisis de los documentos emergen nuevos conceptos o ideas que son necesarias categorizarlas, ya que no se han contemplado anteriormente y tras contrastar la información se cree conveniente crear una nueva categoría. En un primer momento se incorporan al sistema en forma de nodos libres (free nodes) a través de la codificación in-vivo que ofrece el programa. Posteriormente, tras reflexionar sobre la idoneidad de su ubicación se incorporan al árbol de categorías.

El siguiente cuadro refleja un momento del proceso. Tanto en la parte derecha como izquierda aparecen los nudos libres (free) que habían surgido hasta ese momento. El programa los representa con un distintivo de color y un círculo. En la parte de debajo de la imagen aparece el árbol de categorías inicial (trees), del que se parte tras las primeras lecturas del diario. De la representación icónica de un árbol se desprende los nudos madres,  escritos en mayúscula. De los nudos madres parten categorías  relacionadas con éste. Se incluyen así mismo, categorías que incluyen a su vez otras categorías, a modo de subcategorías. Se representan con el símbolo . Tras comparar y reflexionar, los nudos libres han ido incorporándose al sistema de categorías, conformándose como categorías o subcategorías dentro del sistema. El programa facilita enormemente su reubicación, ya que se puede pinchar y arrastrar el nudo, desplazándolo al lugar que se quiera. El proceso ha sido un continuo hasta conformar el sistema final de categorías el cual hemos presentado en anteriores páginas.



A continuación se expone un esquema a modo de resumen del proceso de trabajo con el programa Nud*ist. El esquema representa una síntesis de los pasos realizados tanto en la primera fase de la investigación para la reconstrucción de Historias de Vida como en la segunda fase de la investigación con el estudio de caso de la alumna hipoacúsica.

Proceso de trabajo con el programa Nud*ist



BLOQUE III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO XIII. HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN SUS AULAS: ESTUDIO DE CASO

A continuación el lector puede conocer la reconstrucción de las historias de vida de aquellos maestros y maestras que se han considerado más interesantes dentro de nuestro estudio. En otros casos, se muestran tan sólo las reconstrucciones de los relatos de vida realizados a los informantes, ya que se han considerado poco relevantes para hacer una reconstrucción completa como historia de vida, pero no obstante, se quería dejar constancia de su testimonio.

Queremos recordar que hemos llamado informantes claves a aquellos que habían tenido una experiencia previa con alumnado deficiente auditivo (alumnos/as diferentes a los que tienen actualmente en el centro) impartiendo clase como maestros y maestras de música. A estos tres informantes se les ha realizado la reconstrucción completa de su historia de vida como documento principal presentado donde se recoge toda la información interpretada en las entrevistas biográficas. El resto de informantes se han considerado como complementarios. Dentro de este grupo, encontramos a informantes que llevan varios años con los mismos alumnos/as hipoacúsicos o aquellos que tienen su primera experiencia con este tipo de alumnado. En algunos de estos casos, hemos creído conveniente desarrollar con más profundidad su caso, reconstruyendo de forma completa la historia de vida.

Por otro lado, en todos los casos de forma indistinta se ha recogido el relato de vida o resumen biográfico que nos ha servido como boceto (en ocasiones), para posteriormente reconstruir las historias de vida de cada uno de los informantes. En ella, se hace una síntesis de los aspectos más relevantes sobre su vida personal, formación y trayectoria profesional hasta llegar a la enseñanza de Música a alumnado con deficiencia auditiva. Con el objeto de que el lector esquematice de una manera estructurada los datos más relevantes de cada informante, presentamos de forma anónima, evitando referencias concretas a nombres, lugares que puedan ser identificables, información sobre su currículum (ficha de identificación personal y currículum), su trayectoria profesional (cuadro resumen de la trayectoria profesional), así como el biograma realizado como un primer análisis de la información.

Las historias de vida están reconstruidas en función de un criterio cronológico, con el fin de que se desgranen todas las influencias personales, formativas y profesionales que han influido en cada informante a la hora de enfrentarse como maestro de música en la enseñanza de alumnos con deficiencia auditiva. Criterio este, que se contempla en cada una de las etapas biográficas consideradas: infancia y juventud, elección profesional y formación académica inicial, formación continua, transición al mundo laboral: experiencias laborales previas, recorrido laboral como docente de Educación Musical, momento actual con alumnado deficiente auditivo.

Por otro lado, hemos querido añadir dentro de la muestra complementaria, un testimonio representativo (M7) de otros informantes que trabajan con alumnado hipoacúsico en otro país, concretamente en Noruega. Este testimonio se presenta como un relato de vida del momento presente que vive el docente en su clase para obtener información sobre la metodología que utiliza en su aula y cómo observa de forma general a sus alumnos/as hipoacúsicos en música. Podríamos añadir varios informantes a los cuales hemos entrevistado y observado en sus clases, pero dado el volumen tan grande de muestra con el que ya trabajamos y que la información recogida no resulta diferente, sino al contrario, vuelve a ratificar lo que otros han

comentado anteriormente, optamos por recoger la narración de una de las entrevistadas como muestra representativa de este grupo de docentes noruegos, aunque evidentemente no puede ser generalizable.

Queremos aclarar que el relato de vida se centra en la experiencia docente del momento actual en el que está con el alumnado hipoacúsico, ya que consideramos poco relevante para nuestros propósitos de investigación el recoger información sobre la infancia y juventud, elección profesional o recorrido laboral. Nos interesa saber, partiendo de su formación, cómo se enfrentan a la clase de música con este tipo de alumnado. Del mismo modo, en esta informante no adjuntamos la trayectoria profesional porque resulta irrelevante. El biograma de esta informante representa un primer análisis de la situación actual que vive.

XIII.I INFORMANTE CLAVE M1: HISTORIA DE VIDA

XIII.1.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.1.2. Relato de vida

XIII.1.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.1.4. Reconstrucción de la historia de vida

XIII.1.5. Biograma

XIII.1.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M1

SEXO: Mujer

EDAD: 31 años

ESTADO CIVIL: Casada

CURRICULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 7 años

Años de experiencia docente como especialista de música: 7 años

Experiencia previa con deficientes auditivos:

Niño con hipoacusia bilateral profunda, más acentuada en oído derecho (en 4º curso), posteriormente al trato con este niño fue implantado y un niño con hipoacusia bilateral profunda (en 1º curso).

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 1 año

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Un niño con hipoacusia bilateral severa en oído izquierdo y profunda en el derecho (5º curso de primaria), una niña (5º curso) con hipoacusia profunda corregida con un implante coclear en el oído izquierdo y un niño (4º curso) hipoacusia profunda con implante coclear en oído derecho.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomada en Magisterio (Especialidad Educación Musical)

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Preparatorio del Grado Elemental de Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

- Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical (sobre audición, danzas, etc.).
- Cursos preparatorios para conciertos didácticos.
- Cursos de Didáctica General.

XIII.1.2. Relato de vida de M1

Se puede decir que M1 ha ido creciendo con la música. A su madre le ha gustado mucho y en sus quehaceres diarios, la música clásica ha estado presente, intentando transmitir esta afición a sus hijos. Cuando M1 tenía ocho años, su madre la matriculó en el conservatorio, pero a ella no le gustaba esa enseñanza tan formal y se quedaba jugando en el patio del conservatorio hasta que volvía su madre a recogerla. Por otro lado, su madre también le ha influenciado sobre su elección profesional. M1 recuerda que en los veranos ya hacía su futura profesión. Ayudaba a su madre, maestra titulada que no ha ejercido, a dar clases particulares en el patio de su casa. Cuando M1 llegó al bachillerato, cogió incluso a su propio grupo de alumnos.

Estando estudiando en el instituto, organizó con unos de amigos (entre los que estaba su futuro marido) un grupo poético-musical, del cual ella era la cantante. Posteriormente, parte de ellos formaron un grupo de música para tocar por las ferias. Habiendo terminado el Curso de Orientación Universitario (COU), en ese verano, M1 sustituyó a la cantante del grupo porque se había puesto enferma. Le gusta cantar, pero asegura que le daba vergüenza, no le gusta cantar para un público, pero guarda una experiencia buena de ello.

Cuando llegó la hora de elegir carrera, M1 tenía muy claro que se matricularía en magisterio por Educación Musical. Desafortunadamente echando la inscripción, leyó un cartel informativo que se prestaba a confusión y por él, cambió su preferencia de carrera universitaria. Al darse cuenta de su error, no paró de quejarse e intentar solucionarlo para que le admitieran el cambio de carrera. Finalmente, tras largas conversaciones con funcionarios de la Administración, pudo matricularse en magisterio de Educación Musical. M1 fue consciente que iba a ser duro, por el hecho de que no tenía una base musical, pero se empeñó mucho y estudió al máximo.

Durante su formación universitaria, obtuvo conocimientos sobre cómo tratar las deficiencias en la música. Asegura que se podría mejorar su conocimiento al respecto, pero dada la carga lectiva de la materia en el currículum escolar, cree que ha sido suficiente para llevar a cabo su labor. En 1998 terminó su formación universitaria como maestra y empezó a preparar oposiciones para el año siguiente. En esa oposición no consiguió aprobar todo el proceso, pero pudo aprobar algún examen que le valió para entrar de interina.

En uno de sus primeros trabajos durante unos meses, estuvo impartiendo clases de música a alumnado con deficiencia auditiva, en cuarto y primer curso. Por su situación de interina, no se le comentó las deficiencias de este alumnado, hasta que ella, poco a poco, se percató de éstas y preguntó al profesorado. Ella comenta que las clases se desarrollaban con normalidad y el alumnado estaba integrado, pero en el hipoacúsico más mayor notaba que mostraba cierta suspicacia con el resto de alumnado, ella piensa que es porque se daba cuenta de lo que tenía y actuaba a la defensiva. Las estrategias que M1 utilizaba con ellos eran muy intuitivas, sobre todo a nivel comunicativo y trataba de hacer ejercicios donde se trabajaran otros sentidos como el visual y el táctil. Normalmente, hacía ejercicios de calentamiento de la voz, percibiendo las vibraciones. M1 afirma que estos ejercicios eran particularmente muy buenos para los hipoacúsicos.

Tras su experiencia se dio cuenta que con los hipoacúsicos no se pueden dar por obvios algunos aspectos, siendo necesario insistir en éstos para que ellos comprendan. De todas formas, M1 piensa que la clase de música les interesaba,

sobretudo las actividades de danza, instrumentación y paradójicamente, las actividades de discriminación de sonidos. M1 encontraba problemas de coordinación más acusados en los hipoacúsicos que en el resto del alumnado.

Tras aprobar las oposiciones con plaza en el año 2003, estuvo trabajando en varios pueblos de la provincia por la que había aprobado. Pero tras casarse y destinar a su marido, igualmente funcionario, a otra provincia, M1 pidió también destino a esa provincia. En el año 2005, le adjudicaron un centro de integración de deficiencias en la capital, sobre todo auditivas y visuales y algunas patologías de Síndrome de Down.

Concretamente, ella no conoce el tipo de deficiencia de su alumnado, salvo algunos comentarios que ha escuchado del profesorado. La relación que tiene con el alumnado hipoacúsico es diferente, dependiendo del grado de pérdida de cada alumno y alumna y de su actitud hacia la enseñanza. Hay un alumno que a pesar de tener más restos auditivos que los demás hipoacúsicos, su actitud es totalmente desinteresada y su relación con la música es un poco fatídica, incluso algunas veces rehúye el leer los labios, por lo que M1 le pasa notas por escrito. M1 ha perdido sus ganas de luchar y hacer por este alumno.

Sin embargo, sus otros alumnos y alumnas hipoacúsicos, muestran interés por la materia, e incluso muestran cualidades musicales. Ese, es el caso de 1a que posee mucha solidez rítmica, la cual le permite ejecutar bien determinadas canciones en flauta cuando las ha trabajado previamente en casa. En el caso de 2b (está implantado), él hace todo lo que puede, pero se muestra inseguro y esta inseguridad hace que sus interpretaciones no sean tan correctas. Piensa que sus actividades predilectas son la flauta y la danza, aunque por el reducido espacio en el aula, no las realiza demasiado. Respecto al canto, suelen cantar en un registro más grave del que les corresponde. Tras su experiencia ha tomado conciencia de forma más fundada sobre el tipo de actividades que son positivas para este alumnado, a parte de aumentar su conocimiento sobre la manera en que reaccionan.

Tras terminar sus estudios, los cursos de formación continua que ha realizado se han orientado sobre todo a la didáctica de la Educación Musical, aunque en estos momentos dada su situación familiar con una hija pequeña, no tiene mucho tiempo de hacer cursos y tampoco considera que tiene necesidad porque cuenta con puntos suficientes como para tener cubiertos todos los puntos que se le exige.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE M1									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas					
2000/2001	El curso	E. Primaria	Música	Ninguna	Público	Interinidad	Interina		
2001/2002	6 meses	E. Primaria	Música	Hipoacusia profunda *4º	Público capital	Interinidad	Interina		
				Hipoacusia profunda *1º					
2002	3 meses	E. infantil y 1ª	Música	Ninguna	P. capital	Interinidad	Interina		
2002/2003	Un año	E. infantil y 1ª	Música	Ninguna	P. rural	Interinidad	Interina		
2003/2004	Un año	E. infantil y 1ª	Música	Ninguna	P. rural	Provisional	Funcionaria en prácticas		
2004/2005	Un año	E. infantil y 1ª	Música	Ninguna	P. rural	Provisional	Funcionaria		
2005/2006	Un año	E. Primaria	Música	H. bilateral severa en oído izquierdo y profunda en el derecho * 5º	Público capital	Provisional	Funcionaria	Por motivos de espacio físico en las clases trabaja fundamentalmente la flauta y percusión corporal	Trabaja también con otros alumnos con necesidades educativas: deficiente visual y Síndrome de Down. Ha hecho adaptaciones de material para esos niños
				H. profunda con implante coclear en el oído izquierdo y en el oído derecho sordera total *5º					
				H.Profunda implante coclear en oído derecho. *4º					

* Curso de educación primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva

XIII.1.4. Reconstrucción de la historia de vida de M1

Infancia y juventud

M1 nace en una localidad andaluza de interior con aproximadamente 23.000 habitantes, situada a unos 100 kilómetros de la capital de provincia. M1 vive sus años de infancia y juventud en una familia numerosa de seis hermanos, de los cuales ella es la menor junto a una melliza. En su entorno familiar, la música ha estado muy presente, inculcada por ambos padres. Aunque la madre de M1, no había tenido mucha formación académica en materia musical, había tenido siempre bastante afición e inquietud por aprender. De joven, antes de casarse, había recibido clases de piano y canto. Y, cuando sus condiciones familiares se lo han permitido, en su madurez ha estudiado en el conservatorio y ha ingresado en la coral de su pueblo.

2.16: A mi madre y a mi padre les encantaba, a los dos, la música. Mi madre tenía poca formación. Cuando era joven ella había dado clases de piano con O. y de canto, un poquito, hasta que se casó y luego, ya de mayor, cuando ya nos tenía a todos... se enganchó. Se apuntó al conservatorio. Siguió un poquito con el piano. A ella siempre le ha gustado mucho y se metió en la coral de P. y demás [...].

M1 manifiesta que por esa pasión familiar, ella se ha criado con la Música. Incluso ésta, era utilizada por la madre para las actividades diarias y como recurso para dar de comer a sus hijos. M1 recuerda con poco agrado que todos los días comía con la música del “Vuelo del moscardón” para hacerle tragar la comida y como consecuencia durante mucho tiempo esa melodía la ha aborrecido. El gusto por la música ha sido inculcado en la familia hacia todos los ámbitos musicales desde la música clásica hasta los distintos estilos musicales que han ido evolucionando en la música actual, pasando incluso por el baile. El ambiente familiar ha estimulado mucho el contacto con la música y la madre de M1 supo transmitirle esa afición a su hija.

2.17: A nosotros nos ha criado con música. Yo era malísima para comer, por ejemplo, y me daban de comer con música, con “El vuelo del moscardón” ...de hecho lo he tenido aborrecido mucho tiempo. Con el uihhhh, salía una cuchara [...].

2.17: [...] Entonces yo... gustarme la música, muchísimo; la clásica, mucho. Luego, también, otros tipos de música que yo escuchaba, ¿no?, típicos de las épocas que iban pasando en la radio, en la televisión... A mí siempre me ha gustado la música, mucho, me la han estimulado mucho, aprender a bailar sevillanas [...] a ella [mi madre] le gustaba y nos lo ha inculcado [...].

La madre de M1 era maestra, aunque no había ejercido profesionalmente. Tan sólo, durante el verano se dedicaba en su casa a dar clases de recuperación. En un principio M1 y sus hermanos asistían como alumnos para repasar los contenidos aprendidos durante el curso. Con el paso del tiempo, al finalizar la escuela primaria y a lo largo de sus estudios de Bachillerato, M1 ayudaba a su madre en esta tarea. Ella cogía a su propio grupo de alumnos, pero siempre bajo la tutela de su madre.

2.20: Mi madre era maestra [...]. En verano, daba clases de recuperación a todos los niños del barrio y a nosotros también. Cuando ya empecé a ser un poco más mayor, en el instituto, en octavo, nosotros cogíamos a niños más chicos bajo la tutela de mi madre y también les dábamos clase [...].

A los ocho años de edad, inició estudios reglados de música en el conservatorio. Cursó el preparatorio de aquella época, el cual le hicieron repetir. No recuerda bien los motivos de ello, pero en esa época coincidió con una

reestructuración académica de los cursos en el que desaparecía el nivel cursado por M1. Y, dicho curso no se podía equiparar con un nivel de primero de la nueva normativa. Este tipo de enseñanza tan académica, resultaba aburrida para M1 hasta el punto de que se escapaba de las clases, quedándose a jugar en el patio. No le gustaba las clases, ni el sistema de aquel lugar por lo que terminó dejándolo, cursando únicamente preparatorio.

2.19: Con ocho años nos apuntó al conservatorio. Lo que pasa es que yo lo dejé, directamente, sólo hice preparatorio. Hicimos preparatorio. No sé qué pasó, fue el primer año que abrieron el conservatorio. Total, que me hicieron repetir, a mí aquello, aquel sistema un poco tan aburrido y tan... Mi madre me llevaba al conservatorio, me dejaba en la puerta y yo me escapaba. Me iba a jugar al patio, je, je. Así que aquello no cuajó, yo no encajaba muy bien, no me gustaba.

El canto ha sido una actividad que ha gustado mucho a M1 desde siempre. Tiene muy buenos recuerdos de una experiencia musical organizada en el instituto, cuando cursaba segundo o tercero de bachillerato. Se organizó un grupo poético-musical entre varios alumnos y M1 era la vocalista. Más adelante, para ayudar a sus amigos que habían montado una orquesta, fue la cantante del grupo durante un verano, ya que la persona que estaba en el puesto enfermó de repente. Afirma que aquella experiencia fue positiva, pero prefiere cantar por gusto y no para un público, ya que manifiesta sentirse en esa circunstancia incómoda. Y, más que un placer le supone un sufrimiento.

2.24.: [...] a mi cantar me ha encantado, me ha gustado muchísimo siempre. Cuando en segundo o tercero de BUP montamos un grupo poético musical en el instituto, entre un grupo de amigos, que se llamaba m. Hicimos muchísimos recitales poéticos, y los recitales todos eran de cantautores: de Silvio Rodríguez, de Serrat [...] yo cantaba, y el resto montaba la música [...].

2.28.: [...] antes de irme a estudiar fuera, [...] fui durante un verano cantante de orquesta. Porque M., su hermano y demás habían montado una orquesta. La cantante se puso mala con nódulos y no sé qué y no pudo hacer el verano, y entonces, para salir del apuro... ya me quedé cantando.[...] Aquella experiencia estuvo bien...pero tampoco es una cosa que a mí me encante. Eso de cantar delante de un público no me gusta. No disfruto... sufro, más que otra cosa.

Elección profesional y formación académica inicial

M1 ha tenido siempre muy claro a lo que quería dedicarse. Ya desde que veía a su madre dar clases de recuperación en verano y posteriormente ella misma, sabía que quería escoger una carrera relacionada con la enseñanza. Cuando llegó el momento de decidir qué carrera escoger, vio la posibilidad de estudiar magisterio en la especialidad de Educación Musical, especialidad que era el primer año que se impartía en la Universidad más próxima a su pueblo. Ante esta opción, M1 lo tuvo clarísimo, ya que aglutinaba dos de los elementos que más le gustaban. Desconocía cómo se iban a desarrollar esos estudios, y si podría llevarlos a cabo, pero sabía a ciencia cierta que le gustarían.

2.19: [...] yo desde siempre he querido, he sabido que quería ser maestra.[...] Daba clases de recuperación a todos los niños del barrio. Total, que yo tenía muy claro que me gustaba la enseñanza.

2.30: Llegó la hora de decidir qué carrera estudiar. Entonces yo sabía que quería algo relacionado con la enseñanza. Cuando me matriculé, quería hacer Magisterio Musical, cuando vi que existía esa posibilidad. Yo soy de la segunda promoción.

Tuve clarísimo que quería ser maestra de Música porque se juntaban dos de los elementos que más me gustaban. No tenía ni idea de cómo lo iba a hacer ni de cómo podría ser, pero, vamos, que yo sabía que me iba a gustar [..].

Justamente cuando iba a formalizar su matrícula para los estudios universitarios, vio una nota informativa en el tablón del centro que hacía malinterpretar el mensaje puesto. Esta nota hacía referencia a las circunstancias en las que M1 había cursado los estudios del Curso de Orientación Universitaria (COU), realizado en dos años. La nota especificaba que si se daban esas condiciones, para poder pedir la beca de estudios universitarios deberían de escoger una licenciatura. Tras interpretar el mensaje de esta manera, M1 cambió su opción de Magisterio de Educación Musical por la licenciatura de Pedagogía. Tras depositar los documentos de la solicitud, decidió informarse mejor y confirmar si era cierto lo que había leído. Cuando se enteró de que esa interpretación era falsa, quiso recoger su sobre de matrícula para cambiar su opción. Tuvo bastantes problemas para hacerlo y necesitó hablar con numerosas personas de la Administración para ello. Pero, al final su empeño fue fructífero y le permitieron recoger su sobre de matrícula para cambiar el primer puesto de su opción universitaria. Por ese periplo, consiguió acceder a la carrera de Magisterio de Educación Musical. Eso fue en el año 1995.

2.30: [..] Pero hubo una nota de becas de la Universidad [..] que decía que la gente que había hecho el COU en dos años no podía, si quería una diplomatura, pedir la beca. Entonces, justo por ese mensaje, yo cambié toda mi inscripción y puse de primera opción pedagogía y la eché. Al no quedarme tranquila, fui a becas y dije: “mire ¿ese mensaje que pone ahí es verdad? Porque yo he hecho el COU en dos años”. Me respondieron: “no, claro”. “Pues mire usted, yo acabo ahora mismo de cambiar mi inscripción de matrícula por culpa de ese mensaje”. Total, me fui corriendo a que me dieran mi sobre. Monté la de “San Quintín”. No me lo querían dar, porque aquel fue el primer año de distrito único de matrícula. Y en fin, presioné... Bueno, hablé hasta con el jefe de distrito único de S. De allí no me iba hasta que no me dieran mi sobre. Me permitieron cambiarlo porque había sido por una información que confundía a la gente. Gracias a eso entré en Magisterio Musical.

M1 se cuestiona un poco si la formación que ha recibido durante la carrera es apropiada para enfrentarse en las aulas a alumnado con deficiencia auditiva. Piensa que siempre se puede mejorar la formación inicial que se tiene y obtener mayor información de esto. Pero, considera que las enseñanzas recibidas al respecto le han sido suficientes para poder enfrentarse a ese reto y sentirse capaz de hacerlo. Por otro lado, piensa que dada la mala consideración de la Educación Musical en el ámbito académico y la escasa carga lectiva de la materia, no es necesario un conocimiento demasiado avanzado de las deficiencias ya que no tienen demasiado tiempo para profundizar en ellas. Según ésta, lo que se necesita son nociones sobre cómo realizar las adaptaciones oportunas para que el alumnado siga el curso normal de la clase.

2.74: Yo qué sé. Creo que la formación que he tenido te da para defenderte, pero luego siempre puedes mejorar y sacar más información y demás. Pero yo qué sé. Yo con lo que he tenido me he sentido capaz, vaya.

2.76: También hay que tener en cuenta que, como la música tiene tan poco horario, está tan mal considerada dentro del ámbito escolar...que no te da tiempo tampoco a profundizar muchísimo. Entonces se trata de tener un poco de idea para adaptar mínimamente el ritmo de la clase al chiquillo o a la chiquilla.

Tras acabar la carrera en el año 1998, M1 comenzó a prepararse las oposiciones de magisterio en su especialidad. No dejó de prepararlas hasta que las

aprobó unos años más tarde. Al año siguiente de acabar la carrera convocaron oposiciones, M1 se presentó aprobando el primer examen. Considera que en ese año, la segunda prueba no la llevaba lo suficientemente preparada y no se sentía que tuviera mucho nivel para poder competir con los demás. Pero gracias a que aprobó ese primer examen de la oposición, entró de maestra interina en el siguiente curso escolar.

2.33: [...] hice mi carrera y me presenté. Vamos, empecé a prepararme las oposiciones, y así hasta que las saqué.

2.35: [...] en la primera oposición aprobé el primero y en el segundo, ahí fue donde me tumbaron. Porque, claro, [...] el primer año yo iba con flauta y tampoco con nivel, vamos, a la hora de competir [...], pues me podían tumbar, si no era en la flauta, en el ritmo, en fin, en cualquier cosa.

2.39: [...] y gracias a este primer examen, empecé a trabajar. El día del maestro, me llamaron.

La segunda convocatoria que se presentó M1, fue en el año 2001. Decidió presentarse en otra provincia distinta, porque creía que donde se había presentado anteriormente había más nivel y la gente tenía una formación parecida. En esta convocatoria, ya se consideraba más preparada, aunque seguía pensando que tenía desventajas con la gente del conservatorio. Se presentó con otro instrumento, la guitarra. Pero, por distintas condiciones que le tocó vivir en el examen, no obtuvo la suficiente nota como para sacar plaza en el concurso, aunque aprobó los exámenes de la oposición.

2.45: [...] la segunda vez me presenté en C. y las aprobé, pero sin plaza. ¡qué error cometí!, porque ¡uf! yo pensé que en G. había mucho nivel, la gente tenía una formación muy parecida y que yo, como tenía la desventaja del conservatorio, aunque cada vez estaba más preparada, siempre hay un desnivel [...], fue la idea que tuve, pues a lo mejor me iba a distinguir por otro tipo de formación, en fin, por otro tipo de cosas.

2.47: Y, bueno, aprobé. Lo que pasa es que sin plaza. Me pusieron una nota muy injusta en el tercero porque ya estaba el “pescao vendío” cuando yo fui al tercero. Tuve mala suerte [...] no se me dieron una condiciones óptimas para competir [...].

M1 en este punto, hace referencia a un tema relativo a las deficiencias auditivas que tuvo que estudiar dentro del temario exigido para la fase de oposición. Ella afirma que sus conocimientos sobre éstas vienen de estos años de estudio. Por ello, su única formación se ha producido de lo que ha podido buscar o obtener del temario que utilizaba para estudiar. Los contenidos que se trataban en ese tema se referían a la tipología de los déficits auditivos y su aplicación al campo de la educación musical.

2.73: esa es la única formación que yo tengo de eso, y la buena información que haya yo podido buscar o tener del temario de oposiciones, porque hay un tema específico de deficiencia auditiva aplicada a la Educación Musical [...].

Formación continua

La formación continua de M1 se ha orientado en la realización de cursos sobre pedagogía musical en sus diversos campos de expresión corporal y danza, rítmica, vocal y percepción auditiva en diversos centros de formación y organismos homologados por la Consejería de Educación. Por otro lado, tiene también un buen

número de cursos en un centro privado de renombre de la capital donde estudió. M1 hace más memoria y recuerda que también ha realizado otros cursos de formación no específicos de Educación Musical. La gran mayoría de éstos, fueron realizados para conseguir la puntuación máxima en el apartado de cursos en las pruebas de acceso a la función pública. Estos cursos los escogió en función del gran número de horas que se conseguían al hacerlos.

2.55: tengo de M. F... muchos. Tengo uno de audición activa, [...] otro de danza Tata, danza de la India. [...] En L. Z he hecho cursos de audición musical [...] danza, danza española. [...] son homologados por el CEP, [...] organizados por la A. C. A, [...] y están muy bien. [...] Tengo que tener más, es que no me acuerdo ya. Tengo muchos de formación que no son específicos de formación musical... de estos de los sindicatos a distancia porque te dan muchísimas horas para las oposiciones.

Por otro lado, tiene formación preparatoria para diversos conciertos didácticos organizados en la capital de provincia donde estudió. En el momento en el que ella los hizo, no tenían consideración de cursos pero en la actualidad están reconocidos como tales. En alguna ocasión ha solicitado cursos en el centro de profesores, pero nunca se los han concedido. También por otra circunstancia, al cambiar su estado civil y formar una familia, no ha contado con demasiado tiempo para dedicar a realizar cursos. De momento, al carecer de la necesidad de hacer más formación porque tiene cubiertas las horas que desde la Delegación le exigen, otorga poco interés a este aspecto. En relación a cursos sobre deficiencias auditivas, M1 no ha cursado ninguno y tampoco ha prestado atención a la posibilidad de que hayan surgido desde cualquier entidad.

2.56: tengo lo que ahora sí se consideran cursos. Eran cursos preparatorios a los conciertos didácticos de la OCG. Tengo el de la danza de la corte, el de la Historia de un soldado, todos los cursos a los que se lleva a los niños... [...].

2.70.: En el CEP no he hecho. Los que he solicitado no me los han dado, ninguno [...] En relación a tu tema, no tengo... es que tampoco he estado yo muy atenta, porque desde que me casé, tuve a la niña y, luego, yo ya tenía todas las horas cubiertas para los concursos... vamos, que me desconecté del tema de cursos [...] No sé ahora mismo si hay alguno organizado. No he estado yo muy atenta a ese tema.

Recorrido laboral como docente de Educación Musical

Al haber aprobado el primer examen de la oposición del año noventa y nueve, en el 2000, M1 empezó a trabajar como interina. El primer año estuvo en un pueblo a unos 40 kilómetros de la capital trabajando desde el día del maestro hasta final de curso; el segundo año estuvo en dos centros de la capital. En su primer centro de la capital estuvo unos meses hasta semana santa y desde semana santa hasta final de curso en el otro centro de la ciudad.

2. 43: Me llamaron y empecé a trabajar en S., ese primer año estuve desde el día del maestro hasta que acabé el curso allí. [...] Al año siguiente empecé en el colegio X.X en la capital. Estuve allí hasta Semana Santa y desde Semana Santa hasta final de curso en uno que hay en otro barrio, en X [...].

Durante una de las interinidades en los dos centros de la capital M1, tuvo su primera experiencia con alumnado hipoacúsico. La situación temporal en la que se encontraba en ese momento hizo que ella estuviera totalmente desinformada de los problemas de su alumnado, no teniendo un diagnóstico claro de lo que le ocurría a sus alumnos/as. Poco a poco, fue intuyendo y preguntando a los demás maestros del

centro. M1 dio clase de música a dos niños hipoacúsicos, que por entonces cursaban primero y cuarto (con posterioridad y a través de la colaboración de otra maestra del centro he podido acceder a los informes médicos y psicopedagógicos de estos niños). En este centro, estos niños recibían apoyo logopédico, lenguaje de signos y contaban con maestro de apoyo. Ambos niños, según M1, tenían adaptación curricular o estaban en proceso de hacerla.

1.1: [...] yo no sé qué tipo de deficiencia auditiva es. Yo he ido, en fin, investigando, haciendo ejercicios de discriminación en clase: viendo cuáles son sus fallos, si son sonidos más graves, más agudos... Viendo en qué tipo de cosas enganchan las actividades, si captan bien las vibraciones o nada. Yo creo que son de nacimiento. El mayor, 8b, ya empieza a tener más problemas, la tiene más avanzada y está degenerando muy rápido en ese año; le han planteado que se metiera en la escuela de sordos, porque le va a ayudar a aprender el lenguaje de los signos... es como más degenerativa. El otro niño, más pequeño, 9b, está sordo, no escuchaba un montón de cosas, pero es más espabilado. Lo capta por otros sitios, la vista la tiene estupenda.

1.6: Creo que le están haciendo una ACI al pequeño. Al mayor no lo sé, pero creo que sí la tiene. Creo que se contempla en todas las áreas.

Respecto a las estrategias comunicativas que utilizaba en estas clases, como manifiesta ella, eran muy intuitivas, respecto a una determinada manera de expresión corporal y facial (gesticulando, hablando despacio, vocalizando), el apoyo de estímulos visuales (bien con objetos o dibujando en la pizarra, buscando siempre el sentido más desarrollado de sus alumnos) y una organización espacial adecuada al alumnado (cercana a ella y a la fuente emisora de los sonidos). Al estímulo de la lectura labial, no le dedicaba mucho tiempo, porque consideraba que ese trabajo lo tenían los niños asimilado del trabajo previo de padres y profesores que habían tenido anteriormente.

1.19: Yo creo que ese trabajo ya está realizado [...] Los niños lo hacen como automáticamente. Esa dinámica la tienen asimilada perfectamente [...] Trabajar con ellos es muy natural, porque todas esas herramientas están ya. Yo creo que los padres están muy pendientes de estimularlos.

1.9: Hablo más despacio, vocalizo bien. Gesticulo mucho... yo soy expresiva al hablar, pero voy despacito y me valgo de apoyos visuales si no tengo objetos o demás, pinto en la pizarra, intento apoyarme más en lo que sé que tienen más desarrollado.

1.10: [...] Yo lo único que hago es unas medidas muy intuitivas para trabajar con ellos. Están en primera fila, muy cerquita de mí. Lo único que hago es cambiarlos para que les lleguen bien las vibraciones del equipo de música [...].

Por otro lado, en el tipo de metodología didáctica para música, la maestra procuró que fuese muy visual, táctil, en definitiva, que sus alumnos/as usaran los sentidos a su alcance, utilizando como estrategias un tipo de fononimia, dibujos representativos de notas (utilizando objetos y animales como el sol para la nota "sol" y un gato para la nota "mi"), el pentagrama en el suelo (hacía un pentagrama gigante con tiras y el alumnado representa con su cuerpo las notas) y ejercicios de calentamiento de voz a modo de juego. En este tipo de ejercicios hace hincapié en que los niños perciban también las vibraciones de las cuerdas vocales a través del tacto, poniendo sus manos sobre la garganta. Considera que estos ejercicios son importantes para todos los alumnos, pero especialmente son imprescindibles para el alumnado hipoacúsico.

1.16: [...] utilizo la imitación y la fononimia, pero no la de Kodály. Dibujo la melodía en el aire con la mano como una especie de escalera donde se dibuja la melodía, y en el suelo está también dibujada.

1.17: [...] hago ejercicios de calentamiento para la voz, como hablar como si fuéramos enanos, conejitos [...] y les digo que se pongan la mano en la garganta para percibir la voz. Creo que son ejercicios importantes para todo el mundo y para ellos, concretamente, son imprescindibles.

1.18: [...] Dibujos, por ejemplo para los de 1º trabajo la nota sol con un dibujo de un sol y la nota mi con un gato (miau). También con el pentagrama pintado sobre el suelo y haciendo los niños de notas.

M1, manifestaba que la relación existente entre los niños hipoacúsicos y sus compañeros, se desarrollaba con bastante normalidad en las clases. Pero, detectaba una cierta suspicacia en el niño hipoacúsico mayor y el inicio de un retraimiento en sí mismo. Respecto a la relación con ella misma, comenta que le llamaba la atención la naturalidad con la que actuaban los niños cuando no escuchaban algo bien y lo reconocían sin ningún tapujo. A pesar de esto, M1 manifiesta que no destacaban por su participación, apenas preguntaban o intervenían en clase y ella tenía que ser la que estuviera pendiente de ellos en todo momento. No solía repetir en exceso las explicaciones, sólo cuando percibía que estaban algo perdidos. Pero, asegura que los niños intentaban en algunos casos subsanar su falta de audición con otros “truquillos” visuales, fundamentalmente mirando al cuaderno del compañero sentado a su lado.

1.14: [...] 8b empieza a tener más problemas de relación, es más suspicaz, [...] tiene ya más problemillas, es más retraído sobre sí. No se mete con los compañeros, pero sí se siente muy atacado. Interpreta mal muchas cosas, va siempre a la defensiva. Pero los compañeros hacen por integrarlo.

1.20: [...] me admira lo natural que lo ven todo. Si no escuchan, lo dicen claramente: “repíteme”. “¿Lo has entendido?” “No/Sí”, es verdad que no preguntan mucho si se quedan atrás, más bien eres tú la que tienes que estar pendiente de ellos. Tienes que preguntarles [...]. No suelo repetir mucho las cosas, pero alguna vez sí, cuando yo veo que no captan lo que estamos haciendo. El pequeño 9b, es muy pillín; cuando yo veo que no me atiende a mí, ni a los apoyos visuales, y está mirando la libreta de al lado, sé que no sabe lo que estamos haciendo.

M1 en el desarrollo de las clases no hacía nada especial hacia los niños hipoacúsicos, pero por su experiencia se dio cuenta que en particular con estos niños, no se pueden obviar ciertos aspectos y darlos por hecho. Cree que se debía de insistir más en ellos cuando se percibía que no habían entendido lo que se pretendía. También había que tener en cuenta la pérdida de atención de éstos. M1 llegó a reflexionar, que esas pérdidas se producían más a menudo cuando la hipoacusia estaba más acentuada.

1.46: [...] No hago nada especial para ellos, lo que hago con los demás. Quizá con ellos hay cosas que no se pueden dar por hecho y tienes que insistir más.

1.45: [...] el mayor pierde más la atención; el pequeño, no suele.

La actitud que mostraban los niños hipoacúsicos en la clase de música, M1 la califica de interesada para ambos, siendo las actividades de danza, e instrumentación, concretamente la flauta y, paradójicamente, las actividades de discriminación, las que más les gustaban a ellos. Sin embargo, sus dificultades más evidentes aparecían en la detección de ejercicios tímbricos y de altura de sonido. El resto de los elementos

sonoros eran capaces de detectarlos correctamente. Destacaban sobretodo en la discriminación de sonidos graves. Sin embargo, detectar sonidos tocados por instrumentos agudos como puede ser el violín no solían percibirlos. En estos casos se hacía evidente su déficit.

1.26: Le gustaba mucho hacer danzas al pequeño y ... quizá al mayor, la flauta y las actividades de discriminación, porque son un reto, y supongo que salen muy reforzados.

1.28: [...] les cuestan los timbres y la altura, porque la duración no les cuesta tanto. La intensidad la captan bastante bien.

1.26:[...] hice muchas actividades de discriminación tímbrica y de cuestiones instrumentales para los que tenían más deficiencia a la hora de los sonidos más agudos, más graves... y ahí me di cuenta de cómo captan los timbres, cuáles eran los que escuchan. El pequeño, 9b, me di cuenta de que dónde más problemas tiene es en los sonidos agudos, que normalmente son los primeros que se pierden. Perciben mejor los graves. Perciben muy bien los panderos, los golpes en la guitarra en la caja los llegan a percibir...las campanillas, los triángulos, eso no [...].

El ritmo es el elemento de la música que trabajaba primero con estos niños, y por inclusión con todos los/as alumnos/as, intentando realizarlo de todas las formas posibles. En este aspecto no había diferencia de los alumnos hipoacúsicos con el resto de compañeros, realizaban la actividad bien, sobre todo si se hacía con instrumentos graves. A diferencia del ritmo, en el canto a pesar de que lo realizan, colectivamente y no tenían problemas para aprender las canciones, existía una disyuntiva entre los dos niños hipoacúsicos. 9b se podía decir que tenía un desarrollo normal, en cambio el mayor no entonaba bien y tendía un poco más a retraerse e intentar pasar desapercibido

1.26: [...] la melodía, aunque no pillan los agudos o los violines. El ritmo lo captan estupendamente, sobre todo los graves, [...].

1.24: [...] 8b tiene más problemas para coger el tono, pero 9b lleva bastante bien las canciones. El mayor no entona bien. Al pequeño alguna vez se le va la onda, que no pilla bien.

Respecto a la instrumentación, a M1 le gustaba que todos los alumnos tocasen todos los instrumentos. Observaba problemas de coordinación en general en todos los alumnos/as, pero en concreto en los hipoacúsicos eran más acentuados. También el hecho de tocar solos ante un público incomodaba más a los hipoacúsicos sobre todo si el grado de hipoacusia era más severo.

1.35: Yo intento que todos toquen todo [...]. Tienen más problemas. Si son cosas básicas, como marcar el pulso (que refuerza algo que ya se saben), lo hacen bien. Ahora, si es, por ejemplo, un pequeño ostinato, aunque sea sencillo, se pierden. Tienen dificultad a la hora de coordinar. [...] Todos se lían al principio, pero los hipoacúsicos ya se pierden.

En cuanto a la predilección de los hipoacúsicos por algún instrumento, M1 no sabía qué decir muy bien al principio. E incluso, no se encuentra segura de afirmar que llegaran a percibir bien los instrumentos escolares. Sin embargo, especifica que al pequeño le gustaban los instrumentos donde él ponían las manos en la caja de resonancia, recibiendo así también las vibraciones, como por ejemplo el xilófono alto o

la guitarra, además de que el sonido podía ser a la vez visual. En el alumno hipoacúsico mayor no había detectado cuál era su predilección, aunque se inclina por escoger la flauta, pero cree que era por el simple hecho de hacer lo que hacía el resto de la clase. A pesar de eso, el niño aunque le costaba trabajo hacerlo, lo intentaba y parecía que trabajaba el instrumento en su casa.

1.36: No tengo ni idea. Le gustaban todos. Yo sé que al pequeño, de los instrumentos escolares, le gusta mucho el xilófono alto, porque yo le he enseñado a que ponga las manos sobre la caja mientras golpeo para que capte la vibración, y eso le flipa. Además es muy visual (mientras más grande es, los sonidos son más graves y los percibe mejor). Al igual que con la guitarra, pero ésta para la vibración mientras que la tocas.

1.38: El mayor no mostraba tanto interés por los instrumentos, quizá la flauta, pero por el interés de hacer lo mismo que todo el mundo, hace que machaque mucho la flauta. Si no le sale, él intenta. Creo que lo trabaja en casa, pero es un niño que necesita mucho más apoyo.

Al trabajar la audición musical, M1 hacía una “discriminación positiva” y pensaba en actividades que fuesen adecuadas para los niños hipoacúsicos, en principio, y por extensión para todo el alumnado. Hacía muchas actividades de discriminar intensidades, timbres, etc. Las audiciones las escogía con una finalidad determinada y las trabajaba de distintas maneras, haciendo hincapié en sus partes, los instrumentos que sonaban y las reforzaba haciendo ejercicios de expresión corporal, movimiento libre, etc.

1.40: [...] Pensaba en actividades adecuadas para ellos, pero las hacía con todo el mundo. Trabajé mucho la intensidad, la discriminación tímbrica y todo eso, un poco por integrar y por tener información de ellos.

1.41: Las audiciones las escojo con alguna intencionalidad, por ejemplo para que capten los cambios bruscos... dependiendo de su finalidad, la audición la trabajo de diferente forma. De forma general: pongo la audición, se escucha entera, luego voy centrando la atención en aspectos (cuántos instrumentos suenan, si hay diferencia entre las partes) [...]. Después hago un refuerzo de expresión corporal, movimiento libre con la música...”

Como actividades de expresión corporal, nuestra maestra utilizaba fundamentalmente las danzas. Los niños hipoacúsicos eran capaces de seguir el ritmo de la música, adecuando sus pasos y expresión corporal, aunque según el individuo había ciertas matizaciones. En cuanto al uso de la notación como sistema gráfico musical, la maestra afirma que los niños hipoacúsicos no tienen ningún problema para aprenderlo o utilizarlo, a pesar de que el niño que tiene una hipoacusia más severa, sí comienza a tener problemas en escritura.

1.26: Se mueven muy bien, también por imitación. El ritmo lo captan estupendamente, sobre todo los graves, la base rítmica son capaces de llevarla, porque adecuan los pasos (aparte de que son muy buenos imitadores).

1.43: [...] se expresan bien, 9b bastante bien, a 8b le cuesta un poco.

1.44: [...] 8b tiene iniciación y no hay ningún problema. 9b empieza a tener más problemas de escritura.

El siguiente curso escolar, el 2002/2003 estuvo en otro pueblo de la provincia, muy cercano a la capital. En ese año su estado civil había ya cambiado y su condición

de interina también. El 2003, es cuando aprobó con plaza las oposiciones. El primer año como funcionaria en prácticas y el siguiente, estuvo en pueblos de la provincia por la que había aprobado. En el 2005, a su marido le habían dado destino definitivo en su puesto de trabajo en otra provincia andaluza, por lo que M1 pidió destino provisional en esa misma provincia. Ese año le dieron en la capital de provincia, en un centro en el que también había matriculados alumnos con deficiencias auditivas.

2. 44: [...] y el tercero fue en P. que ya estaba yo casada. Ese fue el año que aprobé las oposiciones con plaza [...].

2.49: [...] el primer destino que me dieron fue E., que fue el año de prácticas, y el siguiente año estuve en V. G [...] y luego, este año, le dieron a mi marido la definitiva en M. y entonces pedimos por aquí y me dieron C., que era mi tercera petición [...]. Este año he estado aquí y bueno, bien, a gusto.

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

El centro está situado en una zona céntrica de la capital. Según le han comentado posteriormente a M1, este centro fue antes un lugar donde concentraban a los niños con deficiencias auditivas y visuales. El próximo curso, la escuela se acogerá a los proyectos de educación bilingüe (español/inglés), en un principio M1, confundió educación bilingüista (enseñanza del lenguaje oral y lenguaje de signos) con el proyecto de lengua inglesa. A pesar de que el centro no tiene esta característica, los compañeros de los niños con deficiencias auditivas son conocedores de la lengua de signos y la practican entre ellos de modo fluido. A ciencia cierta M1 no conoce cómo lo han aprendido, porque en la actualidad en el centro no está la figura del profesor de lenguaje de signos o de un intérprete. Se cuestiona si antes ha habido un profesor de lengua de signos o los alumnos han recibido clases a través de otros medios. Y, desconoce si dentro de la plantilla hay profesores que sepan esta lengua o tengan que aprenderla. A ella, nadie le ha puesto en conocimiento de que tenga que aprender. De todas formas piensa que el colegio ha tenido que solventar eso de alguna manera, porque ya lo ha hecho cuando han surgido otros problemas con niños de religión islámica y el centro ha puesto un profesor para ello.

2.113: ¡Ah! Que ¿existen centros de lengua oral y signos? [...] No, este es bilingüe por los proyectos de inglés, pero no por otra cosa. Pero, vamos, que seguro que tienen todos los medios que pueden puestos al alcance del profesor [...].

2.101: [...] seguro que ha tenido que haber. Porque los chiquillos de su clase lo manejan divinamente. Ellos lo usan con él.

2. 112: [...] para estos chiquillos el colegio habrá tenido que solventar este problema. Supongo que sí, porque, por ejemplo, este año hay un profesor de lengua árabe, de religión islámica, es la primera vez. Yo he estado en otros centros con niños islámicos y han tenido religión, y en este centro sí [...].

2.212: [...] No tengo ni idea de si los maestros tienen que aprender lengua de signos [...]. A mí no me ha dicho nadie nada. Hasta ahora, con lectura de labios y demás, nos hemos ido apañando. Es que yo supongo que habrá un límite, para discriminar si va un niño a un colegio de sordos o si va a un colegio normal, público, o, en fin, donde se pueda integrar [...].

El centro no está bien dotado en general, son unas instalaciones viejas y no tienen tampoco posibilidad para expandirlo. En tal infraestructura, no dispone de un aula de Música específica y la distribución de las aulas tampoco resulta muy adecuada, algunas son enormes (y llenas de armarios) y otras muy pequeñas. Esta

distribución dificulta el desarrollo sobre todo de las clases de música ya que no dispone de espacio físico para moverse y no se puede recurrir a otros espacios comunes, porque son usados por educación infantil que está en el mismo edificio, el comedor y las clases de Educación Física. Desde su experiencia personal, el tener un aula propia hace que las clases sean totalmente diferentes y se multipliquen las posibilidades de actividades.

2.138: [...] no tengo aula de música, el colegio está muy mal dotado, o sea: las clases están fatal. Unas clases son gigantes y otras son enanas [...]. Es que no tenemos espacio físico para nada, y las que son más grandes están llenas de armarios, en fin, que está todo muy agobiado [...]. Las dos profesoras de educación física se organizan entre el patio y el gimnasio, y encima, como hay sólo un patio, para los de infantil tienen también que respetar el horario de infantil. [...] A parte el comedor, tienen comedor escolar, con lo cual el escenario y el teatro están también pillados.

2.233: Es que es fundamental tener un aula, es que cambia todo. Yo como experiencia personal la tengo, y es que [...] es que es otro mundo, las posibilidades que se abren se multiplican por mil.

De esta manera, a M1 le resulta muy difícil realizar cualquier actividad de movimiento e incluso el uso de los instrumentos escolares. En este sentido el centro sí dispone de bastantes instrumentos de placa, pero por el poco espacio físico con el que cuenta, es muy complicado llevar la instrumentación. A pesar de esto, lo ha intentado con los alumnos más mayores, pero con los pequeños la actividad sería impensable. Y, las clases de música se reducen a cantar mucho, tocar la flauta y a hacer percusión corporal sentados en sus sillas. Otro hándicap es el número de alumnos por clase, hay una media de veinticinco alumnos, en algunas clases llegan hasta veintisiete y aunque en general el alumnado es bueno y se intenta mantener mínimamente un silencio, la clase de música es ruidosa.

2.140: [...] es muy difícil para cualquier cosa que vayas a hacer de movimiento, incluso de instrumento. [...] con los “mogollones” de instrumentos de placas que hay, con los de sexto, que son ya más grandes, en fin, puedo yo en una hora. Pero con los chicos... si es que los saco y se me matan. Con los más mayores sí estamos montando más cosas, pero con los otros... pues mucho canto, mucha flauta, mucha lectura y mucha percusión básica, de esta de hacer en la silla a la mesa, y no pasar mucho de ahí.

2.141: 25 es la media, 27 en algunas. [...] Son niños bastante buenos. Lo que pasa es que la clase de música yo consigo mantenerla mínimamente... pero vamos, que es follonera, que cuando tienes 24 con la flauta, por mucho que digas que no se toca hasta que lo diga yo, siempre hay [...].

En este centro además de deficiencias auditivas, hay una alumna con Síndrome de Down y otra con deficiencia visual. M1 trabaja coordinadamente con una trabajadora de la ONCE que trabaja con la niña el sistema Braille. Ésta facilita a M1 unos cartones en Braille con las notas para que los trabaje con la alumna. La niña no encuentra ningún problema en descifrarlos, incluso tiene más velocidad en hacerlo que M1. Sin embargo, tiene una experiencia distinta con la logopeda del centro. M1 acudió al principio de curso para saber algo más de los niños con deficiencias auditivas, pero la logopeda sólo se limitó a sugerirle que buscara información en los informes de los niños. Tras esto M1 preguntó a las tutoras que fueron las que le indicaron algunas pautas para trabajar con este tipo de alumnado: el sitio dónde sentarlos, la lectura labial o escribir en la pizarra o darle una información escrita en papel.

2. 216: [...] yo con la de la ONCE sí me coordino, porque ella me busca, a mí me busca mucho [...] Ella, con la niña, coordina el sistema Braille y el otro. Ella me ha dado a mí el cartón con todas las notas en Braille y, como el sistema es el mismo básicamente, ella se lo está introduciendo. A mí también me lo ha dado para que yo le pase los cartones, eso a mí no me da tiempo ni a descifrarlos. Vamos, yo veo que ella lo hace bien [...].

2.217: El logopeda, nada. Yo lo busqué, le pregunté al principio de curso y me dijo: “eso tiene que estar en los informes”. Y, vamos, que no, no... Pasó olímpicamente de mí. Entonces yo hablé con las tutoras y, pues sí, ya me dijeron un poco cómo trabajáis, cómo os comunicáis con... cuál es el sistema, y ya me explicaron el sistema: están aquí sentados, leen en los labios o en la pizarra o escrito no sé qué.

Una deficiencia del centro bastante sentida por M1 es el hecho de no contar con un aula de Música. De esta manera, ella no tendría que cargar con los instrumentos de clase en clase. Por otro lado, cree que el equipo de sonido de los que dispone el centro para las ocasiones especiales sería de utilidad para trabajar en Música, sobre todo para los hipoacúsicos, ya que podría trabajar también las audiciones de forma táctil, sintiendo las vibraciones. Además, la calidad del sonido sería mejor que la de los aparatos que tiene y será beneficioso tanto para el alumnado hipoacúsico como para el resto.

2.231: [...] pediría una clase de música, no estar cargando cosas, y pediría algún sistema para ampliar, de amplificación... yo no entiendo por qué, habiendo un equipo de sonido en las fiestas del patio, pues en vez de que esté en el cuartucho [...] por qué no lo tienen en mi clase, a disposición mía, Entonces sí que podría sacar rendimiento a todas las audiciones, desde poner la mano en el bafle [...].

Respecto a su alumnado hipoacúsico, M1 no sabe con certeza el grado de afección de cada uno, puesto que no ha mirado en todos los casos los expedientes académicos, sus referencias están basadas en lo que ha ido hablando con el resto de compañeros. La relación que establece con sus tres alumnos hipoacúsicos es diferente, independientemente del grado de afección que tienen. Con 1b, tiene que estar pendiente de hacerle llamadas de atención, ya que el niño “pasa de ella” y no quiere realizar nada de lo que se propone en clase. Es un niño que a pesar de no tener un mal comportamiento en el aula y tener mayor resto auditivo que otros, muestra desinterés por la Música y más en general, por el colegio. Incluso M1 califica su relación con la Música como fatídica, no engancha en las clases. El niño ha optado por tener una postura cómoda de su deficiencia, asumiendo que es “sordo” y su aptitud es un poco consentida por la familia. Además, este comportamiento se reitera también en otras materias que ha podido observar M1, como por ejemplo en la clase de audición y lenguaje.

79: No sé bien, porque no he mirado los expedientes, el tipo de discapacidad [...].

2.134: 1b. no engancha, es que no, no, no manifiesta ningún interés hacia... el colegio, en general, vamos, y en particular hacia mí [...] pasa totalmente de mí.

2. 225: [...] a 1b. sí tengo que llamarle la atención. A ese le tendría que tirar un cohete. Yo sí le exijo que me atienda a cada instante, pero él pasa de mí porque no quiere hacer nada [...].

2.4: [...] él está con su conciencia, como es sordo, pues no... es que pasa hasta de mirarme a la cara. La madre lo consiente y lleva la música suspensa, porque la música es práctica. [...] Y eso que tiene más restos auditivos que la otra. Lo que pasa es que tiene una actitud... consentida.

2.123: [...] Este es que el “pobretico” tiene una relación con la música fatídica.[...] Yo lo he notado en otras cosas, porque cuando van a la clase de audición y lenguaje [...], que está al lado de un despachito que tenemos los profesores [...] la chiquilla sigue y 1b es que no engancha porque no quiere, pero en nada, está “acomodao” a su circunstancia y no trabaja, ni hace el mínimo esfuerzo, y está consentido eso por la familia. Si no, no sería así. Está claro como el agua. Es un niño que tiene una actitud de eso, “yo soy sordo, déjame, que yo con esto tengo bastante” [...] No es un niño que se porte mal, ni nada [...].

1b utiliza el lenguaje de signos, aunque en clase el establecimiento de la comunicación con el profesorado es a través de la lectura de labios. M1 manifiesta que le rehúye de leer sus labios y mira a otros compañeros por lo que tiene que buscar otras maneras de comunicarse con él. 1b está sentado en primera fila en frente de la mesa del profesor y cuando M1 hace una explicación le pregunta concretamente a él si la ha comprendido. Como no suele hacer caso de los mensajes de M1, ella ha tomado la táctica de escribirle notas (de información, de explicación de algún concepto o pequeños esquemas de lo que se hace en clase) con el fin de que pueda entender mejor y asegurarse de que le llegan a la tutora y a los padres.

2.120: está siempre situado en primera fila [...]. Cuando acabo de explicar le digo: “¿me has comprendido? ¿sí o no?”. Cuando no me hace ni caso, le doy muchísimas notas por escrito también para asegurarme de que la información pasa a los padres o al profesor, o para que yo me quede tranquila de que me ha comprendido.

2.123: [...] Notas de información o de explicación. O, rápidamente, le hago un pequeño esquema de algún concepto o de lo que vamos a hacer y lectura de labios, lo que pasa es que se niega a leerme los labios a mí. Yo hablo con él para que me vea y me pone “cara de chino” y se los lee al de al lado [...].

M1 considera que 1b utiliza sus restos auditivos en determinadas ocasiones, concretamente cuando le interesa. Ya que a pesar de que lee los labios, si la actividad propuesta le resulta interesante muestra interés y responde. Hecho que alguna vez M1 le ha reprochado. En cierta ocasión en una única clase, comenta M1 que consiguió que “enganchara”. En esta clase se realizaron actividades con la Música <Pensilvania> de Glenn Miller, utilizando la percusión corporal con patrones rítmicos-corporales. En el resto de actividades musicales (danza, expresión corporal, instrumentos, canto, ritmo) 1b no ha mostrado interés ni iniciativa en realizarlas, además suele comportarse desinteresadamente, mirando para atrás, haciendo gracias al resto de compañeros o simplemente quedándose quieto en su “mundo”, dada sus características físicas le resulta muy fácil aislarse de todo.

2.9: Uhmmm, no oye. Habla el lenguaje de signos y... lee en los labios. Pero algo oye. Él dice que no, pero claro que sí. Porque ha habido clases que le han interesado y entonces ha estado “enganchado”. Y entonces le digo: ¿ahora sí, ahora sí escuchas?.

2.127: [...] en lo demás, pasando olímpicamente, mirando para atrás, haciendo caras, distrayendo a los demás, o “quietecillo”, en su mundo. Para un niño hipoacúsico es facilísimo aislarse, mucho más fácil que para los demás.

2.129: sólo ha enganchado en esa, en otras no. Ni cuando hay instrumentos ni nada de eso. Y en la danza, ese día, es que era... pero tampoco.

2.10: [...] a lo mejor le gustó el día, lo que hicimos de la percusión corporal con la música de <Pensilvania> de Glenn Miller haciendo percusión corporal con patrones corporales y demás, pues ahí sí que enganchó.

Con el tiempo, M1 ha dejado su empeño de interesar en la materia a 1b. Se ha dado cuenta que su actitud desinteresada y generalizada en todas las materias. Es consciente de que el niño no va a cambiar y tampoco va a recibir apoyo alguno por parte de la familia. Ha estado hablando con la tutora, exponiéndole lo mal que iba en la materia e incluso el suspenso que llevaría en ella, pero al informarse del desinterés y la actitud de resignación ante el problema de la deficiencia auditiva en la familia ha desistido en gastar más energías y luchar contra ello.

2.172: [...] con 1b., yo ya he desistido. Yo quería que enganchara a ver en qué pero me he dado cuenta que es que no. Tiene una actitud... en general. Yo ya le dije a su tutora que le suspendía la música y me dijo: "no te molestes ni en llamar a los padres. Yo ya me duele el corazón de hablar con ellos y no ..." como que esto está ya muy asumido.

En contraposición a 1b, los otros dos alumnos hipoacúsicos tienen otra actitud, incluso sus familias les apoyan y estimulan mucho, exigiéndoles que trabajen y teniendo buenos resultados. 1a es una niña que está en el mismo nivel que 1b, pero en clases separadas. M1 no sabe con certeza si la Música es una de las materias que más le gusta a 1a, pero desde luego manifiesta bastante interés. Ella lleva aparato y M1 cree que tiene un grado de resto auditivo un poco mayor que 1b. Su actitud es muy distinta: siempre está atenta, mirando mucho lo que hace el docente, lo que escribe en la pizarra, tiene mucha curiosidad, no pone trabas para hacer las actividades. M1 considera que se ayuda de muchos recursos y además tiene bastante capacidad. Ésta la califica como una niña maravillosa que engancha generalmente muy bien en todas las clases e incluso realiza algunas actividades tan bien como el resto de sus compañeros, como por ejemplo las canciones de flauta. Refiere que esta niña ha puesto un total empeño e interés en tocar la flauta. M1 en ningún momento la ha presionado para que la toque. Es más cuando empezó, le propuso a ella la opción de realizar otras cosas si le resultaba muy dificultosa. Sin embargo 1a no ha querido ningún trato especial y la ha aprendido, como dice M1, casi a "vista de pájaro".

2.173: [...] 1a como 2b, hablando con las tutoras, sé que tienen mucho interés y que los padres están muy encima, los estimulan mucho y están muy pendientes. Les exigen que trabajen y los chiquillos yo creo que están muy contentos.

2.79: La música no sé si es lo que más le gusta, pero desde luego manifiesta un interés. Tiene muy buen sentido del ritmo y la flauta ha aprendido casi a vista de pájaro, porque yo no la he presionado en absoluto. Le dije: "vamos a ir haciéndolo si puedes bien y si no, podemos hacer otro tipo de cosas". Nada, ella ha enganchado perfectamente, además, no quiere trato especial, ni nada. Tiene muchos recursos es una chiquilla con mucho interés y muy capaz. Tiene un poquito más de resto auditivo y si no, se le ve que tienen una actitud totalmente distinta hacia todo. Entonces engancha muy bien y le encanta.

2.1: Una niña maravillosa, le sale todo estupendamente [...].Esta chiquilla engancha estupendamente, por lo general, en todo, y en la música muy bien. El otro día tocó el <Himno de la alegría> estupendamente, como el resto, vamos. Está totalmente empeñada en tocar la flauta.

2.381: Ella mira mucho, ella esta siempre cerca del profesor [...].En fin, que ella capta que estamos trabajando eso [...].

2.200:[...] es una chiquilla muy distinta, con mucha curiosidad, no tiene trabas [...].

M1 cree que 1a no percibe muy bien lo que realmente hace, ya que cuando ejecuta una producción necesita que otro le diga si lo está haciendo correctamente o se equivoca. Sin embargo, cuando la actividad la ha estudiado bien en casa, se siente segura y es capaz de realizarla de un modo correcto. En alguna ocasión se le ha realizado un refuerzo positivo de toda la clase y ha sido un ejemplo a mencionar por la profesora para aleccionar al resto de los alumnos. Por lo demás, 1a no demanda otro tipo de atención más especial por parte de M1.

2.84: Yo creo que ella no oye muy bien lo que hace, quiero decir: que ella tiene dudas. Ella lo hace y necesita saber si lo está haciendo bien o no, porque, claro, no es capaz de captar bien lo que está haciendo. Pero sí tiene bastante sentido... [...] El otro día tocó *el Himno de la Alegría*, que se lo había "empollado" [...] soltó su lección entera de cabo a rabo estupendamente sin que yo le preguntara, y ahí ella estaba muy segura. Cuando acabó le dimos un aplauso. Lo hizo muy bien.

2.85: Esto me sirvió para regañar a los demás, para decir que sólo hace falta un poquito de interés para sacar las cosas y ya está. Es que tampoco ella me exige hacer a mí algo especial.

Tiene una cualidad también muy favorable. Según M1, 1a tiene una solidez rítmica bastante buena que le hace realizar las producciones con mucha más decisión que otros, manifestando que tiene cualidades musicales. Esa solidez piensa que puede ser debida a muchas causas. A M1 se le ocurren algunas causas. La primera conjetura la apoya en el hecho de que la deficiencia auditiva se produjera en una edad más avanzada en la cual había tenido algunas experiencias sonoras y el poco aprendizaje sonoro que hubiera adquirido, lo ha aprovechado muy efectivamente. Otra causa puede ser debida a que le hayan potenciado bastante la realización de ejercicios rítmicos. Sin embargo el canto, no es una actividad en la que resalte, no tiene una voz melodiosa, ni incluso buena al hablar. M1 se cuestiona con este caso y no sabe explicar por qué los hipoacúsicos tienen esos problemas en la voz, piensa, como posible factor, el que nunca hayan oído porque no conoce el momento en el que se produjo la deficiencia, pero no logra saber a ciencia cierta el motivo.

2.88: En el canto no, no tiene una voz... vamos, ni al hablar, que tiene una voz distorsionadilla. Pero luego manifiesta que tiene cualidades musicales. O sea, que yo no sé por qué los hipoacúsicos, algunos, tienen esos problemas en la voz. Yo no sé por qué, si es porque nunca han oído, no lo sé... Porque ni siquiera sé si es éste por nacimiento o ha sido posterior o alguna vez ha oído algo.

2.91: Es que 1a. es muy sólida rítmicamente. Eso es muy importante a pesar de que no cante bien. Sí tiene un elemento que le da mucha solidez, o le da más solidez que a otros.

2.92: la solidez, yo no sé por qué... supongo que tendrán que ver varias cosas. No sé en qué momento tienen la sordera, si han tenido experiencias auditivas antes a ese respecto y si el poco aprendizaje que hayan tenido les ha valido mogollón, o si es que han tenido más ejercicio rítmico y demás.

El tercer niño, 2b, está en cuarto de primaria y M1 piensa que después de la implantación realizada hace tres años tiene bastantes restos auditivos. M1 en cierta ocasión, estuvo leyendo el informe que su profesora había dejado en la mesa y comentó con ella su caso. Su profesora le dio a entender que había tenido resultados, pero esperaban que fuese avanzado más de lo que lo había hecho, se esperaba más rendimiento del implante. Este niño demuestra bastante interés en la materia y hace todo lo que puede (a M1 le consta). M1 nota que estudia mucho y que llega a comprender todos los contenidos que se enseñan, captándolos fundamentalmente a

través del lenguaje oral más que a través de la lectura labial, pero cree que no tiene tan buenos resultados como 1a a pesar de que tiene más restos auditivos y que se comunica más con lenguaje oral.

2.89: [...] 2b tiene un implante en la cóclea y sí que tiene bastante resto auditivo. Éste, por ejemplo, tiene también muchísimo interés. Le gusta mucho, pero no le luce tanto el pelo como a 1a., pero estudia mucho y se entera de todo ¿sabes? Comprende bien todos los contenidos... Lo que pasa es que 2b., que tiene más restos auditivos, que hablas con él, que usa mucho el lenguaje más que la mirada, aunque también lee mucho en los labios y puede contestarte con un sí o no, pues no tiene... no le sale tan bien.

2.152: [...] yo, la verdad, el chiquillo hace todo lo que puede, me consta [...].

M1 comenta que le gusta realizar cualquier actividad que se proponga en clase, al igual que 1a, pero quizás 2b se muestra un poco más inseguro en las producciones y esa inseguridad le hace que no realice tan bien los ejercicios de ritmo o canto. Sin embargo, cuando hacen percusiones con instrumentos las asimila de un modo correcto. El baile por ejemplo, también es algo que le sale bastante bien y realiza los movimientos y pasos en su tiempo.

2.90: No le sale tan bien el ritmo o el canto... Él va un poquito más inseguro.

2.134: [...] es que le gusta todo, le pasa igual que a 1a. Y cuando en Navidad hemos tocado instrumentos de percusión. Todo eso engancha también.

2.152: [...] hay cosas que le salen mejor. Ahora, por ejemplo, estamos haciendo un baile [...] y tienes que seguir la música, no te vale con seguir lo que hacen los demás, y el niño lo hace. Da sus cuatro pasos, a tiempo. Vamos, que bien.

De los tres hipoacúsicos, 2b es el que más percibe cuando realizan audiciones. Los otros dos niños les cuesta mucho más y se pierden. M1 tiene que acompañarlos. También el equipo de sonido no es el más adecuado para ellos, pero 2b sí responde, aunque para M1 el implante que tiene debería de rendirle más en esas ocasiones. M1 en otros ciclos concretamente en el primero, suele hacer más ejercicios de discriminación y sabe con más certeza lo que perciben los alumnos. Pero en los cursos en los que están los niños hipoacúsicos hace más práctica instrumental y no ha realizado este tipo de ejercicios, por lo que no sabe decir con seguridad qué es lo que escuchan más y lo que escuchan menos.

2.149: he hecho audiciones. Como no los acompañe a los hipoacúsicos no me pillan, porque además tengo un equipo... 2b. sí pilla, a los otros les cuesta mucho más. 2b. tiene un implante y en realidad yo creo que no le rinde mucho, porque a los que tienen implante sí que tienen posibilidad ya de...

2.164: en cursos de primer ciclo, yo hago mucho hincapié en el conocimiento y exploración de los instrumentos de percusión y todo eso, hago muchos ejercicios de discriminación y demás. En el tercer ciclo hago mucha más práctica instrumental. En los niveles inferiores sí que he dedicado tiempo, he podido jugar a saber qué es lo que más escuchan y qué es lo que menos. Pero con estos no lo he hecho tampoco.

A pesar de que se involucran en todas las actividades que se realizan en la clase de Música, quizás de las actividades propuestas, a 1a y 2b, le gustan más tocar la flauta. M1 afirma que ellos se sienten más satisfechos cuando hacen esa actividad. No habían tocado la flauta antes y se les nota el progreso que han conseguido, además M1 cree que al tocar la flauta ellos perciben mejor lo que hacen. También,

otra actividad destacada para ellos es la danza, pero por el reducido espacio con el que cuentan en el aula esta actividad la realizan con menos frecuencia.

2.137: yo creo que la flauta le gusta a los dos. Porque el canto, están más inseguros ellos dos... Bueno las de danza, también. Pero yo creo que están más satisfechos, se sienten más seguros con la flauta, porque ellos no habían dado flauta nunca y han avanzado mucho. Y, yo creo que ahí ellos perciben más lo que hacen y disfrutan más. Pero vamos, enganchan con todo, con todas las actividades que he hecho de percusión, de pequeñas danzas a aprender.

La relación entre los niños hipoacúsicos y el alumnado normooyente es muy buena. M1 asegura que son muy solidarios y colaboradores con ellos y están pendientes de los niños con deficiencia. Incluso con 1b que juega un papel asumido ya por él mismo y el resto de compañeros en clase. 1b ha definido su rol de “entretener”, suele distraer a los que tiene a su alrededor e incluso intenta cambiarse de lugar para hablar con otros. En este caso M1, como conoce el motivo por el cual hace ese cambio, no transige esa actuación y le exige estar sentado en su sitio, al lado de la mesa del profesor.

2.204: Estupenda, son muy solidarios, muy colaboradores, muy pendientes. Incluso con 1b es buena. Lo que pasa que 1b. tiene un papel ya en la clase asignado, que es el que distrae, y lo tiene “superasumido”, él y los demás [...]. Él está con el de atrás, con el de al lado, intenta sentarse al lado de quien quiere echar el rato. Cada vez que entras, lo ves sentado en un sitio.

2.205: [...] tiene su sitio al lado de la mesa del profesor por el problema [...]no me molestaría el cambio, si es para trabajar. Pero en su caso, a él no [...].

M1 no se ha planteado realizar ninguna actividad de musicoterapia y nunca se ha atrevido a plantearla. Piensa que quizás con estos alumnos podría llevarla a cabo, ya que tiene un buen comportamiento y su actitud es adecuada. Pero ha visto que el aulario no estaba adecuado para ello y además ella no se sentía capaz de conducir ejercicios de ese tipo y mantener el control de la clase.

2.242: nunca me he atrevido y mira, en este colegio hubiera sido posible, porque los niños son muy buenos y tienen una actitud estupenda ante lo que sea. No sé, no lo he hecho por no tener aula. No me lo he planteado tampoco, pero me da así más... cosa, ahí no me siento yo...

Como estrategia metodológica, M1 cada vez que explica un concepto nuevo, utiliza la información visual simultáneamente, lo explica oralmente y lo dibuja en la pizarra. Después en la práctica supervisa uno por uno a cada niño. Esa es la manera en que M1 refuerza el aprendizaje, no sólo de los hipoacúsicos sino de toda la clase. Ese día la clase se hace más aburrida y pesada pero M1 lo avisa con antelación que es necesaria hacerla. Fundamentalmente en la clase suele trabajar la flauta y también, en menor medida, audiciones. En la dinámica de la clase, los niños saben que tienen que respetar el momento en el que se explica, bien en grupo o individualmente y se exige que esté todo el alumnado callado. M1 hace mucho hincapié en eso y los alumnos aprenden a respetarse el tiempo de cada uno. Mientras hace esa atención individual, el resto del grupo está trabajando ejercicios de ritmo, de lectura. A la hora de aprender el lenguaje musical, los hipoacúsicos no manifiestan ningún problema adicional para aprenderlo, haciéndolo de igual manera que el resto. M1 este aprendizaje lo tiene muy sistematizado. En cada clase trabaja dos notas y las figuras rítmicas las suele trabajar casi a diario con sílabas, por lo que no presenta dificultad para ningún alumno.

2.82: [...] el día que damos un concepto nuevo, yo lo dibujo, lo describo lo pongo en la pizarra, le hago las posiciones y luego yo voy uno por uno. Eso es que lo hago yo con todos los niños, con lo cual engancha un poco con todos porque ves qué le pasa a cada cual.

2.148: Fundamentalmente flauta, en este colegio eso, he hecho audiciones también [...].

2.175: yo, por ejemplo, es que lo hago así. Ellos saben que siempre que hay un concepto nuevo, tanto de práctica instrumental como de flauta o de ejecución. Tienen que respetar el rato en el que yo explico a uno, ya sea en grupo o individualmente, y yo voy de uno en uno y yo exijo que los demás estén callados y además escuchen, porque los casos se repiten. [...] Yo insisto mucho y ellos aprenden a respetar el tiempo de cada uno.

2.177: Yo ya te he dicho que, de todas las clases, siempre hay una que es un poco aburrida [...]. Mientras tanto, les doy trabajo de ritmo, de lectura y demás, pero silencioso, para que puedan escuchar los demás [...].

2.181: No como el resto, y yo ahí lo tengo también muy sistematizado, cada clase dos notas. Rítmicamente hacemos juegos rítmicos casi a diario, con el tema del “ta-titi”, y le sale a todo el mundo [...].

Respecto al canto, M1 afirma que los hipoacúsicos cantan más grave del tono al que corresponde cantar. Cantan dentro de la tesitura, pero no cantan en el registro adecuado. Además el sonido que producen, M1 lo califica como un sonido raro y hueco. El canto es una actividad que les cuesta mucho esfuerzo y siempre la realizan en grupo. No piensa en realizarlo individualmente porque esa situación les intimida y les hace pasar vergüenza, no sólo a ellos, sino a la clase en general. M1 es consciente de lo mal que se pasa cuando se pone a alguien en esa coyuntura por lo que evita realizar esa práctica.

2.190: ellos cantan más grave, no enganchan los tonos dentro de la tesitura, que ellos cogen más o menos, sí, pero el tono, el registro no lo cogen [...]. Además, un sonido raro, hueco. No sé yo cómo describirlo, es raro. Y les cuesta mucho trabajo. Eso tiene que ser en masa; individualmente, ni hablar. Les da corte, y yo tampoco les presiono. Yo en masa sí [...]. Además, a mí eso me ha pasado también. Sé lo mal que se pasa.

Las audiciones las suele trabajar con musicogramas para comprender la estructura de la melodía o con psicodramas rítmicos si lo que quiere destacar y analizar es el esquema rítmico. También M1 suele hacer preguntas continuamente para captar si escuchan lo que se ha puesto. En este caso los niños son sinceros y dicen que no lo perciben. Cuando existen apoyos rítmicos en la audición, al hacerlo toda la clase parece que con el volumen sonoro que produce ésta, estos niños perciben algo mejor lo que se está haciendo y “enganchan” con el resto de la clase. M1 es consciente de que las audiciones no las perciben bien. Por otro lado, además influye el tipo de audición que sea según los instrumentos que intervengan y la calidad de la grabación y del aparato emisor.

2.155: Tengo varias formas con musicogramas, con musicogramas para ver la estructura, según lo que me interesa, o con psicodramas rítmicos si lo que me interesa es destacar el esquema rítmico [...].

2.158: yo hago preguntas continuamente y ellos te dicen la verdad, que no lo oyen; “es que yo no llego”. Luego, cuando hay apoyos rítmicos, con peso también de la clase, hay cosas que sí enganchan. Pero yo veo que no, que no lo pillan

bien, que no lo oyen, vaya. En otras cosas, sí. Por ejemplo lo de este día de la percusión corporal... es que con la trompeta... Depende también del tipo de audición y de grabación. Por ejemplo la que tengo yo del hada de azúcar es genial, y luego hay otras que no se oye nada.

2.160: Yo esa es la manera que tengo de ver si ellos oyen o no oyen. En fin, luego hago preguntas, ellos contestan honestamente. Tienen mucha naturalidad al decirte que no enganchan o que sí.

En relación a la percepción de los elementos del sonido, M1 piensa que los niños hipoacúsicos por igual tienen mayor dificultad en percibir el timbre, sobretodo lo observa cuando están con la flauta. El timbre es muy difícil para ellos. El resto de elementos sonoros depende en cada niño y cómo se produzcan. La intensidad la perciben con menos dificultad pero depende del grado de intensidad que pretendas que ellos discriminen. En cuanto a la altura, M1 cree que los sonidos graves los perciben con mayor nitidez que los sonidos agudos. Ella no ha hecho ejercicios específicos para comprobar eso, porque los suele hacer en otros cursos inferiores, pero su creencia es esa.

2.183: [...] yo creo que los tres el timbre. Es lo que más les cuesta, sobre todo a la hora de la flauta [...] las intensidades, sí, eso varía en cada uno, [...] en todas tienen dificultad. Lo que más, el timbre; y luego las intensidades que, claro, varían.

2.161: Yo creo que los graves es lo que perciben mejor los tres, pero tampoco les he hecho yo..., creo que lo primero que se pierden son los agudos, o al menos yo tengo esa idea [...].

Las actividades de expresión corporal, movimiento o danza, dadas las circunstancias físicas y espaciales del centro, no suele realizarlas con mucha frecuencia, pero intenta hacerlas en el lugar que dispone en el pasillo del aula. Cuando se producen éstas, M1 no ha observado nada extraño ni especial en los movimientos de los niños hipoacúsicos. Piensa que sus movimientos son más o menos naturales, aunque algunas veces no les salgan los movimientos demasiados artificiosos como a cualquier individuo que no tenga muchas dotes para danzar y bailar.

2.194: Yo no he observado nada especial. Más o menos natural. Hay cosas que a lo mejor les salen muy artificiosas, pero como a otros niños, ¿sabes? [...]. Yo he trabajado con la danza en el pasillo, pinto círculos en el suelo y allí los pongo, porque no tengo hueco. No lo hago mucho, pero lo hago [...].

Por otro lado, M1 está casi segura que la educación musical le reporta un beneficio, que repercute en el habla, ya que para enseñar a hablar a los deficientes auditivos utilizan sistemas rítmicos. Entonces el hecho de practicarlo en la clase de Música les potencia esa labor y contribuye colateralmente en el aprendizaje de la lectura. Incluso para controlar la voz en la entonación M1 cree que realizan los especialistas del centro ejercicios musicales con ellos.

2.212: Yo creo que le ha ayudado. De hecho es que estoy segura, vamos, casi segura, de que se valen mucho de sistemas rítmicos para enseñarlos a hablar. Entonces eso lo tienen bastante trabajado y les potencia mogollón a la hora de leer, y todo eso les facilita, quiero decir, contribuye enormemente [...]. Yo creo que, para controlar la voz, algún ejercicio hacen con este hombre.

Tras su experiencia con alumnado deficiente auditivo, a M1 le ha reportado un aumento de conocimientos sobre esta deficiencia. Ella ha aprendido a tener en consideración diversas estrategias comunicativas para llevar a cabo su enseñanzas

con ellos, a conocer más individualmente cómo reaccionan, a tener conocimientos más fundados sobre el tipo de actividades musicales que tienen más resultados positivos con estos niños, tales como la flauta, los ejercicios rítmicos y la práctica instrumental. Considera que las actividades en las que se utilicen la voz como instrumento van a ser siempre más problemáticas para ellos, porque entre otros muchos motivos, en esas edades son más vergonzosos y pueden ser concientes de su tono de voz y poca afinación. Los ejercicios de movimiento también pueden ser muy aprovechables para ellos, según M1. Pero en el comienzo, M1 recomienda esperar para ver cuál es la reacción y el tipo de actitud que demuestra este tipo de alumnado para marcarse un camino a seguir con ellos e intentar cubrir las expectativas e intereses que manifiestan los hipoacúsicos y también el resto de los alumnos. Tras descubrir las distintas posibilidades de trabajo para el aula, M1 llega a un consenso con el alumnado y los compromete a rendir en el camino que ellos han consensuado.

2.170: Siempre aprendes. Yo creo que ... digamos que la estrategia del comienzo de comunicación con ellos, captándoles la atención y luego individualmente para ver qué tal... Luego yo sé que la flauta, el ejercicio rítmico y la experiencia con instrumentos es lo que más rendimiento da con ellos. La voz es más problemática porque les da vergüenza, porque no tienen un tono...en fin, por muchas cosas. Y el movimiento, claro. Y todo eso lo vas usando. También tienes que esperar un poco, a ver qué tipo de actitud... para ver tú por dónde tiras, para intentar cubrir un poco sus expectativas y ver cuáles son sus intereses. Yo siempre es lo primero que hago con todos. Yo creo que eso lo hago de forma genérica. Yo digo: "estas son las posibilidad que tenemos, podemos hacer todo este tipo de cosas", y me tiro un mes indagando y dándoles opciones [...]. Yo el primer mes los comprometo. Y, si decidimos coger un camino, yo les aprieto, les exijo y hay que trabajar [...].

En el trabajo diario con alumnado hipoacúsico, M1 se ha planteado en principio los mismos objetivos que con el resto de alumnado. Luego, teniendo en cuenta las distintas discapacidades los adapta en función de las características de cada individuo. También, para M1 es fundamental la actitud que mantenga el alumnado. En el caso de 1b ella ha desistido de interesarlo porque ve que el niño no pone de su parte, sin embargo la actitud de 1a y 2b es diferente y valora de forma muy positiva el esfuerzo e interés de estos niños.

2.171: Yo con ellos, en principio, los mismos que con los demás, y luego viendo a ver qué tal, los adapto a la capacidad de cada uno. Por ejemplo con 1b. yo ya he desistido. Yo quería que enganchara a ver en qué, pero me he dado cuenta de que no, tiene una actitud... [...].

2.173: yo sé que tanto 1a como 2b, hablando con las tutoras, sé que tienen mucho interés y que los padres están muy encima y que los estimulan mucho, están muy pendientes y también les exigen que trabajen [...].

Personalmente, M1 se siente muy satisfecha del trabajo que ha realizado con los niños hipoacúsicos. Reconoce que no sólo es un reto para estos niños sino para ella misma. Pero cuando consigue que esos niños realicen las actividades igual que otros niños sin manifestarse evidentemente su deficiencia, se siente muy orgullosa y llena de satisfacción. Piensa que si pudiera seguir con estos niños en los cursos sucesivos podría desarrollarles más capacidades de expresión musical y explorar muchos más aspectos para ver hasta donde pueden llegar sus capacidades y posibilidades.

2.238: Pues a mí me da mucha satisfacción, porque yo sé que para ellos es un reto y para mí también. [...] Fue muy satisfactorio ver que es capaz como

cualquiera de tocar [...]. A mí me da mucha alegría, y yo creo que le ha aportado mucho expresarse. Hay que intentar e ir escarbando. Es que a mí, como yo sólo estoy un curso nada más, no me da tiempo a sacarle, en fin, a ver el hilo hasta dónde llega... Pero yo estoy segura de que estos niños, si siguiera más tiempo con ellos, pues podrían ir explorando muchas más cosas. [...].

M1 piensa que la música le ha aportado algo diferente a cada niño hipoacúsico según la actitud que han tomado. Para 1b, la música no ha supuesto nada, simplemente algo más que se da en el colegio y a la cual le presta la misma atención que al resto de las materias. Sin embargo, para los otros dos niños, 1a y 2b, ellos se ven de otra manera y M1 cree que les ha reportado el tener más seguridad personal y el desarrollo de la capacidad para organizarse y adaptarse en la elaboración de un producto entre todos los miembros de la clase. M1 manifiesta que las expectativas de muchos profesores sobre los deficientes auditivos son escasas, los ven como individuos que están ahí sin más y el hecho de que estos niños vean la implicación de su profesora para que hagan ellos lo mismo que los demás compañeros, les sorprende, pero a la vez los hace cambiar de actitud porque saben que van tener las mismas condiciones que el resto de compañeros y se espera de ellos que hagan lo mismo que el resto. El cambio de actitud de estos niños lo justifica M1 también, porque les hace ver que ella se adapta a cada individuo. Por ejemplo a 2b y a 2a les encanta hacer ver que saben tocar la flauta. Respeto a 1b, M1 piensa que se ha quedado envuelto en su coraza y está atrapado en el hecho de que es deficiente auditivo y se ve de otra manera diferente.

2.200: Para 1b, nada, y a ellos dos, yo creo que les ha dado seguridad personal y en sus capacidades de organizarse en la misma actividad de todos. Digamos que las expectativas que muchos profesores tienen sobre estos niños son ninguna. Hay un sordo y como si hubieran dicho que hay un mueble, que pasan de ellos olímpicamente. Yo creo que a ellos les sorprende ver que tú los vas a tratar como a cualquier otro y esperas de ellos lo mismo más o menos. Ellos ven también que yo me adapto a cada niño, cada niño es cada uno. Ellos, viendo eso, ya cambian de actitud también y 1b, por ejemplo, es que le encanta ver que sabe tocar, y 1a igual. 1b. yo creo que se ha quedado "atrapaílo" ahí ..., se ve que él es distinto. 1a lo ve de otra manera; y 2b, igual.

M1 afirma que ella se siente cómoda trabajando con todos los niños considerados de educación especial, además le motiva. Reconoce que no ha hecho un gran esfuerzo y trabajo para llevar a cabo su labor con ellos, aunque esa pequeña dedicación, estos niños lo agradecen enormemente y con la realización de una mínima adaptación, ellos responden. Piensa que éstos están acostumbrados a tener una atención individualizada con un especialista pero cuando acuden a la clase ordinaria se sorprenden de que se les tenga en cuenta y se les preste atención cuando están en un gran grupo.

2.248: a mí me gusta, con todos, ¿eh? Me motiva y reconozco que, con poco que hagas, los chiquillos son muy agradecidos. Yo no puedo decir que me haya matado trabajando para ellos, pero que con poco que hagas, que les adaptes mínimamente, ellos responden. Es que no están acostumbrados. Están acostumbrados a cuando van con fulano, que está con ellos, y mientras tanto ellos son, pues, una silla, en fin, una cosa que un poco molesta.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1974	Infancia vivida en ambiente musical.	Familia numerosa. Su madre es maestra y le gusta mucho la música.		Con ocho años su madre la matricula en el conservatorio.		Su madre la ha sabido transmitir el gusto por la música. Aunque no le gustaban las clases regladas, se escapaba y se quedaba jugando.
Desde 1988	Canto actividad de ocio en su juventud.	Su madre se apuntó a la coral de su pueblo.	A su novio le gustaba la música.	En bachillerato, participa en un grupo poético musical.		El canto ha sido una actividad que le ha gustado mucho.
1995	Elección profesional.	Ayudaba a su madre a dar clases de recuperación en verano.		Por error informativo cambia su matrícula a pedagogía, cuando se da cuenta del error, mueve cielo y tierra para matricularse en Magisterio de Educación Musical.	No cree necesario una buena formación en deficiencias auditivas, ya que la materia tiene escaso horario lectivo. Cree que la formación recibida fue suficiente.	Ha tenido siempre muy claro a lo que quería dedicarse. Puso todo su empeño en hacer magisterio musical, los comienzos fueron duros, pero se preparó de forma particular Lenguaje Musical.
1999	Primeras oposiciones.			No se sentía suficientemente preparada para la prueba de práctica instrumental.	Estudia un tema de oposición sobre la deficiencia auditiva.	Aprueba el primer examen que le sirve para entrar en bolsa de sustituciones.
2000	Primer trabajo como interina de Música.			Un centro rural a unos 40 km de la capital		Empieza con mucha ilusión.
2000/2001	Experiencia con deficientes auditivos con hipoacusia profunda.			En un centro de la capital sustituye a la maestra de educación musical dos trimestres. Los hipoacúsicos cursan 1º y 4º curso	La labio-lectura la tenía muy interiorizada los niños. Hace hincapié en ejercicios de calentamiento de las cuerdas vocales y en su percepción táctil, cree que son imprescindibles para ellos.	No se le comunicó que tenía ese déficit en la clase, lo tuvo que descubrir. Ha desarrollado ciertas estrategias metodológicas para atender a los hipoacúsicos. Procuraba tener actividades con apoyo visual y táctil. El niño mayor era más reticente

					No hay que obviar ciertos aspectos en las clases. Dificultades en ejercicio de altura y timbres. Problemas de coordinación. El niño mayor más retraído y consciente de su déficit.	a participar en las actividades y cree que la música le suponía un poco de martirio. Para el pequeño era todo lo contrario. Era muy feliz y se buscaba las estrategias para resolver su falta de audición.
2001	Aprueba la oposición sin plaza.			Se había preparado mejor, había estudiado guitarra.		No tuvo la suficiente nota para poder tener plaza.
Desde 2003	Aprueba la oposición con plaza.	Cambia de estado civil y forma familia.		Trabaja en un centro rural. Empieza a seleccionar detenidamente el tipo de formación, casi siempre orientada a la educación musical.		El cambio de estado civil y familiar le repercute en el tiempo para hacer cursos de formación. Tiene conseguidos todos los puntos que tenía que completar y prefiere dedicar tiempo a la familia.
2005	Pide traslado a la capital de otra provincia.	Su marido obtiene plaza de funcionario en otra provincia.		Le adjudican un centro de integración de deficiencias visuales y auditivas. Tiene tres alumnos con Hipoacusia profunda y severa con implante en quinto curso e Hipoacusia severa con implante en cuarto. Además tiene una alumna Síndrome de Down y otra deficiente auditiva. Se utiliza lenguaje oral. No tiene dotación de aula específica ni abundante material.	Tipo de relación diferente según la actitud de los niños. Los niños se motivan más cuando perciben que tienen una atención Se plantea los mismos objetivos que el resto Tienen cierta inseguridad. Solidez rítmica Tiene que guiarles en los ejercicios de audición porque se pierden. Cantan más grave que el resto de compañeros. La música les ha reportado más seguridad personal.	1b no le gusta la clase de música, comportamiento pasota del currículum en general. A los otros dos le interesa. Piensa que 1b se ha quedado envuelto en una corraza y se escusa en que es sordo. Ha aumentado su conocimiento sobre la deficiencia auditiva. Se siente satisfecha con el trabajo realizado, ha sido un reto para ella y para los hipoacúsicos. Si pudiera seguir con ellos trabajando en otros cursos les podría desarrollar más capacidades.

XIII.2 INFORMANTE CLAVE M3: HISTORIA DE VIDA

XIII.2.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.2.2. Relato de vida

XIII.2.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.2.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.3.5. Biograma

XIII.2.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M3

SEXO: Mujer

EDAD: 50 años

ESTADO CIVIL: Casada

CURRICULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 29 años

Años de experiencia docente como especialista de música: 12 años

Experiencia previa con deficientes auditivos:

Niño hipoacusia profunda

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 7 años

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia profunda bilateral (5º curso)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Maestra de Enseñanza Primaria

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado Superior de Conservatorio

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Cursos y seminarios de Pedagogía Musical por toda España

-Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical (sobre Ritmo; El Método Ward, Willems, Kodály, etc.)

-Cursos de Didáctica General

Otros Méritos Académicos

- Editora de 2 libros de Pedagogía Musical y un Método de flauta

- Primer premio en el Concurso Internacional por la Paz de Coros Escolares

XIII.2.2. Relato de vida

M3 desde muy pequeña ha estudiado música con una tía que le daba clases particulares junto a otra compañera del colegio. Ambas se examinaban por libre en el conservatorio. M3 ha ido compaginando todos los estudios desde la enseñanza primaria hasta la universidad con los de su carrera de piano en la enseñanza reglada.

En su infancia y posteriormente a ésta, ha tenido trato con una conocida (hermana de una amiga), la cual tiene una deficiencia auditiva grave y su medio de comunicación es la lengua de signos. M3 alguna vez ha hablado con ella utilizando algunos signos que le enseñaba su amiga.

Cuando llegó el momento de escoger una carrera, M3 quería hacer una carrera de la rama biosanitaria, pero por imposición paterna tuvo que estudiar Magisterio. M3 no se considera maestra vocacional, pero sin embargo considera que sabe llevar a cabo su trabajo de una manera muy correcta. En su época, las deficiencias se trataban en otros centros y ella afirma que la educaron para trabajar con niños “normales”. Tras terminar sus estudios en una Escuela de Magisterio privada en 1974, M3 trabajó como maestra en una escuela también privada durante varios años.

Tres años más tarde, en 1977, decidió casarse y cambió su lugar de residencia a otra provincia andaluza. En su nuevo destino, trabajó como maestra en colegios privados impartiendo clases también en secundaria, ya que tenía la licenciatura. Después volvió a cambiar de residencia y prefirió dar clases de solfeo y piano de forma particular, hasta que abrieron un conservatorio en su ciudad y se presentó para cubrir una plaza. Obtuvo el puesto de subdirectora y profesora de Lenguaje Musical. Paralelamente, montó una tienda de música. Su formación continua durante este periodo la orientó a la pedagogía musical, acudiendo a una gran cantidad de provincias españolas para recibir cursos de ilustres ponentes.

En 1993, tras pensarlo decidió cambiar de trabajo y se presentó a las oposiciones de Educación Musical. Fue el número uno de su tribunal. A partir de ese año, empezó a trabajar como maestra en la ciudad donde residía. En ese destino estuvo seis años, hasta que pidió traslado a su provincia de nacimiento, ya que sentía nostalgia y a parte, se había separado de su marido y no quería seguir viviendo allí.

En su nuevo destino en el curso 1999/2000 está en un centro rural a unos cincuenta kilómetros de la capital donde reside. La escuela cuenta con pocos recursos. Cuando llegó, ella impartió clases de música a un alumno con una hipoacusia bastante acentuada. M3 asegura que le daba una atención individualizada durante los dos cursos que lo tuvo. Le hacía su propio material, con recortes de fichas y libros que ella tenía. Afirma que los mayores problemas surgían cuando el niño quería tocar la flauta con el resto, ya que como no oía, tocaba al ritmo que a él le parecía. Para M3, este alumno suponía romper la estructura de su clase. En el canto, el niño solía mover la boca, porque casi no articulaba sonidos. A pesar de ello, el niño se sentía a gusto haciendo eso.

En el momento actual, M3 da clases a 4b. Ella pretende que sea como un niño más de la clase. Normalmente hace las mismas actividades que el resto. En algunas ocasiones, cuando su deficiencia no le permite seguir las actividades del grupo-clase, M3 le prepara otras actividades que desarrolla dentro del marco de la clase.

4b se siente inseguro cuando tiene que enfrentarse a algo sólo. Constantemente, mira y observa a los demás y se deja guiar por ello. Un apoyo que busca frecuentemente es M3. No deja de mirarla, e incluso la relación que se establece entre ellos es bastante entrañable. 4b dice que “está enamorado” de M3. Ella constantemente está pendiente de él y lo va guiando. Los días que se le olvida traer el audífono, M3 afirma que se encuentra totalmente perdido.

Para M3, los avances que ha conseguido 4b son bastantes notorios, porque muestra interés por la materia. Para otros profesores es un niño vago y muchos lo dejan como un caso perdido. La mayor dificultad que tiene 4b es en la afinación del canto. M3 hace las alturas de los sonidos con fononimia para que le sirva como apoyo visual.

El hecho de tener a un niño con deficiencia auditiva no es algo que le genere malestar, lo trata como a uno más de la clase. Quizás le genera algo más de trabajo, porque cuando no puede hacer alguna actividad en concreto, M3 le busca trabajo para que no se sienta desplazado. El tener integrado en el aula este tipo de deficiencias, para M3 no es algo con lo que esté totalmente de acuerdo. Está en la clase porque está contemplado en la normativa, pero para ella, la integración ocasiona más pérdidas que beneficios. Piensa que podría estar mucho mejor en un centro especializado en eso. Ella reflexiona sobre los años que tiene y su formación, considerándose de otra época y con otras enseñanzas inculcadas.

Sobre el tema de la formación continua, M3 está interesada en cursos sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la música. Pero para su edad, piensa que ya tiene prácticamente hechos todos los cursos que tenía que hacer. Y el hecho de formarse sobre Necesidades Educativas Especiales lo considera una cuestión para jóvenes que pretenden empezar su carrera profesional e investigar, pero para la edad que ella tiene no se lo cuestiona.

CURRICULUM PROFESIONAL DE M3									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencia					
1974	3 años	E. Primaria	General	Ninguna	Privado capital	Contratada	Contratada	Termina carrera de piano	
1977	2 años	E. Secundaria	Música	Ninguna	Privado costa	Contratada	Contratada	Realiza Cursos de pedagogía musical	
1989/90	4 años	E. reglada Conservatorio	Lenguaje Musical	Ninguna	Público	Contratada	Contratada	Directora de la coral de la ciudad	
1993	6 años	E. Primaria	Música	Ninguna	Público costa	Provisional/ definitivo	Prácticas/ Funcionaria	Funda tienda de Música	
1999/2000	1 año	E. Primaria	Música/ tutoría	Hipoacusia profunda* 5° y 6°	Público rural	Concurso de traslados y 2ª Definitivo	Funcionaria	Edita un manual flauta	Elabora material curricular adaptado para el niño con Hipoacusia profunda
2000/2001	1 año							Es la secretaria del colegio	
2001/2002	1 año								
2002/2003	1 año								
2003/2004	1 año								
2004/2005	1 año								
2005/2006	1 año								Existe una relación especial entre maestra/alumno hipoacúsico

* Curso de educación primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva

XIII.2.4. Reconstrucción de la historia de vida M3

Infancia y juventud

M3 se ha criado en el seno de una familia numerosa (cinco hermanos) y tradicional de clase media, cuyo nivel cultural se puede considerar medio - alto. Su infancia y juventud ha transcurrido en una capital de provincia. La familia paterna regenta negocios, en los que trabaja su padre. Su madre, de origen catalán, se trasladó a vivir a G. por motivos académicos. Ésta empezó sus estudios universitarios de Farmacia, los cuales no llegó a terminar al casarse con su padre y formar una familia. En la familia paterna existe una tradición musical bastante acentuada. M3 estudió en un colegio privado de la capital, donde impartía clases un familiar muy cercano, la cual le enseñaba solfeo, como una disciplina más del centro, y le daba clases de piano. Estas enseñanzas empezaron cuando M3 contaba con 8 años. Estas enseñanzas no eran individuales sino que M3 asistía junto a otras compañeras más del colegio. Desde muy niña ha estudiado la carrera de piano en el Conservatorio, presentándose por libre a los exámenes y obteniendo siempre excelentes calificaciones.

1: He tenido una infancia muy feliz. En mi familia hay tradición musical. Entonces yo soy sobrina de una religiosa que nos daba las clases a mí y a otras compañeras del colegio. Entonces teníamos a la tita que nos daba las clases [..].

Sus estudios de bachillerato continuaron en un colegio privado de la capital en la especialidad de letras. Durante este periodo académico, M3 no tiene unos recuerdos especialmente relevantes que considere comentar. Los estudios de bachillerato, y posteriormente la carrera universitaria, los compaginó con sus estudios de Conservatorio. A partir del sexto curso de piano se matriculó de manera oficial en el Conservatorio hasta terminar la carrera de piano con Premio Extraordinario.

En otro sentido, M3 hace alusión a una íntima amiga, cuya relación aún continua en el tiempo. La hermana de ésta es sorda y se comunica a través del lenguaje de signos. Por esta relación de amistad con la hermana, M3 ha mantenido contacto con esta persona y en la actualidad lo mantiene de manera ocasional. M3 manifiesta que tenía alguna dificultad en comunicarse con ella, haciéndolo en la medida de la posible con gestos. Observaba cómo se comunicaban ambas hermanas y M3 hablaba con ella de lo que aprendía al verlas.

14: [...] yo la conozco desde siempre, cuando la veo nos saludamos. Yo no sé lenguaje de signos, pero con gestos y eso intentaba comunicarme... yo con ella, hablaba de lo que aprendía de ver a la hermana y la veía cómo funcionaba, yo le mando fax y ella me contesta [..].

Elección profesional y formación académica inicial

M3 no se considera una maestra vocacional, no le gustan los niños, pero sin embargo, considera que sabe llevar a cabo su función pedagógica muy bien. La decisión de estudiar Magisterio fue por imposición familiar. Ella quería estudiar una carrera relacionada con la rama biosanitaria, pero la ideología paterna tuvo más peso en aquella época. Su padre quería que estudiara una carrera no demasiado larga para que en pocos años ella tuviera una titulación universitaria y no se reprodujera el caso de su progenitora materna.

De no haber hecho caso a esa imposición paterna, M3 piensa que hubiera sido ese su destino predestinado. En el caso de que hubiera escogido una carrera más larga seguramente no la hubiera terminado, ya que en sus últimos años de noviazgo hubo mucha distancia y para acabar con esa traba se casó y se trasladó a vivir fuera, dejando su primer trabajo de maestra. Otro aliciente para que estudiara Magisterio era que tenía una posibilidad para trabajar en el colegio privado en el que había estudiado de pequeña. Caso que ocurrió al terminar sus estudios universitarios.

22: Entonces mi padre lo que no quería que me ocurriera a mí una cosa más o menos igual que a mi madre. O sea, que empezara una carrera, Medicina, que era lo que yo quería hacer y que en tercero o cuarto te apareciera uno y se me acabara la carrera. Mi padre lo que quería era una carrera corta y una carrera corta para una mujer, Magisterio.

La carrera universitaria la estudió en una Escuela de Magisterio de la Iglesia. La titulación que se recibía en aquellos instantes era de Maestra de Enseñanza Primaria, no existiendo ninguna especialidad. Las prácticas de la carrera las realizó durante un año lectivo en una escuela pública de la capital, escogiendo como materia optativa de sus prácticas la música. La calificación obtenida de la misma fue de sobresaliente.

40: Yo no tengo especialidad, yo soy de la antigua escuela, yo di de todo [...]. Luego en las prácticas teníamos asignaturas optativas. De todas maneras la optativa de prácticas era música y saqué sobresaliente [...].

En la época en la estudió M3 no existían especialidades y muchos menos aquellas que se relacionaban con la Educación Especial, incluso comenta M3 que esas especialidades no eran para maestros de una escuela ordinaria. En aquella época se inculcaba la creencia de que ellos iban a enseñar en escuelas “normales” y a educar a niños “normales”, aquellos que padecían una discapacidad estaban en otros centros. Esa es la creencia que M3 comparte con su generación. Piensa que el actual sistema no está hecho para ellos o para su generación anterior. Es difícil cambiar la forma de pensar de éstos y cree que para llevar a cabo este sistema debería de empezar por gente especializada. Ella siente muchísimo decir esto, aún más teniendo conocidos que padecen una deficiencia, en concreto deficiencia auditiva, pero es un tanto escéptica en el tema de la integración con resultados efectivos.

406: [...] nosotros los veíamos como “especiales”, estaban en otros centros. No era para maestros normales, nosotros éramos maestros para niños “normales” y así nos enseñaban... Yo lo siento muchísimo. Fíjate la hermana de una íntima amiga es sorda y mira que yo con ella, hablaba [...], pero que nosotros somos de otra quinta. Tú piensa que yo tengo 50 años y hay otros con 60 años que todavía son... [...], sigo pensando eso, que tenían que empezar por gente especializada.

Como hemos citado anteriormente, M3, en paralelo a sus estudios de Magisterio realizados entre los años 1971-1974, terminó la carrera de piano. Y, su formación continua la enfocó en un principio fundamentalmente hacia su faceta musical en la enseñanza reglada del Conservatorio. Con este objeto, durante diez años, se recorrió diversos lugares del territorio español para recibir cursos de pedagogía.

38: [...] y como yo estaba muy metida en el mundo de la música, estaba muy metida en lo que era Magisterio, empecé a hacer montones de cursos de lo que era de pedagogía, entonces me he recorrido España entera haciendo cursos de pedagogía y me gustaba pero no con “vocación”.

Formación continua

Estando viviendo en L.L fue directora durante nueve años de la coral de la ciudad. Pero sin embargo, ella afirma que no le gustan los coros escolares, ya que tienen connotaciones discriminatorias para el alumnado. También hay que añadir el posicionamiento de los centros escolares al respecto. No dan el apoyo necesario para organizar un coro. Tan sólo ha formado un coro cuando estaba en su primer destino para participar en un concurso internacional, en el que M3 compuso la letra y la música, con la cual llegaron a ser los primeros tanto en el concurso autonómico, nacional como internacional.

146: No, no me gustan los coros. He sido nueve años directora de la coral de la ciudad de I., entonces te hablo de una coral en condiciones. No me gustan los coros de los niños en los colegios, para nada, no me gusta porque es escogerlos. Y a mí no me gusta discriminar, yo quiero la participación de todos. Entonces pues como por desgracia en los colegios tampoco te ayudan a que tú te dediques a ...

148 [...] Eso sí empezamos todo el colegio y cantando todos los niños con buenas voces, con malas voces, grabamos una maqueta. Los que tenían mala voz iban para un lado y los que tenían buenas voces estaban más pegados a los micros. [...] quedamos los primeros [...] en el primer concurso internacional por la paz, ahí ya sí escogí a los niños [...] Ese tipo de experiencias sí me gustan [...].

Durante todos estos años de experiencia docente, M3 ha realizado cantidad de cursos relacionados con didáctica musical. Menciona como más representativos los cursos sobre Pedagogía Musical; Ritmo; El Método Ward, Willems, Kodály, etc. Asimismo ha seguido realizando de una manera, más intermitente dependiendo de las ofertas presentadas, cursos de Pedagogía Musical orientada al Conservatorio. En la actualidad, sus inquietudes intelectuales se inclinan hacia las nuevas tecnologías y la Educación Musical en el aula.

372: [...] Ahora mismo lo que más me interesa son los cursos relacionados con música y su aplicación con las nuevas tecnologías.

M3 a esta altura de su vida, cree que su formación la tiene prácticamente completa. Piensa que formarse sobre las nuevas áreas contempladas actualmente como pueden ser las Necesidades Educativas Especiales, son para la gente que está iniciándose en el camino y tiene ganas de saber. Considera que es difícil adaptarse a los cambios con el paso del tiempo cuando en sus inicios formativos se trataba este tema como una anomalía (enfermedad). No se podía encontrar dentro de la escuela "normal" u ordinaria un déficit y se excluía a otros centros. Así, en su formación académica no se contemplaban estos temas, a ella la enseñaron para atender a niños "normales".

373: ¿Cuánto tiempo hace que están saliendo estos cursos?. Cuando yo tengo mi vida hecha, yo entiendo que los que estáis empezando y que tenéis interés en estos temas, pretendéis empaparos y ser los números uno, pero yo en mi época,... lo primero, que esas cosas eran enfermedades, ya son sordos y están adaptados en las escuelas, es que ha cambiado todo.

Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas

Tras acabar sus estudios universitarios de Magisterio, en 1974, M3 empieza a trabajar en el colegio privado donde estudió de pequeña, durante un periodo breve de tiempo, tres años, ya que se casa y se traslada a vivir fuera de la provincia. Tras esto

trabaja en varios colegios privados en sus nuevos lugares de residencia durante dos años. En estos colegios trabajó enseñando Música, aunque era maestra generalista, el tener la carrera de piano terminada, le permitía trabajar como licenciada impartiendo esta materia en B.U.P. Pero a pesar de ello, prefiere dedicarse a la enseñanza musical reglada.

49: Estuve 3 años en S. F y en L. S pero entonces, me voy a vivir fuera de G. Allí tienen unos cuantos contactos conmigo, entro en un par de colegios, 2 años, en E.P.S.M y A.. En todos los colegios he estado dando música, [...] tenía ya la carrera de piano terminada y también daba en BUP como licenciada. Pero volvemos a lo mismo, me gusta más la enseñanza reglada.

Con lo cual, decide en el último cambio de residencia montar clases particulares de solfeo y piano, preparando a su alumnado para presentarse por libre a los exámenes de Conservatorio de la capital. Las clases llegan a alcanzar un número considerable de alumnado, hasta el punto que los tribunales se trasladan a la ciudad para examinar durante diez años. Con el tiempo se instala un Conservatorio en su ciudad y se presenta a las pruebas para formar parte del profesorado. En 1990, accede a la plaza de subdirectora e imparte clases de Lenguaje Musical. Paralelamente, a su empleo en el Conservatorio monta un negocio, una tienda de música en su lugar de residencia que mantiene hasta la actualidad.

115: [...] llega a tal volumen que pues llevo dos autobuses de niños a la capital a examinarlos, desde I. hasta la capital, todos a por el sobresaliente. A mí no me han suspendido ninguno. Y llega un momento en el que planteo al Conservatorio de la capital que se desplace a I. al examen. Efectivamente estuvieron 10 años desplazándose. Hasta que ponen un Conservatorio en I. Superando unas pruebas, entro como subdirectora y dando Lenguaje Musical.

Recorrido laboral como docente de Educación Musical

En el año 1993, impulsada por un conocido decide presentarse a las oposiciones de Magisterio de Educación Musical. Afirma que no las había preparado y consideraba que estaba bastante apartada del mundo escolar. El temario referente a la normativa no lo dominaba, pero con astucia se desenvolvió airoosamente en todo el proceso y pudo dirigir las pruebas a la parte específica de Educación Musical que dominaba sobradamente.

68: [...] no me preparé nada, lo digo con la cabeza muy alta y saqué el número uno de mi promoción. Yo eso lo tenía clarísimo.

106: Y me salieron dos temas, uno que era totalmente de burocracia [...] y el otro era aplicación de la metodología rítmica a la enseñanza... y luego empecé a desarrollar el tema, lo fui llevando a mi terreno totalmente. Los llevé al mundo de las síncopas. ¡Cómo dirigí yo a este tribunal para lo que yo quería! al Conservatorio, al mundo de la teoría, yo tenía ahí mucha pizarra. Entonces trabajar con gente teoría que ellos de teoría no tenían ni idea [...].

Al ser el número uno de su promoción, M3 pudo escoger como destino la ciudad donde quería trabajar. Ella eligió su ciudad de residencia, ya que tenía ahí su negocio (una tienda de música), sus hijos y su marido. En este destino estuvo durante seis años, hasta 1999. Era la especialista de Educación Musical y completaba su horario con otras materias. Destaca de este centro su actitud positiva y colaboración del equipo de profesores para llevar a cabo su función educativa. Durante esta época motivada por sus inquietudes, observando la realidad que vive el alumnado y el material pedagógico con el que cuenta, decide montar un grupo de trabajo y elaborar

un material para trabajar con sus alumnos/as a nivel instrumental (con la flauta). Tras esto se hace editora de esos libros.

206: [...] yo decía “me gustaría cualquier cosa” y me daban todas las facilidades, todas [...].

128: [...] y a todo esto siguiendo con las inquietudes me fui dando cuenta que no hay un libro que me guste de metodología para enseñar, no los veo adaptados a los niños, no los veo nada pedagógicos, muchas veces los veo excesivos en cuanto a conocimientos, entonces me planteo, empezar a trabajar yo... como tengo material, tengo a los niños, entonces me dije pues voy a empezar por metodología de instrumentación, pues un método de flauta. Entonces presenté un grupo de trabajo que hice yo entero porque en el colegio no tenían ni idea. Y ante esa idea pues me hice editora.

Trascurrido este periodo de tiempo, M3 se separa de su marido. Tenía nostalgia de su tierra y decide pedir destino en la provincia de donde es oriunda. En el curso 1999-2000 le dan como destino C., un centro rural, donde se encuentra muy contenta. Ella forma parte del equipo directivo del colegio, imparte música en todos los cursos de Educación Primaria y decide también entrar en Secundaria. En este centro se encuentra por primera vez con un alumno de diez años sordo. Su sordera era total, no tenía apenas lenguaje oral y el centro tampoco disponía de personal adecuado para enseñarle lenguaje de signos y atenderlo de un modo adecuado, con lo cual la intervención que se realizaba con el niño consistía en darle material para tenerlo entretenido. Además, como el comportamiento del niño, era adecuado, no se le prestaba más atención. Este niño estaba con la maestra de Pedagogía Terapéutica la mayor parte del tiempo.

227: [...] es que antes tampoco había profesores que atendieran esas dificultades. Entonces pues como el niño era bueno, el niño no daba guerra, pues “ven para acá, pinta y colorea”. El niño se portaba muy bien pero ahí se acabó todo.

En la clase de música, el niño no participaba demasiado debido a su déficit y quizás también por su manera de ser. Se caracteriza por tener un carácter muy introvertido. Sin embargo, M3 recalca que el niño mostraba interés por hacer las actividades. Durante los dos años que dio clase al niño sordo, ella le daba prácticamente una atención personalizada, elaborándole un material didáctico basado en recortes de libros que tenía de varias editoriales y fotografías que realizaba en forma de fichas. Para M3, aunque no le importaba realizar la repetición de los ejercicios, suponía un problema cuando el niño quería participar en las actividades que realizaban el resto de sus compañeros, desestructurando la realización de las mismas. En las actividades rítmicas que participaba, no sentía el ritmo de manera precisa, ya que no era capaz de reproducir los ritmos percutidos previamente.

227: [...] él no participaba porque al no oír. No era nada participativo y su carácter era muy introvertido. Entonces yo cogía de todos los libros de muestra que nos dan, iba recortando e iba haciendo como una libreta [...] le daba fotografías de instrumentos, pues iba buscando y le decía: “esto búscalo en el diccionario” [...] Él iba haciendo sus fichas y sus cosas. No hacía nada de reconocimiento, hacía algunos ritmos. Y la cosa que, él quería participar y, ahí viene el problema ¿Cómo lo integras? Entonces el problema venía porque él quería participar. Y se ponía por ejemplo a dar palmas, pero cuando a él le salía del alma, con lo cual a mí me rompía la clase. Ahora explícale que si él quiere, yo le explico y lo hacemos una vez. A mí no me importa, que lo hacíamos, pero ya con la flauta [...].

Sin embargo, los mayores problemas se producían cuando se realizaba la práctica instrumental. El niño no escuchaba los sonidos que producía, tenía asimilado la posición de los dedos en la flauta y los reproducía cuando él consideraba. De todas maneras a pesar de sus problemas, el niño insistía en tocar la flauta y consiguió tocar algunas melodías donde se utilizaban pocas notas.

255: Él insistía que “yo quiero tocar la flauta”. Y era imposible, pues llegó a tocar, tampoco... era de casi mente plana, el pobrecito, era muchas lagunas, pero bueno llegó a tocar pequeñas melodías con pocas notas.

El canto era una actividad inviable para el niño, pero a pesar de ello emitía algunos sonidos. En las canciones que cantaban el grupo clase, el niño intentaba vocalizar las palabras aunque no emitía el sonido. Dadas sus capacidades y sus posibilidades, M3 sabía y percibía que no emitía sonidos, pero permitía que el niño moviera la boca, ya que la realización de eso producía placer en éste y dadas sus características no le podía exigir más. M3 no aspiraba a que el niño pudiera alcanzar más. De hecho, abandonó antes de que terminara sus estudios de Educación Secundaria.

257: El canto para nada, no hablaba, pobrecito [...] él es que no emitía sonidos, bueno sí emitía, lo que no emitía era la palabra. Entonces él movía la boca igual que la movían los otros pero no decía nada. Yo lo veía que no decía nada y yo tampoco lo cortaba, porque estaba verdaderamente haciendo lo que quería hacer [...] También tenía claro que con este niño no hay más que hacer, no iba a continuar, no terminó la secundaria siquiera [...].

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

El centro en el que se encuentra M3 desde Delegación se reconoce como un centro bilingüe, pero en su realidad cotidiana no se contempla del todo. Cuenta con alumnado deficiente auditivo en Educación Infantil, una niña, y otro niño en quinto de Primaria. El niño hipoacúsico recibe la enseñanza de lengua de signos con un profesor sordo, pero fuera del aula ordinaria, el niño no practica la lengua de signos ni en su entorno familiar, ni con el resto de profesores, ni compañeros del colegio. Su comunicación fundamentalmente es oralista. Para el próximo curso escolar, el profesor de lenguaje de signos dejará de ir al centro. El centro según M3, tiene unas condiciones rústicas. Entre las carencias que tiene el centro, no dispone de gimnasio, ni de aula específica de música por lo que M3 va itinerante por todas las clases.

436: Para Delegación somos bilingües, pero engaña. El año pasado vino uno a enseñarle lenguaje de signos, 2 días a la semana, uno que es sordo. Nunca ha habido, siempre ha sido la de Audición y Lenguaje y que no era ni de Audición y Lenguaje, ésta también ha llegado nueva este año, antes teníamos a la de Educación Especial que era la que hacía un poco de... Los maestros no sabemos lenguaje de signos... pero que ni en casa lo utilizan, ni nosotros, nos comunicamos con él a través del lenguaje oral. Para nada utilizamos lenguaje de signos, porque entre otras cosas al estar con los audífonos también tienen su escucha”.

M3 pretende desarrollar capacidades en todos sus alumnos y alumnas. Con su alumno hipoacúsico pretende que esté integrado. El objetivo que se marca con él es que sea uno más de la clase, pero con la diferencia de que cuando se proponen actividades que por su dificultad no son alcanzables para 4b., ella le facilita una actividad que sea acorde y pueda desarrollarla sin dificultad en el marco de la clase. M3 considera que no tiene formación en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, ni en lo referente a las deficiencias auditivas, pero busca en sí misma y en

sus propios recursos para sacar adelante a ese niño y a la clase, propiciando que este niño se adapte a las acciones que realiza el gran grupo, aunque es consciente de que algunas actividades 4b no las puede hacer.

457: [...] que sea uno más, cuando veo que las preguntas que tiene que hacer en el cuadernillo de trabajo, veo que él no llega, pues entonces delicadamente le digo “esto es muy difícil espera que voy a coger yo de mi carpeta”. Busco en mis papeles o le doy una ficha u otra cosa o le pongo a hacer un mapa o le hago lectura comprensiva con la vida de Mozart [...] le busco faenas para que él siga en la clase, pero lo que no se puede hacer, no se puede [...].

419: [...] es que yo no tengo formación, yo me puedo dejar llevar por mis recursos propios, por lo que yo siento en determinado momento, pero lo máximo que intentaría hacer es adaptarlo al gran grupo, hay cosas que no las puede hacer.

Las medidas específicas para 4b. que M3 lleva a cabo, son tenerlo sentado cercano a ella, en primera fila, frente a su mesa y muy próximo al cassette y, adaptarle las actividades para él según el nivel de desarrollo que posee. El niño necesita un apoyo visual constante para seguir la clase. En el caso de tener que mirar y enfrentarse solo a una partitura o al libro de texto, le provoca inseguridad, ya que no está viendo a M3 y no se encuentra seguro para saber si lo que está haciendo es correcto. Así que, en estos casos la mecánica que sigue siempre es de buscar rápidamente ese apoyo visual por parte de M3, compaginando la imagen visual del texto o partitura con la mirada a M3 para que le proporcione la información suficiente de lo que se está haciendo. Dado que 4b. lleva desde el primer curso con la misma maestra de música, ambos, maestra y alumno están adaptados a esas particularidades y a la manera de enseñar. M3 da las explicaciones de los contenidos en general para toda la clase, siempre ayudándose de muchos ejemplos e historias que le facilitan el mantener la atención de 4b y en general de toda la clase. Pero lo más importante para que 4b. pueda conseguir algo en el aula y no se sienta demasiado perdido es que asista a clase con su audífono, por lo que M3 insiste a la madre en que debe de acudir al colegio con él. Para M3, el audífono es una pieza fundamental en la clase.

471: Él tiene que estar observando, me ve a mí. Tengo que estar para que él me vea a mí. “A. que mires al libro, que mires a la partitura”. Pero como él no se escucha, su inseguridad le hace mirarme y yo le digo < sí>, < la>, < sol> va oyendo y viendo la figura que tiene, haciendo pin-pon esa es la mecánica.

544: Le explico las cosas igual que a todos en la misma terminología lo que pasa que él no cambia de maestra de música... nunca. Entonces se ha hecho a mí. Todo lo que explico, lo he dicho con 20.000 ejemplos y por medio 120.000 historietas que han pasado en mi vida con lo cual la atención está captada.

489: [...] cuando no tiene audífono es cuando está ya perdido y yo muchas veces se lo digo a la madre que eso es una pieza fundamental.

M3 considera a 4b. como un chico muy participativo y muy integrado en la clase de música. A 4b., le llama todo la atención y realiza todas las actividades, siempre y cuando lleve puestos los audífonos. Fundamentalmente la metodología que sigue M3 en la clase de música está basada en el libro de texto. Todo el material que las editoriales proporcionan M3 lo aprovecha, pero en concreto ha encontrado una editorial con la que trabaja. Esta editorial se adapta a la manera de trabajar de ella y con la que cree que su alumnado aprende de una manera progresiva y adecuada a sus características psicológicas en cada etapa de su desarrollo.

626: [...] cada “maestrillo” tiene su librito, yo creo que a mí me va muy bien y de hecho los niños tienen unos niveles en el “cole” muy, muy altos ... y X.X es muy progresivo. Aparte estructuras todas las unidades en todos los cursos igual ... Lleva la misma línea [...].

Para la mayoría de las actividades que siguen en el libro de texto, M3 se acompaña de una caja china (del tipo redondo), cuyo sonido es muy agudo. Aunque el sonido de la caja china es muy agudo y aparentemente parecería que el niño hipoacúsico podría tener dificultades en discriminar el sonido, 4b lo percibe de manera adecuada ya que según M3, el niño ha percibido la diferencia de sonido que produce la caja china cuando se cambia a una nueva. Además a M3, en las clases le gusta utilizar mucho la percusión corporal, prefiere trabajar más con el cuerpo haciendo palmas, chasquidos, con las piernas, entre los niños...

598: [...] Yo trabajo mucho con la caja china, con la redonda y llevo muchos años, [...] es “superaguda”, una caja china nueva es..., si ya la tienes “cascá”... pero 4b muchas veces dice: “uy seño es nueva” o sea que lo nota [...].

604: [...] utilizo muchos instrumentos de percusión, me gusta más trabajar con el cuerpo que hagan palmas, chasquidos, con las piernas, entre ellos.

Con la clase de música, para M3 se enriquece y puede hacer mejorar el lenguaje oral de 4b. y la expresión. Además, piensa que puede detectar en el niño los avances que ha ido consiguiendo a lo largo de todos los cursos. Los avances conseguidos en la materia son notorios, quizás debidos al interés que suscita la materia en éste y a que sus contenidos no son demasiado teóricos como puede pasar en el resto de las asignaturas. Sin embargo, en las demás asignaturas, su actitud es diferente y su producto también. Los demás profesores se quejan de que el niño es demasiado flojo, no avanza y casi lo tienen como un caso perdido, al cual pasan de curso.

666: [...] Yo creo que la música le enriquece, incluso creo que le ayuda al lenguaje oral y la expresión, conmigo sí.

702: [...] Lo dan como cosa pérdida, entonces va a su aire. Si le sumas que es más flojo que un “pingajo”, eso creo, porque conmigo no lo es. Pero claro mi asignatura tampoco es una asignatura de conocimiento, ahí en la mía progresa adecuadamente. Antes no sabía y ahora sabe, por supuesto que progresa, pero en las otras si no sabía y sigue sin saber pues, no progresa. Para él las asignaturas preferidas son Gimnasia y Música.

M3 piensa que la actividad que más trabajo le puede costar hacer a 4b. es la que él no se encuentra capacitado para realizar. Concretamente en el canto, al niño le gusta cantar. Es capaz de aprender la letra de una canción, seguirla y cantarla. La estrategia que sigue M3 para que la aprenda es la repetición constante y la utilización de la ayuda visual a través de la fononimia, representando en el pentagrama o en el espacio con la mano la altura correspondiente a cada nota de la canción y con la voz. La dificultad mayor que encuentra 4b en el canto es la entonación correcta del sonido de la canción.

532: Yo pienso que lo que a él le puede costar más trabajo es lo que no está él capacitado para hacer. Lo que es cantar, actuar, expresión corporal le gusta. Lo que es entonar es a base de repetición... Entonar le cuesta mucho trabajo, o sea el interpretar, aunque sea fácil le cuesta y mira que ahí estamos distinguiendo el agudo y el grave yo le acompaño mucho a los niños con las manos para que vean el contexto de la altura tanto en el pentagrama como en la voz.

491: [...] no tiene ningún problema, ahora mismo estamos cantando una canción y el niño la sigue.

A la hora de distinguir auditivamente los elementos del sonido, M3 refiere que el niño no tiene demasiados problemas para distinguirlos. En cuanto a la altura no es capaz de entonar como ya se ha dicho, pero sí puede distinguirla auditivamente. Por lo que respecta a la duración también la tiene bastante asimilada. Igualmente ocurre en el caso de la intensidad y el timbre. En el timbre, hay que apuntar que la discriminación entre timbres parecidos eso no lo puede distinguir.

524: [...] altura es capaz de entonar, no. Aprender una canción y cantarla, sí. Ahora lo que es el concepto de altura lo tiene clarísimo. Los conceptos de largo y corto también y te lo puede distinguir. El timbre y la intensidad, también. Hombre lo que son timbres parecidos, un violín de una viola, no.

En cuanto al ritmo, 4b. puede seguirlo y si consigue leer las figuras, puede interpretarlas de un modo adecuado. Incluso es capaz de hacerlo con la flauta si está concentrado y tiene sus ayudas técnicas, los audífonos. Si acude a clase sin el audífono, se desconcierta y es incapaz de seguir el ritmo. Respecto al resto de instrumentos, M3 ha observado que los instrumentos que más les gustan a 4b. son los de percusión, y en especial los instrumentos que son metálicos. No sabe a ciencia cierta si es porque le llaman más la atención el metal o por el timbre característico que hacen el triángulo, los crótalos y la pandereta sin parche.

467: [...] rítmicamente como ya sabe las figuras, no tiene problema si las sabe leer las interpreta [...] con la flauta, si tiene audífono, como sabe leer puede tocar. Cuando no trae los audífonos, él quiere seguir haciéndolo, entonces ¿qué ocurre? Se desconcierta.

515: [...] percusión porque le llama a lo mejor más la atención, o por el timbre que haga el triángulo, auditivamente es más fácil que capte esas notas, me imagino. Ahora que me lo dices el triángulo, los crótalos y ¿qué otra cosa? la pandereta sin parche también. O sea que lo que coge casi siempre son los metales.

La expresión corporal y el baile podemos decir que el niño lo lleva en la sangre y no tiene ningún problema. El duende gitano le aflora en este aspecto y no captas diferencia alguna con otro niño/a que no padece un déficit auditivo. El niño se mueve bien con la música, los pies despegados del suelo, aunque su movimiento según M3 es muy afeminado.

478: [...] en expresión corporal ningún problema, porque aparte de hipoacúsico se mueve muy bien, tiene arte, corporalmente se mueve muy bien, se mueve muy afeminado, no notas diferencia.

Cuando M3 se enteró que iba a tener un alumno hipoacúsico en clase consideró que iba a tener a un niño más en el aula. Para ella no le plantea un problema mayor la presencia de este niño en la clase. Quizás piensa que le podía ocasionar más trabajo del que tiene con otros niños y niñas, ya que creía que no iba a seguir el ritmo general de la clase, y que debería de tener ciertos recursos preparados para que él estuviera ocupado y no se sintiera desplazado de la clase. M3 cuenta con los recursos elaborados por ella e intenta buscar una "faena" para 4b. en el caso de que no pueda adaptarle los ejercicios que realizan el resto de sus compañeros. Pero a pesar de eso, cree que el niño lo está haciendo bastante bien y sigue el ritmo de la clase, aunque su conocimiento queda a veces incompleto porque el ritmo al que 4b trabaja es más lento que el resto de la clase. Teniendo en cuenta esto, a ella le

satisface el poder ver que aunque no consiga del todo las metas propuestas, ha conseguido que el niño no se haya venido abajo y haya avanzado en su proceso formativo.

345: [...] Para mí iba a ser uno más y, la verdad, es que está bastante bien, tiene sentido del ritmo, es muy “nonaino” [...] para mí no me plantea ningún problema, porque sé qué recursos iba a tener [...].

367: Él sabe todas las cosas pero incompletas. Todos los niños de su clase hacen la ficha en dos minutos y él a lo mejor tarda 3. Pero para mí eso es un triunfo, a mí me queda la satisfacción de saber que le he enseñado a leer [...].

670: Quizás me puede dar más trabajo del que tenga con otros niños, pero no, intento adaptarle y cuando él, hay algo que no puede adaptarse [...] le busco faena. Es como cuando en los colegios de monjas la que no fuera cantante o tuviera buena voz, era la que coge la partitura y se la lleva a la señorita o tú eras la que abrías y cerrabas el telón, pues aquí igual.

Ante la pregunta de cuál es su opinión sobre la integración de los niños y las niñas con deficiencias en las aulas, M3 pone cara de póquer, se encoge un poco de hombros y no sabe qué decir exactamente, guardando un poco de silencio. Ella cree que los niños hay que integrarlos porque está contemplado en la normativa, pero en realidad no cree en los posibles beneficios que pueda ocasionar ésta. Para ella, son muchos menos los beneficios que se ocasionan, y más las pérdidas que se producen, afectando por consiguiente a todos los miembros de la comunidad escolar. Ella considera que el/la niño/a que padece el déficit, podría estar mejor atendido/a en un colegio especializado, donde el grupo de niños/as tuvieran características similares, así tendrían una educación adaptada a ellos, no que él se adapte a lo que buenamente puede percibir.

380: Ahora te toca un sordo y te santiguas, no tienes medios, pero igual que un ciego, tiene su pérdida y es pérdida para los compañeros porque está retrasando y es pérdida de trabajo para él, porque no está capacitado y segundo porque sabe que no va a poder llegar. Pero quieren que haya integración pues lo integramos. Es pérdida para todos, porque tú, a un niño, lo pones en un colegio especializado y está mejor.

M3 considera que si el niño con déficit va a un nivel intelectual inferior que el resto de los compañeros, no estará capacitado para realizar una tarea que suponga un nivel superior de conocimientos y podrá crear un sentimiento de pesimismo ante la tarea. Para el resto de compañeros supone también un retroceso, ya que los va retrasando un poco en su aprendizaje. Igualmente piensa que para el profesorado que atiende la integración, es también negativo ya que no se encuentra lo suficientemente formado y preparado para atender esa necesidad, sobretodo si hablamos de los maestros más veteranos en el cuerpo que se han formado en anteriores planes de estudios donde no se contemplaba en lo más mínimo la integración de las deficiencias, ya que eso se tenía como una anormalidad. Ella siente esta manera de pensar. Pero piensa que es de otra quinta y tiene otras creencias que le han inculcado, además de que considera que los centros no están preparados (y más concretamente el suyo) con medios para atender las necesidades que plantean el tipo de deficiencias.

406: [...] tengo 50 años [...] sigo pensando que tenían que empezar por gente especializada.[...] lo siento muchísimo.[...] pero que nosotros somos de otra quinta.

425: [...] La música aunque esté muy ramificada, es una matemática pura. Entonces si el niño no sabe sumar aunque esté en 5º y haga divisiones por 3

cifras, si no sabe sumar aunque estén en quinto va para abajo y así en todo en música, matemáticas, en lengua en todo, entonces sigo pensando que hacen muy mal con ellos.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1955	Infancia.	Familia clase de media-alta de la capital.		Estudia en colegio privado. Su tía maestra le da clases de solfeo y piano en el colegio.		En su familia había tradición musical por su tía maestra e introducen a ella en eso.
Desde 1963	Se matricula oficialmente en conservatorio.		Asiste junto con otras compañeras del colegio.	Compagina a partir de sexto de piano con estudios de bachillerato.	Se relaciona de manera natural con la hermana sorda de una amiga suya. Aprende algunos signos para hablar con ella. Mantiene la amistad hasta la actualidad.	Quiere cursar de manera oficial la carrera de piano. Termina con premio extraordinario.
Desde 1971	Elección de carrera.	Fue una imposición familiar por parte del padre.	Contaba con posibilidades para trabajar después.	Estudia en una universidad privada, compaginándola con su carrera de piano.	A ella la enseñaron para ser maestra de niños "normales", ellas los veía como "especiales".	Quería una profesión de biosanitaria, pero por ser una carrera larga, el padre insistía en magisterio. La elección paterna tenía más peso en aquella época. No se cree maestra vocacional, pero sabe hacer bien su trabajo.
1974	Primer trabajo como maestra.	Un familiar le buscó el empleo.		Trabaja en un colegio privado de la capital.		Es maestra generalista durante dos años.
1977	Cambio de residencia.	Se casa. Se traslada a vivir a otra provincia.	Conocidos le ayudan a para trabajar en varios colegios.	Trabaja en colegios privados dando música en BUP, ya que puede hacerlo por tener la carrera de música.		Intenta seguir trabajando, empezando de nuevo.
Desde 1979	Monta sus propias clases particulares de Música.	Trabaja en casa. Dirige la coral de la ciudad donde vive.	Monta una tienda de música.	Lleva a sus alumnos a examinarse por libre al conservatorio. Cursa cursos de pedagogía de la Música por varios lugares del territorio peninsular.		Prefiere dedicarse de forma particular a la enseñanza de la música.
Desde el curso 1989/1990	Profesora del nuevo conservatorio de su ciudad.			Accede a la plaza de subdirectora e imparte Lenguaje Musical.		Al inaugurar el conservatorio en su ciudad, decide presentarse para impartir clases en un centro oficial.

1993	Se presenta a las oposiciones de magisterio Educación Musical.		Unos amigos la animan a que se presente.	Se prepara la parte específica de música más a fondo. La parte general apenas la tenía estudiada. Es la número uno de su promoción.		Se siente orgullosa de su actuación en el proceso selectivo.
Hasta 1999	Trabaja en un colegio de su ciudad de residencia.	Tiene posibilidad de compaginar su vida familiar.	Edita un manual para flauta.	El equipo directivo daba muchas facilidades para desarrollar las iniciativas musicales que M3 proponía		Tenía posibilidad de elegir el destino que quisiera al ser el número, quiso trabajar en la ciudad donde vivía.
1998/1999	Pide concurso de traslados.	Se divorcia Siente nostalgia de su tierra.	Sigue viajando los fines de semana para atender a su tienda de música.	La destinan a un centro rural a unos 20 km de la capital de provincia. Tiene pocos recursos materiales.	Trabaja con un hipoacúsico profundo de 10 años con escaso lenguaje oral. Atención personalizada, le elaboraba material para trabajar individualmente música. Le suponía un problema para la clase cuando el niño quería participar en alguna actividad. Al niño le gustaba cantar, aunque sólo moviera la boca.	Las condiciones a las que estaba acostumbrada a trabajar cambiaron bastante. Aunque era un problema, el deficiente auditivo consiguió tocar la flauta, ya que se empeñó mucho en hacerlo.
Desde 1999/2000	Da clases de música a 4b.	Rehace su vida.	Retoma amistades.	Al centro va un maestro de lenguaje de signos. La maestra de educación especial lo sobreprotege.	4b tiene bastante empatía con M3. Constantemente el niño la observa. Sigue el desarrollo de la clase, aunque le adapta un poco las actividades. La materia le suscita interés.	M3 dice que 4b está enamorado de ella. Cree que a lo largo de todos esos años ha conseguido avances notorios.

XIII.3 INFORMANTE CLAVE: H1

XIII.3.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.3.2. Relato de vida

XIII.3.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.3.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.3.5. Biograma

XIII.3.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL H1

SEXO: Hombre

EDAD: 33 años

ESTADO CIVIL: Casado

CURRÍCULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 7 años

Años de experiencia docente como especialista de Música: 7 años

Experiencia previa con deficientes auditivos:

Niño con sordera profunda implantado

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 3 años

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia profunda pendiente de realizarle operación para implante coclear (educación infantil), niño con hipoacusia severa progresiva (70-90db) en primero de educación primaria, niño con hipoacusia severa progresiva (80-90db) en cuarto de primaria; niña con hipoacusia severa progresiva (65-80db) en cuarto de primaria, niña con hipoacusia moderada (35-45 db) en cuarto de primaria.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomado en Magisterio (Especialidad Educación Musical)

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado Elemental de Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

- Cursos y seminarios de Musicoterapia contemplados dentro del Master de Musicoterapia.
- Cursos de Pedagogía Musical Moderna.
- Cursos sobre nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.
- Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical (sobre audición, danzas, etc.).
- Cursos de Didáctica General.

Otros Méritos Académicos

- Colaborador de una editorial de libros de texto para Música.

XIII.3.2. Relato de vida

Desde su infancia H1 ha estado en constante relación con la música, desde múltiples facetas, además presentaba actitudes musicales extraordinarias. En su familia la música era algo importante. H1 empezó a estudiar música de manera reglada sobre los diez años de edad, llegando hasta cuarto curso con la guitarra como instrumento. Después, decidió dejarlo porque veía que la enseñanza reglada no era lo suyo. A él le gustaba reunirse con un grupo de músicos y tocar y eso es lo que hizo a partir de ese momento.

Uno de los recuerdos entrañables de su etapa escolar es la clase de música. En su colegio había un profesor que le marcó y en parte H1 le achaca alguna responsabilidad en la decisión de escoger como estudios universitarios Magisterio de Música. Este profesor instauró la clase de música muchos años antes de que existiera legalmente en las escuelas. Además, organizó un corro escolar y una rondalla. H1, le ayudaba con la rondalla, solía preparar los instrumentos de cuerda para que estuvieran afinados cuando llegara su profesor.

Cuando le tocó elegir una carrera profesional, H1 por diversas razones escogió Magisterio. Sabía que existía la especialidad de música en esa carrera y le gustaba. Por otro lado, pertenecía a una familia de maestros, había vivido esa profesión desde pequeño y decidió continuar con la tradición. En un principio la especialidad de música no existía en la provincia en la que vivía y esperando a que la instaura se matriculó en otra especialidad de Magisterio para cuando estuviera le convalidaran créditos. Sin embargo, se hartó de esperar y decidió buscar por su cuenta.

Consiguió entrar en una universidad de la zona media del territorio español y por fin pudo hacer su sueño. Estando estudiando, algunos profesores les dieron ciertas pinceladas a modo de información sobre la musicoterapia. A H1, le surgieron anhelos de investigar en ese campo. Una vez terminada la carrera, en el 1995 empezó a hacer cursos de formación en materia musical y los compaginaba con pequeños trabajos en grupos musicales. No tenía muy claro el dedicarse a la enseñanza en un centro escolar, por lo que buscó otro ámbito diferente. En esta época empezó a realizar varios seminarios de musicoterapia en un centro famoso de esa especialidad. E incluso colaboró con profesores para realizar pequeños proyectos con algunas deficiencias. La relación con las deficiencias ha sido una constante en H1, manifiesta que siempre le ha gustado estar con el más desfavorecido en el colegio, el instituto, la carrera y ayudar al que lo necesite para hacer un poco más felices a esas personas.

En 1996 decide matricularse en una academia y prepararse las oposiciones. Cuando las convocaron en 1997, H1 aprobó algunos exámenes lo que le permitió entrar de interino. En 1999, empezó a hacer sustituciones de música por diversos pueblos de su provincia. En ese mismo año también, volvió a opositar y aprobó. Para éstas se encontraba ya mentalmente preparado.

Desde entonces ha tenido un par de destinos (en los cuales ha trabajado con alguna hipoacusia leve) hasta conseguir la plaza definitiva en un centro de costa, lugar donde reside también. Este centro cuenta con alumnado con deficiencia auditiva de diferentes grados de pérdida. En sus cinco años de trabajo docente en el centro ha tenido múltiples experiencias. En su primer año, dio clase a un niño implantado, asegura que estuvo poco tiempo pero le resultaba muy curioso el tipo de aparato que llevaba. No observó muchas diferencias de este alumno con el resto, quizás en la falta de concentración y el excesivo movimiento, pero éste lo reconducía para que

conectara con lo que estaba haciendo. Piensa que tuvo una buena relación afectiva con este niño, la cual era recíproca.

Pero la experiencia más retadora ha sido cuando ha tenido a un niño sordo profundo en Educación Infantil. H1 asegura que técnicas que ha aprendido para trabajar con otras deficiencias las aplica con los hipoacúsicos. Por su actitud es un maestro activo y constantemente está formándose. Su actitud con este niño era reflexiva e inquieta, buscando estrategias y formas para que el niño vivenciase la música. Le enfurecía pensar lo que podía perderse ese niño con la música. Con el tiempo vio que el niño participaba en todas las actividades.

También, H1 se ha preocupado de rodearse de instrumentos buenos en su clase, muchos los trae él. Y la clase de música la ha acondicionado de un modo adecuado para que se puedan percibir los sonidos bien, tiene unos buenos bafles en el aula. Con este niño ha procurado hacer actividades donde percibiera mejor las vibraciones del sonido. Además, ha aflorado en él un deseo de investigar y experimentar con instrumentos y diversas estrategias. H1 ha notado que cuando utiliza la percepción táctil al niño le cambia la expresión de la cara.

El timbre piensa que es una cualidad del sonido en la que tendrían dificultad para percibirla los hipoacúsicos. Respecto al timbre, piensa que en afecciones más graves puede ser más notorio, pero con los grados con los que trabaja en educación primaria, estos niños y niñas no tienen problema.

Piensa que el canto no es una actividad que tenga éxito entre el alumnado con hipoacusia, sobretodo en las edades más avanzadas que se dan cuenta de su déficit. Cree que las actividades preferidas de estos alumnos y alumnas son las de movimiento y percusión. H1 intenta hacer actividades que tengan una estimulación visual y así ayuda a los deficientes auditivos también.

CURRICULUM PROFESIONAL DE H1																	
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES								
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas													
1998	11 Días	E. Primaria	Música	Ninguna	P. rural	Interinidad	Interino	Toca en grupos musicales									
	20 Días	E. Primaria	Música	Hipoacusia leve	P. rural	Interinidad	Interino										
1999/2000	Un año	Educación Infantil y Educación Primaria	Música	Ninguna	P. rural	Provisional	Funcionario prácticas										
2000/2001	Un año	Educación Infantil y Educación Primaria	Música	Ninguna	P ciudad	Provisional	Funcionario	Colabora con una editorial como asesor musical, elaborando materiales didácticos	Suele colaborar con el profesorado de Educación Especial.								
2001/2002	Un año	Educación Infantil y Educación Primaria	Música	H.profunda/implante coclear (I.C) *1º	Público costero	Definitivo	Funcionario										
H. severa *1º																	
H. severa *1º																	
H. moderada *1º																	
2002/2003	Un año		Educación Infantil y Educación Primaria	Música				H. severa *2º	Público costero	Definitivo	Funcionario	Colabora con una editorial como asesor musical, elaborando materiales didácticos	Le gusta pasar tiempo con los alumnos/as que padecen algún tipo de déficit (motor, psicológico,...)				
H. severa *2º																	
H. moderada *2º																	
2003/2004	Un año			Educación Infantil y Educación Primaria				Música				H. severa*3º		Público costero	Definitivo	Funcionario	Hace acompañamientos a grupos musicales
H. severa * 3º																	
H. moderada *3º																	
2004/2005	Un año	Educación Infantil y Educación Primaria			Música	H. profunda * Infantil 3años	Público costero	Definitivo				Funcionario	Proyecto de musicoterapia				Empieza a plantearse actividades para S. profunda
H. severa *1º																	
H. severa*4º																	
H. severa*4º																	
						H. moderada *4º											

* Curso de educación primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva

XIII.3.4. Reconstrucción de la historia de vida H1

Infancia y juventud

H1 se ha criado en un ambiente educativo y muy musical desde la infancia. Sus padres no son oriundos de la ciudad en la que viven, pero por motivos laborales se han afincado ahí. H1 vive en un pueblo de una zona costera de Andalucía. Su familia es numerosa, son 4 hermanos, siendo H1 el tercero. La diferencia de edad con sus hermanas mayores es mínima, llevándose entre sí un año. Por este motivo los tres hermanos mayores han asistido siempre juntos a las actividades musicales en las que estaban apuntados. La gran mayoría de su familia son maestros y profesores, contexto éste que ha influenciado en su vida desde pequeño. Incluso una de sus hermanas se ha dedicado profesionalmente a la música. La profesión de su madre está directamente relacionada con la enseñanza, ha estudiado Filosofía y Letras y ejerce como Profesora de Historia, aunque dentro de su bagaje laboral ha ejercido puntualmente como Profesora de Música en un centro privado. Una peculiaridad de su madre es el prestar interés a los temas culturales y según H1 las cuestiones musicales suele relacionarlas con su hecho histórico.

173: [...] mi madre no está específicamente dedicada a la música, pero al ser también Profesora de Historia, siempre le ha preocupado el ambiente de trabajo cultural, siempre lo relacionado con la música lo hilaba con algún hecho histórico. Ella ha tocado la guitarra, ha sido profesora en A. Allí le tocó dar un año clase de música. Daba el folklore musical [...].

Su madre precisamente fue la que descubrió en H1 aptitudes musicales innatas desde muy temprana edad. Cuando H1 contaba con pocos meses, ella observó que su hijo era capaz de jugar con su juguete al ritmo musical de una rapsodia húngara. Hecho que posteriormente atestiguó su padre. Además, H1 desde muy pequeño mostraba indicios de tener un oído absoluto. En multitud de ocasiones H1 demostró dicha facultad desde la infancia, ya que su padre en ocasiones le hacía algunas pruebas en las reuniones de música realizadas con frecuencia en su hogar. Quizás esas aptitudes musicales detectadas hicieron que sus padres estuvieran siempre muy volcados con H1 e intentaran potenciar al máximo sus habilidades musicales.

174: [...] En realidad mi primer contacto con la música, según mi madre, fue cuando yo tenía 6-7 meses que había un juego de madera para colocar las figuras de madera con un martillo, pues yo las colocaba, pero ella se dio cuenta que las colocaba al ritmo de no sé qué rapsodia húngara y mi madre pues dijo <mira>. Y mi padre dijo a partir de ahí <pues fijate>...; siempre han prestado conmigo mucha atención, porque se supone que tenía muchas facultades.

184: [...] un trompetista que vino, cuando yo tenía 10 años, tocaba varias coplas y yo le decía la nota que era y todos se sorprendían.[...] no tomo referencias, también ha dependido de la época en la que he estado tocando, si he estado muy metido en la música, el oído a mí me funciona, lo tengo mucho más ágil y me doy cuenta porque yo sacaba todas las canciones cuando estudiaba guitarra, yo me acuerdo por ejemplo que La Alhambra yo la hacía y estaba en preparatorio. Sabía qué notas y dónde las tenía que poner.

El ambiente del hogar de H1 ha sido siempre muy musical introducido fundamentalmente por su padre. Era tal el valor y la presencia que se le daba a la música en el contexto familiar que incluso en la casa había una habitación dedicada a la música con multitud de instrumentos que se iban recopilando de los viajes

realizados por la familia. Estos valores y actitudes hacia la música han sido factores que han marcado enormemente las actividades, aficiones y vivencias de la infancia de H1. Su padre, por su parte, tocaba un instrumento, el acordeón y ha tenido siempre bastantes inquietudes musicales de las que hacía partícipe a toda la familia. Fundó una institución musical en el pueblo en la cual H1 pasaba bastante tiempo y a través de la ésta conoció a numerosos músicos que incluso se alojaban en su casa el tiempo que durase su estancia.

173: El contacto con la música lo tengo de mi padre [...] Siempre ha habido mucho ambiente en mi casa [...] ver a mi padre tocar el acordeón, [...] en mi casa menos cantar, que ninguno hemos cantado, lo demás casi todo. Han sido siempre experiencias constantes. Cuando mi padre fundó las J. M. de M. [...] me introduje ahí y conocí a músicos, porque todos los músicos que traía mi padre para los conciertos, etc. venían y dormían en mi casa [...] entonces siempre muy en contacto con la música [...] toda la infancia [...] antes de empezar con la escuela de música fue así [...] Siempre ha habido una habitación con instrumentos. Siempre que hemos salido de viaje con la tienda de campaña nos hemos traído una flauta de madera hecha en no sé donde [...].

Antes de empezar su enseñanza reglada en el conservatorio, H1 desde los siete años de edad, asistía los veranos a unos talleres de música organizados por una profesora de una escuela de música que se desplazaba de la capital. Esta profesora utilizaba una metodología muy particular, enseñando la música de un modo muy creativo. H1 fue ahí donde aprendió de una manera muy rápida a tocar la flauta. A los ocho o nueve años empezó su aprendizaje reglado en la música. H1 se matriculó por libre en el Conservatorio y asistía a clases en las Juventudes Musicales de M., incluso había años que los mismos profesores del Conservatorio se desplazaban al pueblo para examinar. H1 cursó hasta cuarto de solfeo. El instrumento escogido para completar sus estudios fue la guitarra, sus hermanas estudiaban piano. Hizo también dos años de Conjunto Coral y decidió dejarlo. Sobre los catorce, quince años, H1 decide dejar el Conservatorio, pero no de estudiar música. Cambia el contexto y la metodología de aprendizaje. Decide estudiar música más moderna, aprendiendo en algunos casos por propia iniciativa y en otros por cursos particulares a los que se matriculaba.

7: [...] es una escuela de enseñanza de música creativa que hacía unos talleres en M. en los veranos, con 7 años [...] Y ahí empecé a tocar la flauta. Aprendí rapidísimo y después ha sido lo lógico, a Juventudes Musicales. Me examinaba por libre en el Conservatorio y ya ahí empezó todo un poco.

11: [...] Había profesores que bajaban a M. y nos examinaban allí en junio. Así en mis primeros años cuando empecé, hice hasta 4º de solfeo nada más, ahí me quedé. Hice los Conjuntos Corales y después "na".

12: [...] a partir de ahí me retiré del Conservatorio a los 14 años o por ahí y me dediqué a estudiar música solo, a cursos, a maestros, que me enseñaran música moderna de grupos.

Los estudios primarios, H1 los realizó en un colegio público. Según éste, en el colegio había muchas iniciativas y se tenía como un centro moderno en algunos aspectos para aquella época. H1 se considera afortunado porque tuvo un maestro muy interesado en dar música. En aquella época la música era considerada como una asignatura optativa que su enseñanza dependía de la predisposición de cada colegio. De este modo, H1 cursó la asignatura de música desde tercero de EGB hasta octavo.

214: Yo tuve la suerte que estaba este profesor allí. La música era muy optativa dentro de cada colegio. Y aquí no se si él “profe” lo propondría y ... desde tercero de EGB. Es un lujo desde tercero hasta cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo.

H1 recuerda especialmente las clases de música y a su profesor. Considera que fue un profesor cuestionado por llevar a cabo este tipo de clases, pero sin duda ha marcado a H1 en su faceta profesional. Él cree que en parte, el haber llegado a ser maestro de música se lo debe a este maestro. Le considera un maestro entregado y preparado para su labor. La experiencia le marcó bastante, aunque el tipo de metodología que utilizaba este profesor, H1 difiere un poco de su utilización. En la clase realizaban las mismas actividades que en la actualidad contempla la materia de música. Les enseñó la utilización de la flauta y multitud de canciones, la mayoría de éstas de carácter religioso, enfatizando sobretudo la forma, la posición corporal y la técnica correcta. Este maestro añadía al estudio de la música un valor de sacrificio y esfuerzo del que reniega H1 para usar en la escuela, quizás por este motivo la asignatura no fuese de las más populares entre la mitad del alumnado. Pero a H1 la asignatura le gustaba y notaba también un cierto aprecio por parte de su profesor.

217: Nosotros teníamos nuestra clase de música. Ha sido un hombre muy discutido por estas cosas, pero es un hombre muy dedicado a su trabajo. Yo creo que lo he seguido por lo que él hacía por esto. Él en la clase nos enseñaba cosas relacionadas con la iglesia y todo eso. Yo me acuerdo que las canciones eran un poco roñosas, pero nos preparaba las canciones y la flauta, “a saco”, yo sé tocar algo por él, no porque a mí se me diera fácil. A la vez, el lenguaje musical lo tocaba muy bien, de una forma muy sistemática y muy bien. A mí me interesaba. Pero, se notaba que no tenía mucho éxito en el otro 50% de la clase. Debido a la historia esta que te digo del sacrificio de la música. <Esto tiene que entrar,... narices...> Entonces nosotros dábamos lo que se da ahora, de una forma más añeja. Sería muy largo de explicar el plan de estudios. Era más la forma, la posición en el canto. Cantábamos un montón, a mí me enseñó a cantar un montón. Nunca he sabido lo del diafragma, nos lo enseñó. Pero era un monstruo, el tío dedicado a su trabajo..., en verano, se iba a aprender pedagogía musical.

208: [...] Siempre me ha considerado como un alumno muy bien visto. Me ha cuidado mucho, aunque su idea de la música y la mía son totalmente distintas. Yo el aprender la música yo le quito el sacrificio. Eso pero sin sentir ese sacrificio.

También este mismo profesor organizó un coro escolar. A él acudía H1 todos los recreos a ensayar. Esta experiencia la considera fundamental en su vida escolar al igual que la rondalla. Con diez u once años, su maestro organizó en el centro una rondalla con treinta niños tocando guitarras y laúdes. H1 acudía algunas tardes en semana. Él mismo se ofreció a ayudar al maestro a organizar la rondalla. H1 iba media hora antes del comienzo de la actividad para afinar los instrumentos y colocarlos, e incluso con el paso del tiempo en ocasiones le encargó el maestro llevar la actividad. H1 se consideraba muy habilidoso para tocar el instrumento.

209: [...] hizo un proyecto de una rondalla. Él tenía una dificultad: le entraban allí 15 niños mitad, laúdes y otra mitad guitarra y ¿cómo afinaba eso? Yo le dije <déjame que lo haga, lo afinó media hora antes>... como tenía la oreja aquella divina, iba afinando instrumento por instrumento. Y muchas veces me dejaba suelto allí con ellos... Esa fue mi experiencia y a parte en el coro del colegio.

211: El coro fue fundamental en mi vida..., era en el recreo, 15 minutos, a tope ensayos “tremebundos”... ya cuando montas cosas de estas en el “cole”, tienes que sacar al niño un poco y dedicarle más tiempo.

La relación de H1 con las deficiencias en general ha sido un punto de interés reiterado en todos los años de escolarización, tanto en los primeros años como en los sucesivos. H1 se ha sentido muy motivado desde siempre para relacionarse con niños y niñas que padecían alguna deficiencia o sufrían algún tipo de marginación por parte del resto de alumnos/as. Este tipo de relaciones han sido una preocupación constante en H1 y hacían que se sintiera muy reconfortado con ellas. Algunas veces llegaba al punto de obsesionarse con los problemas que tenían esos niños/as y las consecuencias físicas y sociales que acarreaban.

255: [...] Una satisfacción que te hace feliz. Y además siempre he estado con los más "jodíos". A los que más le pegaban en el "cole", yo me iba con ellos, me iba con el feo, la fea, el "puteado/a". Yo no soporto la envidia humana y las cosas feas y sobretodo la crueldad que tiene mucha gente y sobretodo intereses por la gente que no puede comunicarse, no puede hablar, andar, no puede relacionarse eso me obsesiona de una manera gigante...

En el caso de las deficiencias auditivas, la relación de H1 en su niñez es escasa, sólo recuerda a su abuelo materno que tenía una deficiencia auditiva como consecuencia del paso de los años. La relación con su abuelo ha sido cercana, ya que tras el fallecimiento de su esposa, él se trasladó a vivir al domicilio familiar de H1 hasta su muerte. Su abuelo tenía audífono, el cual no solía ponérselo demasiadas veces. H1 tiene grabado en su memoria cómo le impresionaba el tipo de aparato y la manera en la que se utilizaba. A pesar de su corta edad, H1 observaba que su abuelo captaba más información sonora cuando más atención prestaba al hecho sonoro.

199: [...] No recuerdo nada explícito me impresionaba nada más que el aparato de mi abuelo, nada más porque impresionaba verlo y ver manejarlo y ver lo que hacía. Esas son mis experiencias. Y también darte cuenta que más escuchaba cuando más prestaba atención.

169: [...] Mi abuelo tenía uno que no se lo ponía porque no le daba la gana.

En sus estudios de Bachillerato, H1 escogió la opción de ciencias. El Curso de Orientación Universitaria (COU) lo repitió una vez, ya que por esa época vivió una temporada en la que no estaba muy centrado por motivos personales y decidió empezar a trabajar. Posteriormente, repitió COU e hizo la Selectividad en septiembre.

223: Yo... en tercero y COU, de Ciencias. Tercero, COU y COU porque repetí. Sí porque lo dejé a mitad de COU para irme a trabajar a una empresa y luego repetí. Hice la Selectividad en septiembre y aprobé.

El recuerdo que tiene de la etapa de Bachillerato en la clase de música no es muy positivo. A pesar de que la Música ha sido siempre una actividad que ha fascinado a H1, la metodología que se seguía hizo que no despertara el interés que en un principio debería de tener para éste, incluso este hecho se manifestaba en el rendimiento de éste. H1 considera que la manera en la que esta profesora daba la clase era aburrida y no conseguía enganchar al alumnado para estudiar la Historia de la Música de una forma atractiva. Aunque también, resalta que en ese periodo de la adolescencia H1 era un chico difícil y el comportamiento que tenía en clase no era el correcto por lo que influenciaba en la relación con la profesora y el desarrollo de la clase.

226: [...] Fue una pesadilla, cogimos un libro de música. Bueno una pesadilla, hacíamos autores, una cosa muy... nefasta. Saqué un 5 por sacarlo. Bueno también yo era un chico difícil. Me metía mucho con ella, no mantenía mucho el

respeto..., era algo que no llegaba a la gente para nada. Estudiar a Beethoven como no lo hagas de una forma curiosa, en esa edad en la que estás que te metan la Historia de la Música lo que tratas es de copiarte. No vives y más para mí una cosa que me llena, la música. No tengo muy buen recuerdo.

En esta etapa de juventud, a partir de los quince - dieciséis años se despertó en H1 la inquietud de juntarse con músicos para tocar y buscar ahí trabajos puntuales con la Música. Otra faceta que potenció H1 fue el baile. Le gustaba bailar Dance. De hecho se apuntó a varios concursos por la zona donde vivía.

229: [...] 15 - 16, a partir digamos ya de que me empecé a mover a juntarme con grupos, a buscarle trabajos en concreto, sobretodo en grupos. De todas formas desde que yo me fui del colegio al instituto, yo bailaba dance. Iba a concursos por aquí por la costa. Era un gimnasta con mucho ritmo. Si esto tiene algo que ver con lo que es la música... yo nunca he parado.

Elección profesional y formación académica inicial

Tras hacer la selectividad, H1 barajó varias posibilidades para estudiar una carrera, le gustaban las Ciencias Químicas. Sin embargo, H1 se planteaba con esa opción que no sería capaz de sacar una carrera de cinco años. También tenía en mente la posibilidad de trabajar y no seguir estudiando. Pero un poco por la presión de la familia, que todos han estudiado una carrera y el contexto familiar en el que ha vivido siempre, hizo que H1 se decantara por la posibilidad de estudiar Magisterio. Por su afición a la música, H1 quería hacer la especialidad de Música. En esos momentos la especialidad era de nueva creación y en todas las Universidades no existía como tal. Pese a su interés por hacer esta especialidad, empezó en la capital de su provincia a estudiar Magisterio en otra especialidad creyendo que en breve instaurarían la especialidad de Música en el plan de estudios de la Universidad. H1 teniendo en mente eso, se matriculó en asignaturas comunes para que más tarde pudiera convalidar en la otra especialidad. El resto del tiempo lo compaginaba tocando en grupos.

241: [...] Me gustaba Ciencias Químicas, pero yo creo que el cerebro no lo tenía dispuesto para enfrentarme a una carrera de 5 años. Era lo único que me gustaba. Yo veía las oportunidades, la oportunidad era trabajar en otra cosa, yo no he sido nunca muy obsesionado de las carreras. Mi familia sí, pero yo nunca he sido muy fácil. Mi situación no estaba bien, en mi familia son todos maestros y profesores y eso era lo que a mí me pillaba. Era lo que yo he vivido.

21: [...] Vine a estudiar aquí Magisterio, esperando que empezara la especialidad de Música, que no empezó. Tuve un tiempo muerto de esos que se dicen pues ... vamos a probar con algunas asignaturas comunes que luego se supone te van a servir para convalidar y el resto del tiempo pues currando con grupos.

En una primera opción H1 se matriculó en Magisterio en la especialidad de Ciencias Humanas, haciendo las asignaturas comunes a cualquier especialidad. Este periodo sirvió a H1 para hacer buenas amistades que en un futuro servirían para hacer un proyecto de trabajo juntos. Pero, sin embargo, el hecho de estar tres años esperando a que implantaran la especialidad que él realmente quería hacer y no se produjera, provocó en H1 un estado psicológico de malestar.

238: [...] Ciencias Humanas, fue cuando conocí a M., con el que estamos haciendo el proyecto. Me metí en esta especialidad de Primaria...Estaba haciendo las comunes que eran Lengua, Matemáticas. Yo llevaba 3 años en la Universidad, yo cuando me encontraba con un profesor de la facultad que era mi contacto, yo le

preguntaba <y ¿cuándo va a salir?> y siempre me decía ya mismo, pero eso para mí se convertía en nunca y esperando, esperando. Esa época fue para mí de bajón, intelectual, bajón de todo. Yo ya estaba un poco desencantado.

A los 19 o 20 años, viendo que pasaba el tiempo y la especialidad de Música no existía en la Universidad en la que estaba; H1 estuvo con su padre durante el verano recorriendo las universidades donde podía haber plaza de Música para matricularse. Finalmente consiguió plaza en una provincia del centro de nuestro país en la que lo aceptaban, eso era por el año 1992. Las asignaturas que había estado haciendo con anterioridad en la Universidad no las pudo convalidar y H1 tuvo que hacer los tres cursos completos de la especialidad de Educación Musical. El hecho de estar estudiando una especialidad que le motivaba, influyó en el buen rendimiento académico de H1 y en un renacimiento intelectual que le hizo salir de la etapa de estancamiento de años anteriores. Estos estudios universitarios, al igual que ya lo había hecho con anterioridad, siguió compaginándolos con pequeños trabajos, la mayoría relacionados con el mundo musical.

244: [...] Creo que era en el año 92. El año anterior había estado buscándome la vida en M. y en C., con mi padre en el coche para encontrar plaza... Mi situación personal no estaba muy bien, estaba en unos ambientes un poco difíciles... Allí hice la carrera desde primero, los tres años. No convalidaban ninguna asignatura. Muy buenas notas en la mayoría. Mientras pinchaba discos en los garitos, hablaba con los grupos, tocaba con los grupos, grababa en M. Me buscaba la vida de guitarrista flamenco... Monté un grupo que hacíamos versiones. En Magisterio tocábamos en las fiestas... Allí despertó más mi mente me puse más las pilas...

Durante su época de estudiante universitario, H1 vivió en una residencia en la que compartía su tiempo con muchos otros estudiantes. H1 recuerda particularmente que le agradaba pasar mucho tiempo con dos residentes que tenían deficiencias, concretamente, una patología de Síndrome de Down. Algunas ocasiones personas allegadas a H1 le reprochaban que se reunieran con estas personas, por el simple hecho de tener estas características. Pero a H1 eso nunca le importó y se sentía realizado al compartir con este tipo de personas experiencias comunicativas. El conseguir una respuesta agradable de estas personas, llenaba enormemente a H1.

250: Yo cuando estaba estudiando la carrera universitaria en la residencia de S., allí había un par de chicas que tenían como una especie de Síndrome de Down muy leve, pero que llevaba al lado un retraso gigante, niñas de 15-16 años que van a 4º de EGB. Yo me iba siempre con ellas. Y mi novia ... siempre me regañaba, me decía <hay que ver que siempre estas con...> y yo decía <es que me encanta> y no soy "sobón", ni busco su sonrisa, ni "leches". Cuando les veo felices, sí busco su sonrisa. Pero cuando los veo tranquilos y felices, a mí me vale.

La formación académica que recibió H1, según éste es el resultado de un proyecto ambicioso y novedoso de formación. Fue un proyecto piloto en el cual participaban como docentes profesores de una escuela a la que podemos llamar "nueva y moderna" que sale de los cauces tradicionales de la enseñanza. Los profesores propiciaban la formación en sus estudiantes de un espíritu creativo e imaginativo para generar nuevas iniciativas. Durante estos años, se fue motivando y despertando el interés por los temas relacionados con la Musicoterapia en H1. Concretamente en el currículum explícito de Magisterio no contaba ninguna asignatura donde se contemplara eso, pero algunos profesores que tenían contacto con el tema, informaban y orientaban las inquietudes de algunos alumnos por el tema y hacía referencia en algunas clases al tema.

252: No vi nada de Musicoterapia dentro de los contenidos de las asignaturas que tenían de base. A parte el proyecto que tuvimos los alumnos de S., era ambiciosísimo. Era un proyecto piloto. Ahí había un grupo de profesores muy potente, eran músicos modernos, coreógrafos, o sea que fue un ambiente muy concreto. Nos formaron un espíritu de crear, inventar y tirar para adelante. Se hizo un grupo de personas allí interesante...Lo que pude hablar con algunos profesores, con una profesora que se ha movido mucho por M. y varios sitios, sí hablaba alguna vez con cosas de estas sueltas de Musicoterapia.

247: [...] Ya en el último año de magisterio, ya investigaba yo. "Toqueteaba" el tema de Musicoterapia, cogía algún libro [...].

Cuando H1 se planteó estudiar la oposición se encontraba en M. En esa época, 1996, compaginaba los estudios de oposiciones con un grupo de rock en el que tocaba, así estuvo durante dos años. Decidió apuntarse en una academia para prepararse las oposiciones por la especialidad de Educación Musical. Al año siguiente H1 se presentó por primera vez a las pruebas de acceso en varias Comunidades Autónomas. Consideraba que no estaba lo suficientemente preparado, pero decidió intentarlo. Consiguió aprobar algún examen. En las siguientes oposiciones en 1999, H1 se encontraba mentalmente más preparado y aprobó las pruebas en su Comunidad Autónoma.

56: [...] Me fui a M., a la academia para estudiar las oposiciones y tocando en un grupo de rock ... Eso ya hasta que me presenté en M. y en G.

280: [...] La primera vez fue a la desesperada a ver, pensé <no estoy muy pegado>. Y ya la segunda, ya me preparé, un poco más mentalmente. Más que otra cosa, porque ya había estudiado un montón de cosas.

Formación continua

H1 tras terminar la carrera empezó su andadura en el mundo de la Musicoterapia, ese mismo verano empezó a hacer cursos sobre este tema. En esos cursos H1 tuvo relación con profesionales reconocidos a nivel europeo en este campo que le abrieron un camino formativo. A raíz de esto H1 se fue a otro país a hacer cursos de Musicoterapia, orientados sobre todo a las deficiencias visuales. Tras esa experiencia estuvo dos años en un centro especializado de Musicoterapia en nuestro país, realizando un master el cual no llegó a terminarlo del todo. Posteriormente realizó otros seminarios de Musicoterapia con expertos que anteriormente había conocido en los cursos iniciales.

26: [...] Después de estudiar Magisterio, me fui a F. a la academia T. G es un musicoterapeuta del tema... de los precursores de Europa...en deficiencias visuales. Te ponías allí gafas periféricas, para limitar la visión periférica y todas esas cosas y uno trataba de hacer cosas con eso [...].

28: Luego estuve en el centro de intervención musicoterapéutico de B. No acabé del todo el master... toda esa serie de seminarios fue durante dos años [...] Luego estudié en V. también, con F. B., otro musicoterapeuta... Con él hice un taller.

El motivo por el cual comenzó estos estudios de Musicoterapia sobre el año 1995 puede deberse por un lado a la posibilidad de encontrar un ámbito profesional, el cual podría dedicarse en un futuro y del que en el momento presente está empezando a llevar a cabo. También sumado a que al término de los estudios de Magisterio, H1 no tenía muy claro dedicarse a la enseñanza y las circunstancias personales por las que atravesaba, le hacían querer continuar viviendo en el lugar donde había estudiado

la carrera. El iniciar estos estudios era una razón para permanecer ahí. De este modo hizo que se decidiera a acometer estos estudios, apoyado desde el entorno familiar y teniendo en mente la posibilidad de crear un Centro de Musicoterapia e investigar sobre el tema. Otro incentivo por el que decide acometer esta formación es el hecho de encontrar ahí un motivo de bienestar personal al sentirse satisfecho de hacer feliz a otro individuo, aportando a través de la música una vitalidad que puede no tener un individuo con una minusvalía.

258: Y ya me decidí a seguir en S. con mi novia, tenía intención de quedarme allí a vivir, tenía varios trabajos allí en orquestas y ... En uno de los posibles intentos por quedarme me enteré del master de B. y dije me voy a aventurar. Lo estuve preguntando en la casa a ver qué decían y tal, porque yo no estaba muy convencido de que iba a ser maestro. Y dije me voy a tirar a ver si puedo crear un Centro de Musicoterapia, de investigación y de terapia con música.

249: A mí el tema me atraía, a mí me alegra mucho. Considero que los que tenemos salud y tenemos ganas de vivir, tenemos que darle a los demás que no lo tienen. Los que tenemos salud y ganas tenemos que hacer algo por los que no la tienen. Yo tengo también ciertas ambiciones con ello. Yo considero que no tiene que ver nada con la gratitud... Yo creo que eso es una manera de buscarse la vida, a la vez que coger una satisfacción que te hace feliz... Y con eso dije lo poco que sé de música pues la gente siempre se va a venir conmigo.

255 [...] Esa es la satisfacción de la vida, ayudar a los que no tienen tanta suerte.

Paralelamente H1 realizó otros cursos fundamentados en prácticas musicales para tocar en diferentes grupos. De los cuales ha podido adquirir la destreza de tocar una gran cantidad de instrumentos. Estos cursos además de aportarle esos conocimientos les han servido para aprender una serie de valores, que intenta introducir en la escuela e inculcar en los niños y niñas. El poder compartir experiencias musicales en grupo transmite bastantes emociones que considera importantes para la formación de un/a niño/a.

62: [...] Resumiendo todos los cursos que yo he podido hacer, ha sido juntarme a tocar con gente..., aprendes muchos valores, uno es saber callarte...retienes muy bien esos conceptos son valores muy importantes para un chava. Ver al de al lado y hacer algo con él, que disfruten. Todo lo que he aplicado ha sido para eso.

Durante los años que lleva H1 siendo maestro de música, ha realizado cursos de formación continua en el Centro de Profesores de la zona a la que le correspondía. No ha tenido demasiado interés en realizarlos, pero considera que necesita reciclarse y adquirir otros conocimientos. En un principio realizó cursos enfocados en materia musical, teniendo predilección por cursos orientados a trabajar la danza y audiciones. Pero ahora, considera que está demasiado saturado en lo que se refiere a aspectos musicales y prefiere realizar cursos que no tengan ninguna relación, sobretodo en este momento en el que se encuentra que necesita tener todas las facultades musicales en pleno uso para llevar a cabo sus sesiones de Musicoterapia.

290: [...] Los he hecho por hacerlos. Los de formación continua siendo maestro en el CEP, los he hecho porque al principio hacían cursos de nuevas tecnologías aplicadas aunque yo al hacerlo ya utilizaba los programas. Pero necesitaba también cosas para reciclarme y saber cosas. Hice también los cursos del M. de F., también de baile. Todo lo que fueran audiciones o de baile, me encanta. Y luego en el CEP algo del W., eso lo hice en el de M., y aquí hice el de música creativa en el aula [...].

293: [...] Ahora me interesan cosas que fueran despegadas de la música. Porque yo tengo un problema, no paro de estar rodeado de música y me sale por todos los poros de mi piel. Si no me limpio, el estar escuchando ruido todo el día. Necesito estar más limpio sobretodo ahora para las sesiones de Musicoterapia... Me ayuda a desconectar.

Todos los conocimientos de Musicoterapia que ha ido aprendiendo a lo largo de los años, los está llevando a la práctica, siendo un poco autodidacta e investigando en el tema. A H1 le gusta desarrollar nuevas “formas de hacer”, llevarlas a cabo y escribir sobre sus experiencias. Tiene inquietudes acerca de las repercusiones de la Musicoterapia en ciertas personas que tienen problemas de comunicación. Se ha planteado llevar a cabo un proyecto, en el que trabajará con otro profesional cualificado que le asesorará y ayudará a rellenar ciertas lagunas de conocimiento para ese trabajo y del que recibirá un apoyo fundamentado teóricamente para realizar el trabajo.

29: [...] Yo me pienso cosas, las escribo, las intento poner en práctica. Aunque la Musicoterapia tiene una cosa que a mí me... Yo la oriento en mi caso con niños con problemas graves, graves de comunicación y lo mío es muy sencillo.

33: Yo ahora mismo, estoy escribiendo un proyecto para ver si puedo hacer trabajos de Musicoterapia supervisados por un psicólogo, en el que se pueda hacer un test inicial y después de esta terapia, [...] una gran laguna que tengo son las enfermedades [...] yo no soy o no me considero muy potente para saber a priori o viendo a un niño lo que hace... las conductas eufóricas que tiene la música pueden “jorobar” mucho más a una persona con problemas, pienso [...].

En relación a las deficiencias auditivas, H1 no ha hecho una investigación en profundidad sobre el tema. Es un asunto que hasta el momento actual no había encontrado un problema grave que no pudiera subsanar y no le había preocupado mucho la cuestión. Siempre ha intentado con los niños y niñas que tienen alguna deficiencia suavizar la toma de conciencia de sus limitaciones en el entorno escolar. Hasta que no se ha encontrado con una deficiencia auditiva más profunda no ha sentido la necesidad de saber más acerca de este tema. En este momento es cuando ha despertado su interés por investigar sobre este déficit y H1 manifiesta querer hacerlo en un futuro más próximo.

64: [...] Pienso que habrá un montón de actividades y cosas, yo por ahora, no sé si ha sido por dejadez o ... yo no me he preocupado de investigar, porque no me he encontrado con un problema tan “heavy” como el que tenía este chico [...] hay niños ciegos, por los que hago un montón de cosas.

67: [...] Ya te digo en un futuro pienso investigar en este tema. Acabo de cogerlo y pienso investigar... cuando los niños llegan a cierta edad... son conscientes de que tienen un problema. Y ese momento te rompe el alma, te jode mogollón, si los quieres... Y a mí me afecta gravemente cuando llegan a la edad ésta y te dicen <tío tengo aquí un problema>... lo que me planteo es suavizar esa cosa [...].

H1 no ha realizado un curso específico sobre deficiencias auditivas. Piensa sobre este tema que deberían de recopilarse una serie de actividades para aplicar a esta deficiencia donde se perciba la música a través de otra forma que no sea tan auditiva y puedan ejercitarse los demás sentidos por los que podemos percibir la música. Quizás de los cursos que ha recibido H1 ha sacado en claro algunas nociones que se pueden aplicar a las deficiencias auditivas. Considera que es necesario exagerar los gestos e intentar captar la atención de estos niños y niñas a través del movimiento para sentir el ritmo.

64: [...] Yo pienso que en ese tema lo que sí hay que hacer es ponerse a intentar recopilar un montón de batería de actividades en donde esos niños sientan un poquito que la música les puede llegar a ellos lo más parecido posible a alguien que oye... Entonces en los cursos que hago pues de la exageración de los gestos, captar su atención de una manera más orientada al movimiento [...] tienes que fomentar los sentidos que le quedan vivos a estos chicos.

El carácter de H1 le hace que sea un maestro muy activo que busca mantener su mente despierta y en constante movimiento. Continuamente está formándose. De este modo le gusta participar en los proyectos que convocan las entidades educativas. Por otro lado, colabora con una editorial desde hace unos cinco años, grabando música para CD's, elaborando materiales, revisando y haciendo correcciones de libros de texto de la asignatura de música para la escuela.

51: Me dijeron por qué no te planteas esto, asesoras un poco, coordinas algún proyecto haces alguna cosa... Les grabé el CD, hice la producción... construía canciones, partituras musicales... así entré en la editorial [...].

299: Siempre he estado metido... en todos los proyectos de la J. A. ...todo lo que sea "darnos caña a los maestros" para "ponernos las pilas", ...para adelante. Y si son de innovación mejor... Yo meto, me leo las bases, las cosas [...].

Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas

Antes de empezar a trabajar como maestro H1 se buscaba la vida como podía en pequeños trabajos circunstanciales, la mayoría muy relacionados con el mundo musical. El primer trabajo como músico fue de guitarrista flamenco, aunque esa no fuese su especialidad. Encontró la oportunidad de acompañar a un grupo de poetas con la guitarra. H1 estuvo haciendo versiones improvisadas para las actuaciones y realizaba giras con ellos. Después, H1 trabajó también como músico en una orquesta castellana durante dos años. Este trabajo lo hacía fundamentalmente en verano. En invierno, aprovechaba para estudiar y formarse, tocar en un grupo de rock, trabajar eventualmente en la campaña de recogida de la fresa o en trabajos que encontraba y por las noches solía trabajar de pinchadiscos en pubs de la capital. Después ya decidió estudiar las oposiciones compaginándolas con el grupo de rock.

54: Engañé a un grupo de poetas haciéndome pasar por un guitarrista flamenco, yo era de pop... estuve haciendo giras con poetas. Yo hacía unas versiones improvisadas de lo que podía. Me vestía de negro y parecía que era un guitarrista flamenco. Estuve 2 años en una orquesta de las castellanas... y me he recorrido toda España por ahí. Eso, en verano y en invierno me preparaba las cosas esas de musicoterapia y trabajaba pinchando discos y tocando y en la recogida de la fresa y dando por saco yo que sé a lo que pillaba. Estuve así una época y ahí me fui a M., me fui a una academia para estudiar las oposiciones y tocando en un grupo de rock que se llama E [...].

Recorrido laboral como docente de Educación Musical

H1 empezó a trabajar como maestro de música en 1999. Antes de aprobar las oposiciones en ese mismo año, H1 empezó a trabajar un periodo breve de tiempo en dos pueblos de su provincia, en uno estuvo once días y luego lo destinaron durante veinte días a otro. En las anteriores oposiciones en el año 1997, H1 se presentó en su comunidad autónoma y consiguió aprobar algunos exámenes, hecho el cual le permitió entrar en la lista de interinos. Como aprobó las oposiciones ese mismo año, 1999, los siguientes destinos fueron por todo el año escolar, siendo sus destinos provisionales.

A los dos años, H1 obtuvo su destino definitivo en el centro actual, en el cual lleva cuatro años trabajando.

56: [...] He estado en A. de G. estuve 11 días. En C. estuve 20 días, en T. N. un año, en L. Z. otro año y ya en S... llevo cuatro años.

Hasta llegar a su centro actual, H1 ha tenido alguna experiencia con niños y niñas que tenían una deficiencia auditiva leve, pero considera que no necesita una mención específica, ya que todo transcurría con total normalidad. El primer contacto real con la deficiencia auditiva, lo tuvo al llegar a su centro actual.

130: [...] Sí he tenido contacto pero ninguno así para mencionar, son leves.

El centro en el que H1 tiene su plaza definitiva está ubicado en una zona costera, lugar donde tiene fijada su residencia. Es un colegio de línea tres en Educación Primaria y línea dos en Educación Infantil. En las clases hay una media de veinticinco alumnos/as. El centro dispone de un aula de Educación Especial y Logopedia. H1 considera a la logopeda como una persona maravillosa, volcada en los niños y las niñas a los que atiende, preocupándose por hacerles su seguimiento. El horario lectivo es completado con las clases de música, a excepción de dos medias horas que las utiliza para apoyar a niños con dificultades. A H1 le gusta colaborar en lo que puede con sus compañeros de Educación Especial, estando siempre con muy buena disposición para llevar a niños de esta aula a su clase de música sin necesidad de que le asista un apoyo y ocupándose en la medida de sus posibilidades de estos alumnos para rebajar la saturación de otros compañeros profesores. Esa capacidad e iniciativa H1 cree que le ha florecido de sus experiencias anteriores en musicoterapia. H1 opina que la integración es necesaria y debemos de trabajar para conseguirla de una forma plena. Como dice H1 ya en la ley queda recogido este principio e intenta llevarlo a cabo con todas sus consecuencias, haciendo que la clase de música sea un espacio para todo el alumnado independientemente de sus características físicas o psíquicas, considerando que este hecho es de necesidad doble.

71: [...] Tengo todo mi horario con música que las dos medias horillas que me quedan sueltas, apoyo a niños con dificultades. Y si tengo otra media hora me voy al aula de Educación Especial [...].

72: [...] La musicoterapia me ha "ayudao" a decirle al maestro de apoyo o al monitor que se vaya que yo me quedo con el "chavea"... Yo colaboro con ellos en todo lo que puedo, me "deben la vida", je,je. Si puedo saco a los niños de Educación Especial y los traigo para que vengan otra hora más, <porque salen poco de esa aula y entonces los niños lo echan de menos el salir más>... me habló la maestra de Educación Especial a ver si lo podía sacar otra horilla más a un niño, que con la otra que tiene en primero estaba "agobiá". Si eso no es colaborar, ¡que me cuelguen!, estamos unos encima de otros. Yo siempre estoy a disposición de ellos, sobretodo lo digo ellos conmigo.

163: [...] Como lo manda la ley, en la clase de Música todo el mundo, pueda andar o no pueda andar, pueda cantar o no pueda cantar, pueda oír o... Integrados todos los niños, la integración fundamental, la necesidad es doble, vital y a por ello.

H1 cuenta con un aula habilitada para dar la clase de música. Se considera afortunado por tener esta situación ya que otros compañeros en sus mismas condiciones no disponen de ella. Él se ha preocupado de acondicionarla y aislarla sonoramente. Además ha intentado tener un buen equipo de sonido, que cree que en el caso de los deficientes auditivos les favorece, ya que les llega el sonido o la vibración con un buen volumen. Por lo general, las clases de música suelen ser

ruidosas, aunque los sonidos que se producen los considera como una jovial locura, pero quizás este hecho perturbe más a los niños con deficiencia, haciendo que tarde más tiempo en concentrarse en la actividad.

38: Me he preocupado de tener un equipo con bafles buenos allí, mi altavoz de sonido y todas estas cosas. Yo creo que ahí le llega [..].

326: Yo pienso que sí les perturba el ruido, pero pienso que sí porque cuando te pones a trabajar mientras que los sientas, los ubicas, a ver con quien se sientan, yo preparo la clase, el piano, la guitarra lo coloco todo, pues todo eso es una locura hasta que se centran y ellos se centran después, y 4a sobretodo.

Una de sus preocupaciones de H1 está en rodearse de instrumentos de buena calidad. Sobretudo para el alumnado con deficiencias auditivas manifiesta que es importante el contacto con un material sonoro que transmita bien las vibraciones sonoras como una caja flamenca, instrumentos con caja de resonancia grande, instrumentos de parche fabricados con pellejo... H1 dentro de las posibilidades económicas del centro ha conseguido comprar una guitarra de buena calidad para la clase de música.

66: [..] Yo necesitaría una caja flamenca, porque eso es buenísimo, el grave que tiene eso te retumba muchas cosas. Instrumentos con caja, caja grande. Los materiales de los que se requieren en un aula de música, para los que tenemos la suerte de tener un aula de música [..] Yo lo que sí echo más de menos es más material sonoro, instrumentos y sobretudo de mayor calidad. La diferencia de un parche de pellejo y uno de plástico es asombrosa. Nada más que la calidad de la madera. Yo me he preocupado de comprar una guitarrilla buena la caja vibra y si yo lo pongo al "lao"...

Cuando H1 llegó a su destino definitivo, se enfrentó por primera vez con una deficiencia auditiva más grave. Tenía un alumno con un implante coclear en primer curso. H1 era la primera vez que veía ese aparato y estaba muy sorprendido con su forma, aunque no sabía exactamente qué función hacía cada parte. H1 recuerda los problemas que ocasionaba cuando no funcionaba este sistema. Al ser el niño pequeño, los profesores estaban pendientes de controlar el estado del aparato. El encargado de tener las pilas y llevar un control sobre éste era su tutor.

130: [..] Estaba siempre el tío con sus pilas, el enganche, había veces que venía sin pilas o se había tocado él. Yo recuerdo con él, el "problemón", el "cacharro". Y es muy espectacular, uff, eso está por dentro no sé si es un imán o qué es, no sé para qué sirve ese cacharro [..] el niño intentaba hacer él lo que podía [..].

Este niño estuvo poco tiempo en el colegio, durante este periodo acudía por una temporada a un centro específico de deficiencias auditivas. La relación de H1 con este niño era bastante buena, de mutua afectividad, incluso H1 tiene constancia de esto, tras haber hablado con la madre con posterioridad, que este niño tiene muy buen recuerdo de él, siendo el único maestro que el niño recuerda de su antiguo colegio. En cuanto a la relación que se establecía con el resto de compañeros, piensa que se desarrollaba con normalidad. H1 no conocía si los compañeros sabían el tipo de afección que padecía este niño, ya que él no sacaba a relucir el tema, aunque en algunas ocasiones le preguntaba directamente al niño si le escuchaba.

311: [..] De todas formas hace poco su madre, estuvo hace tres años, me dijo que del único maestro al que recuerda es a mí [..] Yo con él tenía muy buena afectividad [..].

81: [...] Yo ahí no he entrado. En el caso de ese niño que tuve hace tiempo con el cacharro ese... pues con ese implante maravillo yo le decía: <pero ¿tú me estás oyendo?> y sacaba el tema un poco, pero yo nunca lo he hablado con ellos.

Tras meditar sobre el tema e intentando hacer memoria, H1 no encuentra una diferencia significativa en la manera de actuar o reaccionar ante la música de su alumno con implante coclear con respecto a otros alumnos posteriores que tienen déficit auditivos. H1 es consciente que una de las características que se encuentran en los niños afectados con esta deficiencia es la falta de concentración. El grado de concentración de los niños con deficiencias es menor que en los niños normooyentes. También percibía que tenía quizás un excesivo moviendo, pero H1 esta actividad la consideraba positiva y hacía que conectara con el niño. Las estrategias metodológicas que tiene H1 para llevar a cabo una actividad cree que contribuyen además a captar la atención del alumnado y la gestualidad que le caracteriza, apoya visualmente lo que está trabajando.

130: Pero no tienen el nivel de concentración que pueda tener alguien que tiene las orejas normales.

311: Prestándole atención al tema... yo no de este niño con los niños que tengo ahora. El escribía muy raros aires, se movía mucho [...] Yo con él tenía muy buena afectividad, era porque yo me movía "demasiado". Cuando me pongo a contarles alguna cosa, se me va la vida, se quedan con la boca abierta, con mis gestos mis movimientos. Y eso se les queda y ya a estos niños, yo supongo que algo les llegará [...] Si te ven a ti escenificar algo, lo podrán colocar mejor [...].

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

En la actualidad el centro tiene niños y niñas con distinto grado de déficit auditivo, desde sordera profunda a hipoacusia leve y siguen el currículum escolar sin ninguna adaptación pedagógica. En un primer momento cuando se enteró de que iba a trabajar con hipoacúsicos, recuerda que lo primero que se le pasó por la cabeza es <¡cuántos niños!>, pero tras el "susto inicial", tomó con ganas y hacia a delante la tarea. Su experiencia de trabajo con ellos le llena de satisfacción. En su trayectoria profesional ha tenido la oportunidad de trabajar con gente que desgraciadamente tiene algún tipo de dificultad y esta razón hace que esté muy sensibilizado con estos problemas. El hecho de trabajar con este tipo de niños en música y ver que a pesar de su deficiencia continúan adelante, le da vida.

156: Las personas que hacemos este tipo de estudios terapéuticos solemos estar "hipersensibilizados" con los niños o personas que son diferentes porque le ha caído esa "putada". Siempre a mí, lo que me ha aportado la satisfacción plena y absoluta es verlos "realizados". A mí me da la vida eso. Yo de todas maneras estoy hipersensibilizado con este tema. [...] Me gustaría que no ocurriesen esas cosas y cuando lo ves en niños te mata. Y trabajar con hipoacúsicos que ves que hacen las cosas y tiran "pa" lante", se ríen... eso es genial.

H1 piensa que la música le gusta a este tipo de niños. Pero se pregunta si la clase de música seguiría gustándoles si les enseñara otro maestro distinto a él, el cual fuera un maestro "más clásico" con la tendencia de un profesional de Conservatorio. De esta manera, cree que se alejarían más del mundo sonoro y perderían muchísimas posibilidades de expresión. Para H1, la música les aporta en general a estos niños lo mismo que a cualquier otro, ayudándoles también a mitigar un poco una cierta inseguridad que percibe H1 en ellos.

158: Sí, les gusta mucho, pero mantener a un H1 de maestro en “tos laos” o alguien animoso para este tema es difícil, “te partes el culo ahí con ellos”. Si fuera otro tipo de maestro más clásico... <veamos el pentagrama, señores afinemos, silencio, por favor> así en ese ámbito no sé cómo se defenderían, les haría que se retirasen del mundo de interpretar cualquier sonido o ruido, le haría perderlo todo.

164: En general aporta todas las cosas que aporta a un niño, para ello yo creo que esa inseguridad de la que yo te hablo se la mitiga, pero la música tampoco es tan importante, fíjate quien te lo dice, ni la Musicoterapia [...] aquí curas milagrosas, cero. Ahora sí que es verdad que la música a estos niños le favorece y le mitiga esa inseguridad.

En Educación Infantil, H1 acude a dar clase de música media hora a la semana. Aquí tiene un alumno, 6b, con una sordera profunda, al cual pronto se le realizará una operación quirúrgica para ponerle un implante coclear. De momento, lleva audífono, trabaja con la maestra de Educación Especial, la logopeda y recibe apoyo de signos. Esta circunstancia nueva, con mayor grado de déficit, le hizo estar en un principio más intranquilo y reflexivo, ya que pensaba en lo que este niño se perdía y en lo que podría hacer ya que la música está muy vinculada al oído. Esta circunstancia hacía enfurecer a H1, ya que se apenaba de lo que iba a dejar de percibir. Suponía un reto para él. Con el tiempo y el trato con el niño en clase vio que puede ir hacia delante.

156: Ahora esta circunstancia nueva, es que es muy... me entenderás, es que el niño no oye nada, los demás son capaces de seguir, imitar y de crear y este niño ahora me viene el reto. Lo que se me ha pasado por la cabeza es “Joder”, porque ves sufrir, dándome cuenta de lo que se va a perder, pero después vas a la clase y empiezas con él y no pasa nada. Pero lo primero que se me pasa es “mierda”, porque la música está muy vinculada al oído... mucho, mucho, “me cago en la puta” lo que se ha “perdido” eso es lo primero que se me pasa.

En la clase de música, H1 destaca que 6b constantemente está muy pendiente del resto de compañeros y replica lo que hacen ellos. H1 ha notado que es muy observador e intenta suplir su falta auditiva a través de la visión. H1 cree que este niño “vive” de eso. H1 intenta colaborar para eso, gesticulando, haciendo que manipule los objetos y dando ejemplos visuales para que 6b cree a partir de una imitación.

95: [...] Es muy observador. Al pequeño está claro que el ingenio le tiene que salir por algún sitio para poder buscarse la vida para saber qué se está diciendo. Yo para eso ya colaboro [...] intento gesticular, [...] Manejando yo las cosas y dando ejemplos visuales, él puede intentar crear algo a partir de una pequeña imitación.

H1 en la clase no se centra en 6b, pero ha notado que es muy investigador con los objetos. En alguna ocasión, aflorando su vena investigadora, H1 ha probado algunas estrategias en concreto para este niño aplicadas también para toda la clase, como el poner un papel sobre las cuerdas de la guitarra para que perciba mejor la vibración, la utilización de distintos instrumentos, utilizar simultáneamente elementos sonoros y visuales etc. Donde más respuesta consigue de este niño es en actividades de movimiento y de percusión de instrumentos, pero no descarta en un futuro seguir investigando sobre otras posibilidades.

63: Yo soy más bien investigador, yo pruebo cosas. Confío mucho en mi criterio [...] el poner un papel a la guitarra que ellos sientan. He probado cositas de estas. [...] Ahora las respuestas de este niño a la música son cosas con movimiento, ritmo

con el tambor o con el pandero [...] yo trato que me vea, cuando estamos al lado. Tendré que probar en un futuro estrategias más concretas.

38: Si se trabaja a nivel de visuales, suele ser más estimulante. Con éste se me ocurrió con un anuncio de un coche que se convierte en robot, le di la vuelta al ordenador para que vieran la imagen y les dije <tenemos que imitar el baile> y con el subgrave que tengo, lo puse delante del ordenador, yo creo que le llega.

42: [...] Yo no me centro mucho en él. Ahora él, la investigación le encanta: coger, el chasquear y todo eso... coge unas campanitas que tengo con muelles super atractivas. Percibe perfectamente que eso está vibrando. Ya he dicho que con los palos no logré hacer mucho.

También es de destacar, ya no sólo en niños con deficiencia auditiva, que en estas edades el nivel de concentración en una actividad es pequeño y desvían más su atención hacia los juguetes. Cuando están cantando, H1 no ha captado exactamente lo que hace este alumno, si observa a sus compañeros, o bien lo mira a él o simplemente no hace nada. Pero sí resalta sobre todo cuando hace algún ejercicio utilizando la percepción táctil que la expresión de la cara de 6b es muy llamativa. Su gesto es de exaltación e incluso emite sonidos (no tiene un lenguaje oral como el resto de sus iguales). También el hecho de utilizar la guitarra con amplificador, H1 cree que lo percibe 6b. No sabe a ciencia cierta qué percibe, pero cree que el ritmo sí le llega. Piensa que el tiempo que se dedica a música es divertido para 6b.

93: [...] El gesto constantemente de él es mirar a los compañeros, de hacer lo que hacen los demás. Claro a esta edad, los 3 años, estando sentado si tiene al lado un juguete, ya le puedes estar enseñando la tormenta o lo más espectacular que haya que tira para el juguete. No me he fijado muy bien si estamos todos cantando y él se queda callado y me mira a mí.

39: [...] Con la cara que pone lo dice todo, eh, eh, eh, emite sonidos, precioso, de maravilla. Conmigo sí se lo pasan bien, muy bien.

38: Me he preocupado de tener un equipo con bafles bueno allí, mi altavoz de sonido y todas estas cosas. Yo creo que ahí le llega. Con el chaval profundo, el otro día con la guitarra amplificada: ¿qué te llega? Le llegan "timbrazos" rítmicos creo yo, este caso nunca lo he "estudiao". Pues entonces el ritmo es lo que percibe.

La actitud de este niño con deficiencia más profunda diferencia de la del resto de niños con déficit. Según H1, el resto de niños con sus ayudas electrónicas se comportan de una manera normal, por lo que H1 considera que no tiene problemas con ellos para seguir el ritmo de la clase ni observa en ellos una tendencia a mirar el gesto o a hacer una lectura labial. H1 reflexiona y piensa que quizás el problema le vendrá con 6b cuando vaya avanzando académicamente. Como señala la normativa, H1 recalca que lo que pretende es conseguir objetivos no musicales a través de la música, sobretodo en el caso del niño con deficiencia más profunda. Entonces los objetivos que él se marca estos niños lo consiguen. Manifiesta que no tiene un control exhaustivo de las reacciones o resultados objetivos de estos niños, pero él no tiene una sensación de que estos niños no puedan seguir el desarrollo normal de la clase. Con esta investigación, en H1 ha nacido un interés por observar e investigar en este campo.

93: [...] Los demás con los aparatitos y todo eso yo los veo normales [...] en mi caso no hay problemas.

102: [...] Ya te digo ellos hacen todas las actividades no tengo problema. Lo mismo puede que sí, pero yo no les noto ningún alejamiento a estos niños.

94: [...] Estos no suelen hacer lectura labial, no les hace falta. Bueno, lo mismo sí, pero los problemas que tienen nunca le he visto yo esa intención.

42: [...] La ley nos dice que hay que llegar a objetivos no musicales mediante la música. Yo trato en estos niños de hacer esto, sobretodo en este profundo, porque los demás no se les nota, siguen el ritmo normal de la clase y nunca los he visto... Ahora no he estado muy pendiente a ver si afinan bien, del todo bien. Quizás esto me ayude a estar un poco más preocupado del tema, yo nunca los he visto quedarse fuera, ni no responder a ciertos objetivos que me marco.

83: [...] Pero no me he preocupado mucho, porque yo no les veo problema para integrarlos y hagan lo que tienen que hacer. Ahora me vendrá porque 6b sí tiene un problema profundo.

En Educación Primaria, los niños con deficiencia cursan primero y cuarto de primaria. En primero, está 7b. Es un niño con una sordera progresiva (70-90dB) que lleva un audífono. En su familia existen antecedentes, teniendo un hermano también con deficiencia auditiva. Señala como una característica de su habla el hacerlo de una manera muy melódica como si estuviera cantando, esta particularidad no la ha observado en el resto de niños con déficits, considerando su habla como normal. También, H1 describe a 7b como un niño muy movido e inquieto que algunas veces llega a desesperarlo. A pesar de su déficit, considera que este niño es muy feliz, no tiene ninguna inseguridad, haciendo lo que puede en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, a medida que van creciendo H1 apostilla que se vuelven más inseguros y cuando estos niños toman conciencia de su deficiencia, se tornan más huraños. Este momento afecta enormemente a H1 e intenta suavizarlo.

122: [...] Es lo que yo, les veo común a todos ellos, cierta dosis de inseguridad. Es lo que percibo.

123: En los más mayores se nota más inseguridad. El pequeño no tiene nada de inseguro. Es más feliz que un trompo, intenta pillar lo que puede. Pero llega un momento que asumen... no sé si en 3º o en 4º, toman conciencia del problema que tienen y se hacen un poco más huraños. Hasta entonces...

En cuarto curso está el hermano de 7b. Este niño, 5b, está afectado de una sordera progresiva con un grado de 80-90 dB desde los dos años. Acude a logopedia y lleva audífono. H1 señala fundamentalmente que 5b está muy perdido en clase y nota que se distrae con mucha rapidez. Aparte de esa característica no percibe ningún otro inconveniente para que siga la actividad diaria de clase.

83: [...] 5b de por sí, está siempre despistado, no sé si habrá sido por el problema auditivo me supongo que sí. Pero no me he preocupado mucho, porque yo no les veo problema para integrarlos y hagan lo que tienen que hacer.

3a es una niña gitana que cursa cuarto de Primaria afectada de una hipoacusia progresiva (65-80 dB). Tiene antecedentes de deficiencias auditivas en la familia. Lleva un audífono desde que se le detectó con ocho años de edad buscando las causas de sus problemas escolares. Tenía importantes problemas de discriminación según la especialista de Educación Especial. H1 destaca de 3a sobretodo su falta de atención, estando muy distraída en la clase, aunque señala que el hecho de ponerle audífonos ha hecho que ésta cambie de actitud. H1 nota en 3a más que en los otros niños ese rasgo que hemos comentado de inseguridad, mira a

los compañeros, se fija en ellos. También tarda más que los otros en centrarse en la actividad.

78: [...] A 3a le han venido muy bien los aparatos, yo vi que estaba muy perdida [...] yo sí los noto que se difuminan en seguida.

122: [...] 3a sí que echa mano de sus compañeros. Es insegura y eso es lo que yo, les veo común a todos ellos, cierta dosis de inseguridad.

La voz de 3a, H1 la define como “rocanrolera”, afirma que no tiene ningún problema para entonar una melodía que se proponga. Sin embargo, nota ciertas dificultades para adecuar el tono de voz. H1 hace mucho hincapié en las intensidades a la hora de cantar y destaca de 3a el fuerte tono que reproduce cuando empieza a cantar. El motivo por el que lo hace de este modo, H1 duda si es por falta de atención o por no observar el gesto que éste realiza.

320: 3A entona lo que le digas, con una voz “rocanrolera” [...] Yo creo que cuando hace las actitudes para cantar, ataca las notas fortísimo. Yo soy muy meticuloso para los pianos y los fuertes. Yo siempre empiezo flojito y ella siempre ataca. No sé si es falta de atención, que ella no presta atención a muchas cosas, por no verme bien el gesto o porque no me escuche bien el tono de voz.

Otra niña en cuarto curso con deficiencia auditiva es 4a. Esta niña padece una hipoacusia media con un umbral de 35-45dB. Su afección es debida a otitis crónicas que en un principio le provocaron dislalias, pero que ya las tiene superadas. No recibe apoyo escolar. Tiene audífono en un oído y H1 subraya el cambio tan radical que ha producido en esta niña ese aparato. Es lo que más le ha impactado. Piensa que la actitud de continuo despiste que tenía era debido a que no oía. En cuanto al habla la tiene normalizada, pero su entonación en el canto no es muy buena. H1 piensa que también se debe a la desatención que lleva arrastrada en tantos años y al poco uso que ha dado de ella.

232: [...] Se lo han puesto y a mí lo que me ha sorprendido dentro de tu campo, es el cambio tan brutal que puede hacer en la actitud de una persona. Es impresionante. Eso es lo que más me ha impactado. Estaba siempre “despistá” y yo creo que era por eso.

162: [...] Su entonación sí es más regular, con el despiste heredado de tantos años, sin utilizarlo.

A H1 le gusta trabajar la discriminación sonora con sonidos reales desde el entorno. Cerrando los ojos, suele dejarles un tiempo para que escuchen los sonidos y posteriormente apunten en un papel los que han percibido. H1 no ha detectado que este tipo de alumnado sobresalga o no lleguen a las escuchas tipo. Aunque piensa que no ha detectado nada porque quizás no le ha prestado la suficiente atención como para poder hablar con propiedad de que sucede de esta manera. También prefiere utilizar música en directo a la grabada, utilizándola ésta sólo para los bailes. Piensa que los alumnos tienen una percepción diferente escuchando los sonidos del órgano, la guitarra “in situ” y realizando ellos los efectos.

106: [...] Yo nunca he detectado que ellos se salgan de las escuchas tipo, después cuando hablan todos lo que han escuchado yo no los veo que se hayan perdido muchas cosas. Y hay cosas muy sutiles [...] Quizás vuelvo a repetir que el problema sea que no me he preocupado de hacer el seguimiento en este tema, supongo que a lo mejor a alguno le faltaba, algún pío, pío de un pájaro que se le haya escapado.

112: La música grabada que utilizo es para hacer bailes y todo eso. Yo trabajo con el órgano con un montón de sonidos y nos hacemos nosotros mismos la canción y los "efectismos", lo hacemos todo ahí. Yo a lo mejor estoy tocando con la guitarra y suelto todo lo que pueda, porque la música en lata... no se percibe con la misma perspectiva.

De los elementos del sonido, H1 piensa que la altura puede ser el elemento en el que los niños con deficiencia pueden tener más dificultad, ya que para percibirla requiere tener una cierta precisión. También hace alusión a la intensidad como elemento a la hora de interpretarla, en la que pueden tener problemas para adaptarse a la intensidad requerida. Matiza que en el timbre podrían tener dificultad cuando la afección fuera más grave, con los tipos de deficiencia que trabaja no tienen ningún problema para percibirlo. Para escoger las audiciones H1, busca siempre que haya algún elemento diferenciador que destaque, normalmente las suele trabajar relacionadas a movimientos y gestos.

108: Tienen más dificultad en la altura... sí, seguro. Yo creo que es más coñazo para ellos porque la música la mayoría de las veces requiere afinar, entonces la altura sería una de las cosas más complicadas para ellos. Porque en la intensidad tienen problema quizás a la hora de interpretar, no de recibir.

110: El timbre sería a un nivel mucho más grave. Pero para esto que yo tengo saben perfectamente cuando han escuchado a una flauta y un clarinete, saben distinguirlos o en el sintetizador yo les toco un pasaje y saben distinguir perfectamente. Ahí no tienen ningún problema y son dos factores altura y timbre, no tienen ningún problema.

En relación al canto, no es una actividad que tenga mucho éxito entre el alumnado con deficiencia auditiva según H1, sobretodo en edades más avanzadas que perciben que no lo realizan de forma adecuada. Normalmente suelen cantar en grupo y a pesar de eso, son un poco reacios a hacerlo. H1 no da importancia a la afinación. Estos niños no son muy precisos en este aspecto, pero lo que pretende es que aprendan a cantar y disfruten con lo que están haciendo. Cuando alguna vez ha realizado alguna actividad en la que propone canto individual, no ha percibido que este tipo de alumnado haya tenido demasiados problemas, porque de ser así H1 afirma que lo recordaría.

91: Y sobre todo para afinar no son muy precisos. Yo no insisto "demasiado" para que hagan cosas ellos solos, ni me preocupa un "carajo" si afinan bien el "do". Me mola que aprendan a cantar y disfruten con el canto, para ellos lo están haciendo genial. Entonces yo trato un poquitín ese concepto de tirar "pa" "lante" [...] Hay veces que sí los someto a juicio público, pero que no he visto problemas que haya así demasiado exagerados con estos chicos, los recordaría. Sencillamente por eso.

140: [...] No les veo nunca muy animados a cantar, yo veo que depende de la edad, el pequeño se lanza a todo lo que le deja, pero el mayor ve, es más consciente de que no "atina" muy bien y sí le cuesta más.

Sin embargo, el ritmo no es algo en que tengan dificultad, según H1. Normalmente lo trabajan de pie o en corro, buscando también que vivencien en el compañero el sentido rítmico. En los niños mayores no ha observado ningún problema. En cuanto al pequeño, está todavía expectante, aunque de momento lo realiza bien, ya que las actividades que hacen son tan visuales que no tiene ningún problema.

334: Yo el ritmo lo hago todo para arriba de pie y en corro, pero sentados, no. Y luego nos investigamos además el seguimiento del compañero es imprescindible para mí [..].

152: Lo siguen sin problemas. El enano habrá que verlo más adelante cuando haya cosas ... cuando nos ponemos en corro a cantar "Napoleón tenía un batallón", el tío va ... porque son cosas tan visuales que ahí no tiene problema.

A la hora de seguir el ritmo con el cuerpo o bailar una melodía, H1 comenta que especialmente los dos hermanos, 5b y 7b, son especialmente torpes para hacerlo y se mueven con mucha parsimonia. Otra observación que ha percibido es que ellos mismos tienden a aislarse y buscar un hueco en los extremos, como para pasar más desapercibidos. H1 cree que ellos toman conciencia de su problema y quizás al no llegarle mucha información o en malas condiciones no responden como deberían, ya que el intercambio de información es menor.

114: Los dos hermanos son especialmente torpes. No torpes sino poco vivos. Eso es de lo que yo me he dado cuenta [..] éstos los veo más paraos, más "cuajados".

116: Yo los veo como más aislados. Yo cuando hago las cosas suelo ponerlos en corro o hago la escuela fama, esta de baile, yo estoy delante y los tengo repartidos y ellos suelen estar "retiraíllos", se autorretiran un poco creo yo. Yo no les veo problema motórico sino que, no se, se interiorizarán su problema o no viven con la misma intensidad las cosas. Yo creo que tienen consciencia de su problema y aparte no les llega tanta información. Si no les llega tanta información del exterior el intercambio se merma. Tú no sabes lo que te llega o te llega difuso o en malas condiciones.

H1 piensa que las actividades que tienen más éxito entre los alumnos con deficiencia auditiva son las que introducen percusión y movimiento. También son las que más trabaja en clase. Suele utilizar frecuencias graves en sus actividades. Las considera más funcionales, ya que cree, sobretodo para los deficientes auditivos, que las frecuencias graves son más nítidas y más fácil de captar para ellos.

102: Todo lo que sea golpear, moverse, moverse para tocar, moverse para bailar cada vez que hago una coreografía les encanta. [..].

104: Yo pienso que los graves son los que dan aquí las cosas y los graves depende de qué frecuencias graves, los subbuses a la hora de escuchar música [..] es muy definitivo. Además las frecuencias graves son más nítidas, los pongas donde los pongas se escuchará en "tos laos" y piensa que son más... mejor trabajar en esas que en los agudos. Los agudos están muy bien pero no valen todos. La música en los graves es mucho más funcional para este tipo de niños, muchísimo.

También a la hora de utilizar los instrumentos, H1 considera más adecuados y los que más llaman la atención al alumnado hipoacúsico, los instrumentos golpeados de grandes dimensiones, como el timbal. Básicamente en la clase utiliza panderos, triángulos, claves..., los instrumentos Orff, pero introduce también otros instrumentos folclóricos que ha ido acumulando durante todos estos años, tales como el guagatude, tambor villajoe, bocona inglesa, la tormenta, cortina, las claves cubanas... Con el guagatude y la tormenta H1 afirma que ha tenido mucho éxito con este tipo de alumnado, ya que la vibración de estos instrumentos se transmite por todo el cuerpo.

142: [...] Todo lo que signifique golpear y mientras más grande mejor. El timbal por ejemplo es uno de los que le llegará más sensaciones con ese.

43: [...] La percusión que yo utilizo es un poco más especial, básicamente son los panderos, los triángulos, las claves, pero yo también me llevo una maleta mía que me he ido recopilando de instrumentos. Cuando he tocado la tormenta, la vibración que hace se le mueve todo el cuerpo. Con el guagatude yo creo que a ellos les surte efecto. Tengo también una bocona inglesa auténtica que también enseñó a tocarla bien; una cortina pues también le encanta tocarla y apagarla; las claves cubanas; silbato de tren; tambor villajoe... esos son los instrumentos.

El sistema de trabajo en la clase de música suele estar basado en monográficos de un tema, adaptándose las actividades a las características de cada curso. En un principio suele dedicarle un tiempo para hacer ejercicios del libro de texto. H1 sigue un libro de texto para facilitarle el trabajo a la hora de hacer un seguimiento a la gran cantidad de alumnado que tiene, 584 alumnos, aunque su opinión sobre este material no es muy positiva. El último cuarto de hora o veinte minutos lo dedica a hacer actividades diversas como bailar, escuchar música que invita a los alumnos a que investiguen y traigan a clase para comentarlas... Plantea la hora de música como una hora de desfogue para el alumnado que piensa que está sometido a mucha presión y en la que tienen que crear y aprender jugando.

100: [...] Suelo hacer monográficos, por ejemplo monográfico de la tormenta [...] y esa actividad lúdica la traslado a todos los cursos, variando la dificultad. [...] Sigo con el cuadernillo de ejercicios [...] hago ejercicios de todo lo que tenga que ver con la música escrita, lectoescritura y todo eso [...] y el último cuarto de hora o 20 minutos cualquier tipo de cosa: bailar, cantar pintar la pizarra con cosas, hacer cualquier invento con lo que yo hago podía escribir un libro.

48: En la hora de Música, yo me la planteo que es un "poquitín" una hora de desfogue de los niños, porque pienso que están sometidos a mucha caña y yo pienso que en esta hora tienen que crear y no significa que yo pueda dejar la libertad porque ellos no tienen todavía ese concepto de respeto hacia el hecho sonoro, de respeto a un maestro y eso es fundamental en el colegio. Estamos para eso, no para aprender donde está el "do" ni... para eso están otros lugares donde se educa uno.

63: Ten en cuenta que yo la Música la veo la única asignatura que se estudia divirtiéndose, [...] aprender jugando, una gran idea. La música es la única que puede hacer eso.

H1 ha aplicado en la clase de música algunas nociones que ha recibido de sus cursos de formación. Intenta hacer actividades en las que se puede utilizar apoyo visual que suele ser más estimulante y a la vez compensa el déficit auditivo con la información proveniente de otros sentidos. Suele exagerar los gestos e intentar captar la atención del alumnado a través del movimiento y la utilización del cuerpo. Piensa que existen actividades diseñadas específicamente para tratar las deficiencias, pero no se ha puesto a buscar sobre el tema.

64: En los cursos que hago he sacado la exageración de los gestos, captar su atención de una manera más orientada al movimiento. El movimiento puede ser ritmo, arrearle a un pandero es movimiento, tienes que fomentar los sentidos que le quedan vivos a estos chicos. Pienso que habrá un montón de actividades y cosas, yo por ahora no me he preocupado de investigar.

La gran mayoría de las actividades son grupales y no les tiene un sitio asignado cerca de él. Considera que no es muy necesario ya que trabaja con

volúmenes amplios en todas las actividades. En algunas ocasiones el resto de alumnos se ponen las manos sobre los oídos, pero para los deficientes auditivos esto les favorece. Cuando se distraen suele realizarles una llamada oral de atención o suele colocarse delante de ellos, pero reconoce H1 que cuando más se distraen es cuando se hacen las actividades del cuadernillo.

337: No los siento cerca mía, porque ya te digo, yo tiendo a no establecer ninguna diferencia en lo que es el grupo [...] Y yo cuando empiezo la clase trabajo con volúmenes amplios. La mayoría de los niños se echan las manos y entonces éstos están más a gusto que “to”.

88: Cuando se hacen actividades de cuadernillo aburridas y todas esas cosas, se despistan un montón.

Por otro lado, H1 suele dar protagonismo dentro del grupo a los niños con deficiencias, ya que este hecho los niños que las padecen lo valoran mucho y ante el resto del grupo hace que se les valore sus potencialidades.

73: Yo los pongo de directores a ellos le doy un poco de protagonismo. Sobretudo el protagonismo en estos niños lo valoran mucho, pero protagonismo para que vean sus colegas que este tío vale mucho.

H1 continuará en su centro actual impartiendo clases de Música por mucho tiempo. En todos estos años de experiencia y de relación con las deficiencias, podrá investigar sobre el tema y contar sus experiencias, ya que estamos ante un investigador en el que se le ha abierto en pequeño interés por ello.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1972	La infancia vive rodeado de actividad musical.	Sus padres del entorno educativo y musical. Padre funda una asociación musical. Abuelo usa audífono.	Visitas de muchos músicos a casa. Asistía a talleres musicales.	Asiste a un centro escolar considerado como moderno cursa música como materia curricular dentro de los estudios de EGB. Influencia positiva de su maestro de música.	Le gustaba estar y jugar con los niños que tenían alguna deficiencia o limitación. Le daba curiosidad el audífono de su abuelo.	En su entorno se le potencia sus aptitudes de oído absoluto y se le fomenta el gusto por la música. Cree que en un tanto por cierto, el haber estudiado música es por su maestro de EGB.
1979	Estudios reglados musicales.		Asistía a una escuela de música y se examinaba por libre.	Ayudaba a su maestro en la rondalla, le afinaba los instrumentos y participaba en ella tocando la guitarra.		No le gustaba la enseñanza reglada. Le gustaba tocar los instrumentos, pero no ir a las clases de teoría musical. Cursa hasta cuarto.
Desde 1985	Adolescencia.	Su hermanas estudian profesionalmente música.	Se reúne con amigos para tocar. Bailaba dance.	La materia de Música del bachillerato la considera aburrida. Tuvo que repetir COU.		Despierta inquietud por formar grupos musicales y hacer pequeños trabajos de Música. Se presenta a concursos de baile.
1990	Elección profesional.	Presión familiar porque estudie magisterio.	Tocaba con grupos.	Empieza una especialidad de magisterio, esperando que implanten la especialidad de Ed. Musical en su provincia.		Tras cursar asignaturas sueltas, se desilusiona porque no crean la especialidad de Educación Musical.
1991	Búsqueda y matriculación en una universidad para estudiar Educación Musical.	Su padre le acompaña recorriendo varias comunidades.	Su novia se quejaba un poco de que pasaba mucho tiempo con los Síndrome de Down.	Se matricula en Educación Musical en una región central, fuera de su comunidad. Algunos profesores de la carrera le hablan de musicoterapia y le fomentan iniciativas formativas.	Le encantaba pasar tiempo con dos residentes, con los cuales vivía, Síndrome de Down.	Tenía malestar psicológico por no estar haciendo lo que quería, el empezar ahí fue un cambio total. Fue un acierto, el estudiar allí, su metodología era muy novedosa.
Desde 1994	Entra en el mundo de la musicoterapia.		Busca pequeños	Hace varios seminarios y empieza a estudiar el master	Colabora con profesionales en el ámbito de la	Buscaba otro ámbito profesional diferente a la

			trabajos para subsistir.	de musicoterapia.	musicoterapia, con deficientes visuales	enseñanza.
1996/1997	Estudios de oposición y fase de pruebas selectivas para maestro Ed. Musical.		Toca en grupos musicales de rock, flamenco....	Se apunta a una academia. Hace cursos y seminarios de musicoterapia. Hace cursos de prácticas instrumentales.		No se consideraba lo suficientemente preparado a nivel moral. Aprueba algunos exámenes de oposición.
1999	Trabaja de interino de música dos meses.		Toca en grupos.	Centro rural con pocos recursos.	Enseña a un alumno con Hipoacusia leve, apenas es reseñable.	Está poco tiempo en el centro, apenas lo ve un par de veces, una experiencia normal.
	Aprueba las oposiciones.					Se consideraba más preparado, sobretodo a nivel mental. Aprueba en dos comunidades.
2001/2002	Destino definitivo.	Cerca de su familia.	Hace grabaciones de acompañamientos instrumentales. Colabora con una editorial de música.	Centro de línea 3. Tiene clase de música la cual se ha preocupado por acondicionarla bien y tener buenos instrumentos. Horario completo con la materia de Música.	Muy sensibilizado con el tema. Imparte clase a un niño con implante coclear durante un curso escolar en primero de primaria, intenta hacer actividades para que se lo pase bien. Trabaja con hipoacusias profundas y moderada durante 4 cursos.	Toma con interés y con ganas el trabajar con hipoacúsicos, busca estrategias para acercarlos más la música Afectuosidad mutua con los deficientes auditivos. Le gusta colaborar con los maestros de Educación Especial en lo que puede trabajando con niños con algún déficit.
2004/2005	Momento actual.	Tiene una hija.	Con un amigo empieza a hacer un proyecto de centro de estudios que incluye musicoterapia.	Utiliza en las clases mucho apoyo visual y vibrátil.	Cree que la clase de música le gusta a los hipoacúsicos. La música les ayuda a mitigar la inseguridad que tienen. Les cuesta trabajo percibir la altura y la intensidad. Les gusta las actividades de percusión y movimiento.	Se cuestiona si la clase de música le gustaría a los hipoacúsicos si la diera otro maestro que no fuese él. Se le ha abierto un pequeño interés por investigar sobre la deficiencia auditiva.

XIII.4 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M2

XIII.4.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.4.2. Relato de vida

XIII.4.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.4.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.4.5. Biograma

XIII.4.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M2

SEXO: Mujer

EDAD: 41

ESTADO CIVIL: Casada

CURRICULUM LABORAL

Años de experiencia docente: 15

Años de experiencia docente como especialista de música: 6

Experiencia previa con deficientes auditivos: ninguna

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 0

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niña con hipoacusia moderada bilateral 50/60 dB (3º curso) y niño con hipoacusia bilateral 55/50-60dB (6º curso)

Experiencia con algún otro déficit:

Durante las prácticas de la carrera Síndrome de Down y posteriormente 1 año en un centro.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura de Maestro-Especialidad Francés (1988)

Formación Permanente

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

- Curso de Especialización docente para funcionarios en Educación Musical (1998)
- Cursos de expresión corporal
- Cursos relacionados con la labor educativa
- Curso de juegos populares
- Curso de formación de coros escolares
- Cursos de formación para conciertos didácticos

XIII.4.2. Relato de vida

M2 la mayor parte del tiempo de su infancia la pasó con sus abuelos maternos que gozaban de una mejor situación económica. Cuando ella contaba con doce años sus abuelos murieron y sus rutinas diarias cambiaron, a pesar de ello, dice que ha tenido una infancia feliz.

Sus estudios de bachillerato M2 los pasó en un internado fuera de su pueblo y posteriormente para realizar el COU se trasladó a la capital de provincia. Fue allí donde pudo empezar a recibir clases de guitarra, algo que le había gustado desde niña y no había tenido oportunidad de estudiar por no tener oportunidad en donde residía. También, algo que había deseado desde niña era ser maestra, por lo que cuando llegó el momento, la carrera universitaria que escogió fue Magisterio en la especialidad de idioma francés.

Estando estudiando en la carrera, M2 hace las prácticas en un colegio de integración donde hay múltiples deficiencias, entre ellas, niños con deficiencia auditiva. Pero, no tiene trato alguno con ellos, salvo cuando los ve en los recreos. Sin embargo, en la clase que se le adjudicó estuvo con una niña Síndrome de Down. A pesar de hacer prácticas en un centro de integración, en sus contenidos curriculares de Magisterio no se contemplaba las Necesidades Educativas Especiales.

Estudiando ya las oposiciones, fue cuando entró en boga este tema y se contemplaba en los ejercicios de las pruebas de oposición alusión a ello. En las oposiciones de 1988, M2 se presentó a la especialidad de Educación Física y las aprobó. Tras empezar a trabajar se inclinó por formarse en el ámbito de la educación física y hacía cursos sobre ello. Por otro lado, en uno de los pueblos donde estuvo viviendo, encontró que existía una agrupación de cuerdas y entró a formar parte de ella. Así podía volver a retomar la guitarra como afición.

Durante los siguientes años, estuvo destinada en varios pueblos de zona de montaña. En cada uno de ellos, realizó diferentes funciones como maestra de apoyo en Infantil (con una niña Síndrome de Down) y de maestra de Educación Especial. Para ella al principio, este puesto le agobiaba en el sentido de que no era especialista de eso y no sabía muy bien cómo funcionar. Con la ayuda de la psicóloga y la logopeda del centro fue haciendo su labor, ellas le daban pautas para seguir y material específico.

En 1998 decide realizar el curso de especialización para obtener la habilitación por música. Tenía que ir todos los jueves, viernes y sábados a la capital para hacer el curso. Tras esto y obtener la habilitación, todos sus cursos de formación se han orientado a su labor como maestra de música. En el año 2000, tras el concurso de traslados le concede una plaza de Educación Musical en un pueblo algo más cerca de su pueblo de origen.

Su destino definitivo es por música y cree M2 que será por muchos años, ya que no tiene todavía posibilidad para acercarse a donde quiere, es un centro considerado TIC. Lleva cinco años en ese puesto. Desde que entró en el centro, ha pedido que le habiliten una clase para dar música, pero todavía no se la han concedido. Además, en las clases ordinarias que es donde da la mayor parte de las clases, tiene muy limitado el espacio. Al principio movía el mobiliario, pero desde que tienen ordenadores en las mesas no puede hacerlo, por lo que las actividades de movimiento las realiza muy poco.

En este centro hay un alumno con deficiencia auditiva severa. M2 le ha impartido música desde tercer curso, porque en los niveles inferiores no enseña música. Este alumno en sus primeros años tenía un comportamiento normal dentro de su deficiencia, pero conforme ha ido creciendo se ha vuelto un “pasota” de todo, en general pasa de todas las materias y de música no es menos. Su entrada en la adolescencia ha conllevado el surgimiento de bastante rebeldía de la cual alardea, jactándose de que puede con su madre y con los maestros. No manifiesta ningún interés por ninguna actividad curricular y en música tampoco. En las sesiones de ésta suele intentar molestar y normalmente no participa mucho, en algunos casos porque el desfase que tiene respecto a su clase es tal que se encuentra perdido.

En tercero de primaria está una hermana de este niño con el mismo tipo de deficiencia. Ella tiene una actitud buena en clase. Cree M2 que por ser hipoacúsica no manifiesta una dispersión mayor que el resto de alumnado para su edad. Como es el primer año que tiene a esta niña, M2 no tiene muchos datos. Además, suelen presentar un alto índice de absentismo, sobretodo en temporada de labores agrarias, porque que sus padres se van de temporeros.

Respecto al tipo de relación que se establece con el alumnado, se puede decir que hay un factor que incide en ello. Estos dos niños hipoacúsicos al pertenecer a la etnia gitana suelen relacionarse con miembros de su propia etnia. Además el resto de alumnado suele tener también cierto reparo para relacionarse en actividades con ellos y a veces lo manifiestan abiertamente al profesorado.

En la clase de música, el canto es una actividad que le gusta realizar a la niña hipoacúsica; M2 cree que es porque sus amigas también gitanas están continuamente cantando y ella lo hace también. M2 piensa que su entonación no es del todo correcta, aunque no se puede considerar que lo haga mal. Suele cantar bajo, mostrando algo de timidez y normalmente suele cantar el final de las frases de la canción.

El hecho de tener esta experiencia le ha posibilitado una opción para aprender y darse cuenta de que ciertas actuaciones a veces no se pueden dar por hechas, intentando buscar soluciones para llevar mejor su actuación como maestra.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE M2									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Etapa/ Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas					
1991/1992	1 año	E. Primaria	E. F	Ninguna	Público capital	Prácticas	FUNCIONARIA		
1992/1993	1 año	E. infantil y Primaria	E.F /tutora de Infantil	Ninguna	Público rural	Provisional			
1993/1994	3 años	E. Primaria	E. F/ E.E	Ninguna	Público rural	Provisional		Psicólogo y logopeda ayudaban a labor	
1994/1995									
1995/1996									
1996/1997	2 años	E. Primaria	E. F	Ninguna	Público rural	Provisional			
1997/1998									
1998/1999	3 años	E. Infantil y Primaria	E. F / apoyo a infantil	Ninguna	Público rural	1ª Definitiva		Forma parte en agrupación de cuerdas en el pueblo	Hace apoyo con Síndrome de Down
1999/2000		E. Primaria	E.F/materias varias						Hace curso de habilitación por E.Musical
2000/2001									
2001/2002	5 años	PRIMARIA	3º-6º/4º	Música/tutora4º	Ninguna	Público rural	2ª Definitiva	Realiza cursos de formación De Educación Musical	Centro con alto índice de población gitana. Los dos alumnos con deficiencia Auditiva son de etnia gitana.
2002/2003			3º-6º/3º	Música/tutora3º	Hipoacusia severa bilateral * 3º,4º,5º, 6º				
2003/2004			3º-6º/4º	Música/tutora4º					
2004/2005			3º-6º/3º	Música/tutora.3º					
2005/2006			3º-6º/4º	Música/tutora4º	H. severa bilateral * 6º (repetidor)				
				H. severa bilateral * 3º					

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

XIII.4.4. Reconstrucción de la historia de vida

Infancia y juventud

M2 nace en un pueblo de interior de la zona occidental andaluza en el año 1967. Su vocación por la enseñanza y por la música no radica por tradición familiar, ya que su familia se dedica a labores agrícolas desde varias generaciones, sobre todo por su familia paterna. En cambio, la familia materna siempre ha gozado de una mejor posición. M2 ha sido la hija mayor del matrimonio formado por sus padres, prácticamente su infancia la vivió como hija única hasta que doce años más tarde nació su hermano y posteriormente, tres años después, su segundo hermano.

4: Nací en M. en el año 1967. Soy la mayor de tres hermanos, los otros dos varones y con mucha diferencia de edad, pues soy 9 años mayor que el que me sucede y 12 años mayor que el pequeño. En mi familia no hay nadie relacionado con la música ni con la enseñanza, ha sido desde varias generaciones gente del campo. La familia de mi padre gente muy trabajadora y bastante humilde y la de mi madre bastante más acomodada.

El hecho de ser la nieta mayor y durante mucho tiempo única, hizo que sus abuelos maternos estuvieran totalmente volcados en ella, la mimaban y consentían todo lo que podían. Su infancia la recuerda como una etapa muy tranquila y feliz en la que pasaba largas temporadas en casa de sus abuelos, solía hacer viajes con ellos e incluso veraneaba con ellos. De hecho asegura que estaba más tiempo con sus abuelos que con sus padres. Sin embargo, su rumbo de vida cambió cuando a los diez años sus abuelos fallecieron siendo todavía bastante jóvenes. Este hecho fue un duro golpe. Supuso la pérdida de unas figuras familiares a las que estaba muy unida y el cambio de los hábitos y actividades de su infancia. Pero a pesar de todo M2 dice que su infancia transcurrió bastante tranquila.

5: Mi infancia ha sido muy tranquila y muy feliz hasta que a los 10 años murieron mis abuelos maternos y esto supuso un cambio de vida en mi familia, durante bastantes años se acabaron las vacaciones, las salidas y sobre todo las largas estancias en casa de mis abuelos, pues yo era la nieta mayor y pasaba más tiempo con ellos que con mis padres [...] A pesar de esto el resto de mi infancia transcurrió bastante tranquila.

La música le ha gustado desde pequeña, sin embargo por desgracia no tuvo la oportunidad de poder estudiarla ni vivenciarla en ninguna agrupación musical durante su infancia. M2 tenía especial interés en aprender a tocar la guitarra, pero al vivir en un pueblo pequeño no había quien pudiera enseñarle nociones de lenguaje musical ni ningún instrumento. Por otro lado, tampoco tuvo oportunidad de estudiar música en el colegio ya que por aquella época en la Educación General Básica (EGB), la música no estaba instaurada como asignatura obligatoria.

6: Hice la EGB en el pueblo y por desgracia no tuve ninguna oportunidad de aprender música. Ni siquiera tuve clases de música en el colegio. Tampoco había ni banda de música, ni rondalla, ni nadie que diera clases particulares de solfeo o algún instrumento, pues yo siempre tuve interés por aprender a tocar la guitarra.

Tras terminar sus estudios de enseñanza primaria, sus padres la enviaron a estudiar el bachillerato (BUP) fuera del pueblo en un internado de monjas. Recuerda que estudió una asignatura de historia de la música, pero no tuvo tampoco ninguna opción para aprender a tocar la guitarra que era lo que ella quería. En cambio, al trasladar su residencia tres años más tarde para estudiar el Curso de Orientación

Universitaria (COU) en la capital de la provincia pudo cumplir su sueño. Por fin pudo apuntarse a clases particulares de guitarra durante dos años.

7: Cuando terminé la EGB, mis padres me enviaron a un internado de monjas hasta 3º de BUP donde tampoco tuve la opción de aprender nada relacionado con la música. Cuando hice COU me fui a G. y ahí estuve recibiendo clases particulares de guitarra durante dos años. [..].

Elección profesional y formación académica

Acabado el COU, M2 escogió como carrera universitaria Magisterio. Lo tenía bastante claro desde pequeña, siempre había dicho que ella quería ser maestra. En el momento de escoger la especialidad, entre las opciones que había en aquella época, se inclinó por los idiomas. Su decisión fue fruto del interés que despertaban los idiomas en ella, concretamente francés, y porque no había otra especialidad que le llamase más la atención. Comenzó sus estudios en el año 1985 y tres años más tarde era ya diplomada.

14: Decidí estudiar magisterio porque desde pequeña siempre quise ser maestra. Yo hice magisterio por francés porque me gustaban los idiomas y entre las especialidades existentes en aquella época era la que más me gustaba. [..].

Durante las prácticas de la diplomatura que las realizó en un centro de integración de la capital fue ahí donde tuvo su primer contacto con las Necesidades Educativas Especiales, recuerda que había distintas patologías como espina bífida, amblíope, hipoacúsicos,...pero dada su especialidad no tuvo contacto directo con ninguno, salvo con un niño que padecía Síndrome de Down el cual estaba integrado en la clase de segundo de primaria, aula base de M2 durante sus prácticas. Durante las clases hacía de maestra de apoyo con ese niño. Los demás niños los veía únicamente en los recreos.

17: Recuerdo que haciendo las prácticas de magisterio en un centro de integración de la capital fue donde tuve mi primer contacto con niños de educación especial. Recuerdo que había niños con espina bífida, amblíope, hipoacúsicos, etc. Con quien tuve un contacto directo fue con un niño Síndrome de Down, que estaba en segundo de primaria, casi todo el tiempo estuve con él. [..].

M2 a pesar de haber realizado las prácticas en un centro de integración, reconoce no haber tenido una buena formación sobre Necesidades Educativas Especiales para poder luego aplicar en el aula. Conocía algunos términos de déficit y en qué consistían, pero no obtuvo una aplicación de ello para utilizarla en el aula. Afirma no haber tenido una especial relación con las necesidades educativas especiales. Piensa que cuando ella terminó la carrera se empezó a estudiar el tema de la integración más a fondo en los estudios de la diplomatura de magisterio.

19: No creo que haya tenido formación sobre Necesidades Educativas Especiales durante la carrera para poder luego aplicarla. Yo creo que el tema de la integración se empezó a trabajar fuerte cuando yo ya había terminado la carrera.

56: [..] cuando yo estudié yo no recuerdo tener especial relación con niños con necesidades educativas especiales.

Justo al acabar la carrera, M2 empezó a prepararse las oposiciones. Como por la especialidad que había obtenido la diplomatura convocaban un número muy escaso de plazas, decidió prepararlas por la especialidad de Educación Física.

Escogió ésta porque entre las otras dos especialidades con mayor número de plazas que salieron también a concurso, Educación Especial y Educación Infantil, tenía menos afinidad con ellas. Durante el periodo de preparación de la oposición estuvo en una academia, a lo largo de tres años, afirma que en esa época ya estaba muy al alza el tema de la integración escolar. En la preparación de las pruebas de examen ya tenía en cuenta la adaptación de actividades y estrategias a las necesidades educativas. M2 recuerda que ponían ejemplos con las deficiencias auditivas. En la oposición del año 1991, M2 aprobó y sacó plaza por la especialidad de Educación Física.

19: Empecé a preparar oposiciones en cuanto terminé. [...] Recuerdo que cuando opositaba, que estuve tres años, ya se empezó a dar mucho bombo al tema de la integración. Recuerdo que en las clases nos ponían algunos ejemplos con hipoacúsicos o con alguna otra deficiencia.

23: Aprobé las oposiciones por Educación Física en el año 1991. Me presenté por esta especialidad porque salieron poquísimas plazas por francés, entonces sólo me quedaban tres opciones: Educación Especial, Educación Infantil o Educación Física, que era la que más me agradaba de las tres.

Formación continua

Aunque estudió la especialidad de francés, su formación continua se ha ido enfocando a la especialidad por la que ha trabajado, dejando al margen la titulación por la obtuvo su diplomatura. Tras aprobar la oposición por Educación Física y trabajar en Educación Musical como especialista de ésta, M2 ha realizado multitud de cursos sobre ello, con temáticas dispares como expresión corporal, juegos educativos y populares, las lesiones y accidentes deportivos, y, algunos con una temática cercana a la Educación Musical como el ritmo en Educación Primaria. Por otro lado, ha asistido también a seminarios organizados a nivel comarcal y provincial sobre Educación Física.

27: Yo, los cursos que tengo desde que empecé a trabajar están relacionados con las especialidades que yo empecé. [...].

29: Como yo he trabajado con Educación Física he hecho muchísimos cursos de expresión corporal, del juego educativo, juegos populares, lesiones y accidentes deportivos, encuentros provinciales de educación física, juegos escolares, deportes alternativos y adaptados, ritmo en educación primaria, seminario permanente de Educación Física en la comarca de XX, etc.

Estando trabajando de especialista de Educación Física durante seis años, en pueblos casi perdidos en la montaña, M2 decide continuar con su afición musical, ingresando en una agrupación de cuerda de ese pueblo. La permanencia en este grupo se mantuvo durante tres años, ya que al pasar este tiempo M2 cambió su lugar de residencia. Paralelamente, a esta afición decide empezar a estudiar la especialidad de Educación Musical durante el curso académico 1997-1998. Asistía a clase todos los jueves, viernes (por la tarde) y sábados por la mañana durante el curso. Reconoce que fue bastante duro ya que no tenía reducción de jornada laboral y la distancia del pueblo en el que residía al lugar donde se realizaban los cursos (en la capital de la provincia) era considerable y las carreteras no muy buenas. Tras este curso, M2 se habilitó por la especialidad de Educación Musical, podía trabajar en algo que siempre le había gustado y podía obtener con esta nueva especialidad una aproximación a su lugar de procedencia.

7: [...] Mi siguiente incursión en el mundo de la música fue ya estando trabajando en la A. que me apunté a una agrupación musical de cuerda y estuve durante tres cursos que permanecí allí. Paralelamente a esto me saqué la especialidad de música.

32: Estando ya trabajando dentro como funcionaria, me habilité por música. El año en que lo hice creo que fue en el 97-98 durante todos los jueves y viernes por la tarde y sábados por la mañana de ese curso. [...] Estaba trabajando y no tenía ninguna reducción de jornada.

Tras obtener la habilitación por Educación Musical, M2 comenzó a hacer cursos de esta especialidad, cuenta con numerosos cursos sobre didáctica de la educación musical (como “La letra con música entra”, La música en Educación Primaria”), sobre educación para la salud y tratamiento de la voz, varios cursos sobre dramatización y teatro, la formación de coros escolares, así como de educación artística para tener una visión global del área en el que se engloba la música. También, suele realizar todos los años cursos organizados para la preparación de conciertos didácticos, a los que suele acudir con sus alumnos. Por otro lado, también ha realizado cursos sobre didáctica en general, tales como dinamización del grupo-clase, la acción tutorial y otros sobre las nuevas tecnologías como creando un aula de informática, informática educativa.

30: [...] otros cursos como informática educativa, dinamización del grupo-clase, La letra con música entra, La música en Educación Primaria, Teatro en la escuela, Creando un aula de informática, Prevención y tratamiento de los problemas de la voz, El ordenador y la acción tutorial, Seminario permanente de teatro, Educación artística y dramatización, etc...

35: Desde que estoy con la especialidad de música, pues hago muchos de música, pero en concreto con la hipoacusia, no. Mis cursos han sido sobre formación de coros escolares, formación para los conciertos didácticos que suelo asistir todos los años.

En relación a la aplicación de la música a las deficiencias auditivas no ha cursado ningún curso parecido donde se trate esos contenidos. Piensa que hasta el momento no se ha encontrado con un tipo de deficiencia en la que tenga que adaptar las clases para ella, por lo que prefiere realizar otros tipos de cursos que le llaman más la atención. En el caso de que en un futuro tuviera en su aula una patología más acusada, quizás se viera en la necesidad de buscar cursos sobre ello. De todas maneras como esta temática no ha sido precisa para llevar a cabo sus clases, no ha prestado atención en información sobre ello y desconoce si hay alguna institución que realice cursos sobre este tema.

38: [...] Pienso que en concreto no me he encontrado con el problema, si yo tuviera realmente niños a los que yo debiera de adaptarles mi clase sí hubiera hecho algo, cuando no tienes la necesidad, la verdad que te llaman más la atención otras cosas que las puedes poner en práctica. De todos modos no sé si alguna institución organiza cursos para niños con hipoacusia.

Recorrido laboral

Tras aprobar la oposición en el año 1991, los destinos que ha tenido M2 han sido todos en zona de montaña, a excepción del primer año que estuvo en la capital de la provincia. El segundo curso escolar estuvo en un pueblo de unos tres mil habitantes. M2 era la especialista de Educación Física y compaginaba ésta con otras materias muy dispares para completar su jornada laboral. Fue la tutora de un curso de

cuatro y cinco años de Educación Infantil, a pesar de no tener la especialidad. Tras el susto inicial de saber con quién iba a trabajar, asegura que no tuvo mucho problema y se desenvolvió bien. Al siguiente año, le asignaron el puesto de maestra de Educación Especial. Afortunadamente según M2 esas concesiones han cambiado pero asegura que en esa época no se respetaba tanto la condición de especialista y podían asignarte cualquier especialidad aunque no se tuviera la titularidad.

50: [...] En cambio en C. sí fui tutora de un curso de infantil de 4 y 5 años y bien.

54: Otro año estuve dando educación especial, en C., que no soy especialista, pero cuando yo empecé a trabajar la verdad que el tema este se respetaba poco, ahora sí el de inglés está en inglés, el de educación especial está en educación especial y se respeta bastante.

En este caso M2, al tener que impartir la especialidad de Educación Especial sin tener la titulación y para la que previamente en la carrera no había sido preparada, se apoyaba mucho para realizar su trabajo en otros compañeros del centro como el logopeda y el psicólogo correspondiente del centro. Estos le aconsejaban, le daban pautas para seguir y le aportaban material para llevar a cabo su labor. En otras circunstancias ella misma iba saliendo del paso por propia iniciativa, cuando surgía la necesidad, al no tener una preparación adecuada para ello, ella iba buscando material por donde podía e iba subsanando “sobre la marcha” el problema.

56: Imagínate una educación especial sin ser especialista, pues ahí, el logopeda y el psicólogo que iban al centro, son los que principalmente me aportaban el material con el que yo trabajaba. Pero te lo vas buscando sobre la marcha cuando te vas encontrando los problemas si no tienes la preparación [...].

Tras este destino en el que estuvo tres años, la enviaron a otro pueblo de montaña donde ejerció de Especialista de Educación Física durante dos años. Terminado este periodo, M2 tuvo su destino definitivo. Su primer destino definitivo, fue en un pueblo muy pequeño de la montaña. Como ya había pasado en anteriores centros, para completar su jornada laboral como especialista de Educación Física, daba otras asignaturas como Plástica en algunos cursos de primaria, francés en secundaria, o apoyo en infantil. En este último caso, sólo estuvo apoyando a la maestra de Educación Infantil durante un curso escolar. Dio la casualidad que en este curso había escolarizada una niña con Síndrome de Down. Con esta niña no tuvo ningún tipo de problema ya que el peso de la materia y del aula lo llevaba la tutora, M2 simplemente era de apoyo para la maestra.

50: El primer destino definitivo fue S. y allí estuve durante 3 años. Aunque yo estaba destinada por Educación Física, como no completaba horario he dado otras muchas cosas como apoyo a infantil, plástica en algunos cursos de primaria, francés en secundaria, etc. En infantil sólo estuve apoyando a la tutora durante un curso.

52: [...] en infantil tenía el caso de una niña con un Síndrome de Down. No tuve problemas con esta niña ya que trabajaba junto con su tutora.

Durante los tres años que estuvo en su primer destino, M2 estuvo compaginando su trabajo en la escuela con un curso para obtener la especialización de Educación Musical durante un año. Una vez que lo consiguió, M2 concursó de nuevo para acercarse a su lugar de procedencia. La habilitación por Música, tenía mejores expectativas para el propósito que M2 quería. Concurrió por la especialidad de Educación Física y Música y le concedieron una plaza por Música a unos cincuenta

kilómetros de su localidad. M2 se trasladó a esa nueva plaza, pensando que por las circunstancias que tenía no iba a conseguir un destino mejor en mucho tiempo.

58: Estando allí me saqué la especialidad por música y concursé y me dieron esto como destino definitivo y yo pienso que no me moveré en mucho tiempo de aquí, porque no lo tengo fácil y nada, bien, hasta ahora bien.

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

Hasta el momento de llegar a su segundo destino definitivo en el año 2001, M2 no había trabajado con alumnado de estas características, salvo cuando estuvo realizando sus prácticas de magisterio, pero como dijimos anteriormente, sólo había tenido contacto con el alumnado hipoacúsico en momentos puntuales de los recreos. Con los niños hipoacúsicos en el centro se sigue una enseñanza oralizada y acuden a logopedia y aula de apoyo. El centro cuenta con una única línea por nivel educativo y está considerado como centro TIC desde dos años antes de la llegada de M2. Cuenta con una plantilla de diecisiete maestros y maestras entre los maestros de Primaria, Secundaria y los especialistas de Educación Física, Música, Educación Especial, Inglés y Religión. M2 además de ser la especialista de Música, a partir de tercero de primaria, es tutora de cuarto curso de primaria para completar su jornada. Entre el alumnado existe un alto índice de alumnos de etnia gitana y otro tanto con algún progenitor gitano. Por lo que entre el alumnado de esta etnia suele haber carencias derivadas de un ambiente familiar poco favorable. Estos alumnos y alumnas suelen tener un rendimiento menor que el resto, en general en todas las materias, ya que desde casa no se les motiva y refuerza el trabajo de la escuela y no se les insiste en la realización de las tareas.

64: Anteriormente no había trabajado con niños con déficit auditivos, el único caso fue lo que vi en las prácticas de la carrera.

60: Llevo dando música desde que llevo aquí en este centro 6 años, este es el que hace 6. Este colegio tiene línea 1, es un centro TIC desde hace dos años, en total somos 17 profesores/as entre Primaria, Secundaria y los especialistas de Física, Música, Especial, Inglés y Religión.

91: [...] tenemos un porcentaje de niños gitanos grande y mezcla, [...] en todas las clases hay varios, coincide que siempre esos tienen necesidades, en todos los aspectos, tanto en la música como las matemáticas..., como en el ambiente familiar, porque a los demás se les presta mucha ayuda en la casa, en general y a estos no. No es que rindan estos menos que los otros, que sean "más tontos entre comillas" sino que el ambiente familiar no les propicia para nada, pues no hacen ninguna tarea en casa y eso se les nota. Hay poquillos que vayan al ritmo de los demás.

Precisamente, los dos alumnos hipoacúsicos con los que trata M2 pertenecen a la etnia gitana, siendo ambos hermanos. A la niña 2a, se le diagnosticó hipoacusia severa bilateral de un 60% en un oído y un 50% en otro y se cree que es estable. Se la detectaron el tutor y el profesor de especial, a finales del curso primero, al presentar problemas en el desarrollo del habla para la edad que tenía. Hablaba mal y empezó a hacerlo bastante tarde, tan sólo decía los finales de las frases y no distinguía bien palabras parecidas. En la actualidad, está en tercero de primaria y tiene problemas grandes de dislalia, problemas con la ortografía y la lectura en la que va muy retrasada, también en la articulación y los test de inteligencia pasados le han dado una inteligencia límite. Por sus diversos problemas ha repetido segundo curso y actualmente tiene una ACI para las materias de lengua, matemáticas y conocimiento

del medio. Acude a logopedia una vez a la semana y a clases de apoyo tres veces en semana. Tiene audífono en los dos oídos. Este año es el primer curso que le da M2, ya que no había tenido música en cursos anteriores con ella. M2 ve que 2a se interesa por la clase, trae su material y muestra mucho interés aunque en determinados momentos le cuesta.

75: Esta niña se dieron cuenta el tutor y el profesor de especial, que era hipoacúsica a finales de primero, porque hablaba muy mal, empezó a hablar tarde y decía las palabras parecidas, pero no las decía perfectamente, decía los finales de las frases hasta que se dieron cuenta que lo que le pasaba era eso.

101: se le ve muy participativa, siempre está con su libro, su cuadernillo, [...] incluso le he dicho que no compre el cuadernillo como tiene problemas de escritura. A ella se le ve mucho interés aunque ves cosas que le cuesta.

El carácter de 2a en clase difiere de cuando está en un ambiente más distendido como es el recreo. En el recreo se le nota más habladora y un carácter más vivaracho, sin embargo en clase, según M2, como está sentada en primera fila y sus dos amigas también gitanas con las que se relaciona en el recreo, están sentadas atrás, no suele hablar con nadie, se muestra bastante tranquila, más retraída y no suele preguntar a M2 nada en clase, ella cree que por el carácter que tiene.

105: Pero ya de por sí, por el carácter de ella, no pregunta. En la clase con el grupo clase sí es retraída, luego yo la he observado con sus 2 o 3 amiguillas y se le ve muy dispuesta. La ves en la clase y está bastante tranquila [...]. La tengo en primera fila, y las otras amigas en la última fila, y con los que tiene al lado no la veo yo que hable demasiado.

El niño, 3b está repitiendo sexto de primaria, posee una hipoacusia severa bilateral de un 55dB en un oído y 50-60 dB en el otro. La deficiencia se le detectó en el año 2000. Acude a logopedia una hora a la semana y a apoyo con el maestro de educación especial ocho sesiones a la semana. 3b presenta problemas en comprensión y expresión oral, memoria verbal, discriminación auditiva y en la estructuración de frases. En un principio tenía audífono, pero por la dejadez de la familia, la rebeldía del chaval, el aparato ya no se adecua a las características que necesita y no se lo pone. A la clase de música no suele traer el material, M2 cree que está tan aburrido porque se encuentra muy perdido en relación a la materia que se dedica a molestar. También coincide que está en un curso problemático y en general el profesorado tiene problemas. A M2 le da pena el cambio que ha dado, ya que cuando era más pequeño, era un niño trabajador, según sus posibilidades y a pesar de no tener mucho apoyo familiar. Ambos niños han acudido a la escuela de sordos de la capital a realizarse pruebas y revisiones, pero la falta de atención de la familia, no llevando a los niños cuando correspondía, hacía que en algunos casos no se hicieran todas las pruebas que debía. En algunos casos ha sido el maestro de educación especial por propia voluntad el que se ha preocupado de acompañar a los padres y a los niños a ese centro.

100: Para empezar no se trae material, da igual lo que toque si toca flauta, toque lo que toque. Está tan aburrido, porque ya se ha perdido tanto que lo único que se dedica es a molestar, intentar reventarte la clase, coincide además que está en un curso problemático de 26, que creo que hay muchos repetidores y es un curso con el que en general el profesorado tenemos problemas para dar clase y encima él no muestra interés, cero... Este niño es una pena, porque yo recuerdo de cuando era más chico que era trabajador, dentro de sus posibilidades y a pesar que en la familia no tenía mucho apoyo, pero ha dado un cambio [...].

70: [...] el profesor de educación especial que ha estado muy encima e incluso ha ido con la madre y con los niños a la capital. Han estado en el colegio de sordos para que le hagan pruebas y demás... Son hermanos, y la pequeña sí se le puso su aparato, y bien, El mayor no lo tiene porque ya no se lo puede poner. [...].

Ambos niños presentan también absentismo escolar. Han asistido a pocas clases de música durante el curso, ya que suele ser costumbre faltar algún día de la semana y en la época de la aceituna, desde diciembre hasta febrero, se van con la familia de temporeros. A parte del déficit que padecen, con esta ausencia en el centro durante ese periodo hace que se aumenten sus problemas académicos. M2 asegura que cuando vuelven, regresan aún peor que cuando se fueron, ya que cree que no los matriculan en ninguna otra escuela durante ese periodo. Por otro lado, 3b, ya está entrando en la etapa de adolescente rebelde y no suele trabajar nada en clase, su comportamiento no es adecuado y en la clase de música es todavía peor su actitud. Además todo esto se agrava con el entorno familiar que tienen los niños. No tienen una situación favorable y ello repercute en los niños.

93: En el caso de 2a. y 3b. otro déficit que se le acumula a ellos es que en la temporada de la aceituna, [...] se van a primeros de diciembre y vienen a finales de enero-febrero, pues se le acumula esos 2 meses o 3. Además que se van, y ellos dicen que se matriculan en el colegio del pueblo donde van, pero en realidad,...no van. Yo recuerdo cuando tenía a 3b en la tutoría, que se fue, y si ya se iba mal, venía peor.

79: Pero ya te digo, llevamos un curso que rara es la semana que no faltan, faltan bastante. [...] y 3b. ya te digo, en las demás clases, tampoco hace nada, pero en la de música...

330:[...] No es fácil para ellos, tienen problemas de otra índole, de la familia no tienen apoyo y eso se nota.

M2 cree que en general, el alumnado hipoacúsico se dispersa mucho en relación a la atención en clase, cree que hay que cambiar constantemente de actividad, porque se distraen. Sin embargo, esta característica, no es singular de sus alumnos con deficiencia o al menos en los casos con los que ella trabaja. En el caso de 2a, ella suele estar más concentrada incluso que otros muchos de la clase. Sin embargo, el caso de 3b, como tiene esa actitud de apatía hacia todo, desinterés y totalmente descolgado del grupo clase, su falta de atención es normal dada su actitud. M2 piensa que si tuviera más casos podría hablar con más conocimiento de causa, pero por su experiencia con estos niños no puede decir que la distracción sea una característica de las deficiencias.

124:[...] la dispersión de la atención es una cosa que yo veo que hay, además va a más, [...] en general, eh, les cuesta mucho trabajo el mantener la atención. [...] incluso a los grandes tienes que estar cambiándole de actividad continuamente porque les cuesta.

130: [...] vamos los dos niños que tengo no se despistan, no lo hacen más que el resto 2a. no se despista. Quizás presta más atención que otros y 3b. como no atiende en nada, no tiene interés porque está perdido...., A lo mejor si tuviera más casos te podría decir ... pero en estos casos no.

M2 afirma que cuando llegan a las aulas alumnos con Necesidades Educativas Especiales intenta buscar soluciones por sí misma, buscando la información por diversos medios o cogiendo el camino más fácil y práctico preguntando a los compañeros sobretodo los más relacionados con ese ámbito como

el maestro de Educación Especial, el Psicólogo o el Logopeda. Sin embargo, cree que en el caso de los niños con deficiencia auditiva del centro en el que está en la actualidad no tienen que tener una especial atención.

41: Cuando tienes casos de niños con necesidades educativas especiales, te tienes que buscar tú las soluciones: bien te vas y te buscas tu información o lo más fácil que es lo más práctico, a los compañeros, sobre todo al de Educación Especial o el Psicólogo y el Logopeda que tienes en los equipos externos, pues trabajas con ellos: "mira este niño tiene estos problemas, qué puedo hacer con él". En concreto con los hipoacúsicos que tengo en mi centro actual, no han necesitado una especial atención.

La relación con sus compañeros maestros es cordial, afirma que trabaja interdisciplinariamente con algunos compañeros, concretamente en la materia de música no suele hacerlo. Ella trabaja prácticamente sola, salvo en ocasiones especiales para preparar una actividad musical para el centro en días estelares como el día de la paz o en las fiestas escolares de navidad, fin de curso. En esos momentos muchos compañeros acuden a ella como especialista en la materia para pedirle consejo de música, canciones, danzas o intervenciones en teatros. Sin embargo, un trabajo más estrecho tiene con el especialista de educación especial. Como es la tutora de cuarto, trabaja conjuntamente con éste para seguir la misma línea de actuación con una niña de su aula que tiene problemas curriculares.

67: Yo sí trabajo interdisciplinariamente con maestros de aquí. En el tema de la música no, me dedico yo prácticamente sola, a no ser que en alguna ocasión especial te dediques a preparar algo en concreto como ahora el día de la paz, o la fiesta de navidad ... Entonces sí, muchos me requieren a mí por el tema de la música [...] Lo único que sí yo trabajo es con el de educación especial, pero no para la música sino para los alumnos de mi tutoría, [...] con él si tengo mucho trabajo conjuntamente porque tenemos que ir a una. Entonces este año concretamente sólo tengo a una, pues vamos a una trabajando conjuntamente [...].

El tipo de relación que se establece entre el alumnado es algo selectivo, los alumnos de etnia gitana suelen relacionarse entre ellos, independientemente de la edad que tengan, además suele existir en la mayoría de los casos algún lazo sanguíneo, ya que la mayoría son parientes. Son sociables con los de su etnia y no suelen relacionarse mucho con los demás alumnos y alumnas que no pertenecen a su etnia. Incluso también el resto de alumnado siente algo de repulsa para relacionarse con ellos. El hecho de la deficiencia auditiva, no cree que afecte a la relación con los demás, no muestran un comportamiento más retraído. En el caso de 2a, en su clase suele estar junta con otras dos niñas gitanas y con el resto no suele tener relación. M2 cuando ha propuesto una actividad para mezclarlos, ha tenido reticencias de los alumnos, consiguiendo porque son pequeños y respetan lo que dicen la maestra, pero en las aulas con los mayores no puede conseguirlo.

180: por el hecho de oír menos, yo creo que no son más retraídos. Y luego sociables..., son sociables con los suyos con los demás, no.

165: En este caso la relación con el grupo, no hay mucha relación. [...] Porque ellos se relacionan con ellos. En esta clase de 3º, donde está 2a. hay otras 2 o 3, además de 2a. y están siempre juntas y tienen poquísima relación con los demás.

168: he hecho actividades para relacionarlos, no me dicen que no. Pero hay veces que me ponen pegas el resto, [...] yo lo veo que no lo hacen el cambio de parejas totalmente fluido, lo hacen porque son niños de 3º y todavía no se niegan a las órdenes del profesor. Pero tienen cierto reparo. Ya cuando son más grandes, te lo

dicen directamente, “yo a éste no le doy la mano” [...] en la clase del mayor 3b, a parte del hipoacúsico, también hay otras niñas gitanas y tienen poco relación con el resto.

Sin embargo, el tipo de relación que establece el alumnado con el profesorado es aceptable. La relación que establece M2 y los alumnos hipoacúsicos es buena y en el caso de 2a, muy buena. Con 3b, hasta su cambio de actitud en los últimos años era cordial, pero sin embargo, el comportamiento que tiene en la actualidad en las clases no participando en nada que se propone, interrumpiendo al profesor, molestando, etc. ha hecho que la buena relación que mantenía M2 con éste se deteriore, llegando al punto de tenerlo que sacar de la clase para hablar con él a solas.

186: Sin problema, vamos el niño, 3b. porque ha cambiado y está en ese plan de no querer participar en nada. La última clase que tuve 3b. empezó a reírse sin venir a cuento. Es una manera de molestar y [...]. Entonces en ese plan, la relación ahora conmigo no es tan buena, por ese motivo, anteriormente sí era buena. Con 2a. muy bien.

Un anhelo de M2 en el centro es el tener su propia clase de Música. No tiene un espacio en concreto para dar su clase, sino que va de aula en aula. Cada año pide el que se habilite un aula, pero nunca se la conceden. Por otro lado, en las clases ordinarias no hay espacio suficiente ya que los grupos son numerosos, concretamente en las aulas de los niños hipoacúsicos hay 18 (2a) y 25 niños (en la clase de 3b). Al ser un centro TIC, las mesas están colocadas de dos en dos, formando filas y hay un ordenador de mesa para cada dos alumnos, por lo que no se pueden mover las mesas para hacer espacio y hacer actividades de movimiento, algo que lamenta enormemente M2. Este hecho, ha propiciado que M2 cambiara su metodología de trabajo, dejando de dedicar quince o veinte minutos a actividades de expresión corporal. M2 puede utilizar otros espacios para hacer actividades de expresión corporal, pero a veces no resulta operativo el llevar al alumnado allí. Puede utilizar el gimnasio, pero tiene que coincidir que no esté ocupado y en una sala de audiovisuales tiene que quitar las sillas antes por lo que no le queda mucho tiempo.

241: yo doy las clases de música en las clases de cada curso. Ya desde que estoy aquí lo llevo pidiendo, pero ya me he cansado un poco.

133: Pues desgraciadamente como somos centro tic, hay ordenadores en todas las clases y eso es una pena. [...] He echado en falta, el que no pueda mover las mesas. Porque yo siempre en clase de música un 50% de la clase sentados haciendo cosas del libro, cantando, etc. y el resto los últimos 15-20 minutos apartábamos las mesas y hacíamos actividades de movimiento y yo ahora no puedo hacerlo, podría salirme de la clase y bajarnos al gimnasio.

135: Algunas veces nos bajamos, pero ya se tiene que dar el hecho de que esté libre el gimnasio. O tenemos otra clase que es la sala de audiovisuales, que también hay un espacio que podría usar, pero tendría que quitar las sillas antes.

El hecho también de no tener aula hace que los materiales propios de música estén guardados en armarios en otras salas y algunos desmontados. M2 tiene que perder mucho tiempo en ir a buscarlos y en una clase de 50 minutos no puede desaprovechar demasiado tiempo para ello. Por otro lado, al hacer esto llega tarde a la clase que se encuentra ya alborotada porque el maestro se ha ido a otra aula, también, tiene que cargar con los instrumentos hasta la clase, por lo que no puede llevar instrumentos que sean demasiado grandes, porque tiene que llevar también el cassette, la música, los libros. Y aún así necesita ayuda de los alumnos para llevar

todo. M2 preferiría llevar al alumnado a un aula donde tuviera espacio para bailar, el material completo que utiliza estuviera en un mismo lugar y los instrumentos cerca para cogerlos en su momento. Dispone de un órgano y apenas lo utiliza porque no lo puede llevar de clase en clase y algunas veces decide no utilizar los instrumentos por no perder tiempo. Normalmente suele trabajar con los instrumentos pequeños de pequeña percusión, los cuales los lleva en una caja.

244: Muchas veces no uso instrumentos porque tengo que ir a buscarlos, subir a una clase, abrir un armario y llevármelos: Eso en el transcurso de una clase de 50 minutos.

246: Otras veces no hago actividades de movimiento por el tema de preparar la clase antes. A mí me gustaría llevar a cada curso a un aula específica de música y tenerlo todo allí, [...] el hecho de tener que salirme de mi clase, buscar el curso que me toca, ir a por el cassette, ir a la clase, subirme, ya se me va un rato. De hecho llegas a la clase cinco minutos tarde, [...] la clase está ya alborotada [...].

248: [...] Hay un teclado grande, una pequeña batería, que también está desmontada y para un día que yo tenga tiempo de coger el teclado y llevarlo para algún lado ... Al final casi nunca lo usas. Usas los instrumentos más pequeños de percusión, que los tengo metidos en una caja. Voy con la caja para arriba y para abajo y aún así, necesitas algún niño o 2 que vayan contigo "arreando" el material.

La situación de los alumnos hipoacúsicos en el aula está muy próxima al docente. Concretamente la niña 2a está sentada delante de la mesa de su maestra y 3b está en una esquina muy cercano también. De esta situación estratégica, M2 se ha dado cuenta y cree también que será por la posibilidad de leer los labios al encontrarse frente a la fuente sonora. Por otro lado, al estar colocados ahí, cuando M2 pone música en cassette los niños están muy próximos al sonido ya que el cassette se coloca en la mesa del profesor.

75: Lo que sí me he dado cuenta que está en primera fila, la tiene su tutora ahí, supongo que será porque hay momentos en que leerá los labios y le ayuda [...]

144: [...] La niña cerca de la mesa y el niño en la esquina.

147: [...] el aparato yo lo suelo poner en la mesa del profesor y ellos están cerca.

M2 utiliza el libro de texto como material base en sus clases, todas las actividades que se proponen en el libro no las realiza. No tiene empeño en terminar el libro de texto, porque no tiene tiempo suficiente como para terminarlo haciendo todas las actividades, suele seleccionar aquellas actividades que le interesan y sobretodo aquellas que le gustan a los alumnos y alumnas. El libro de texto lo ve completo porque trabaja todos los aspectos que se deben de trabajar en la Educación Musical, la danza, audición, lectura rítmica, lectura melódica e instrumentación.

198: Utilizo el libro, [...] Lo que sí hago es seleccionar del libro, porque hay varios aspectos distintos y con una hora a la semana es imposible. [...] lo que yo veo que le está gustando más, eso hago. [...].

199: Pero ya te digo la verdad que los textos hoy en día, vienen bastante bien, los contenidos están bastante bien, te trabaja todo, la danza, la música, la lectura rítmica, la lectura melódica, la instrumentación y bueno hay cursos que trabajo más, unas cosas que en otros, porque se prestan a eso.

Al tener ordenadores en las aulas, M2 utiliza los recursos musicales de un paquete de actividades de una página de Internet llamada Clic recursos. Afirma que no

suele trabajar mucho con ellos, porque no tiene demasiado tiempo para hacer las otras actividades del libro en la duración de una sesión. Pero lo que más trabaja con este recurso es la audición, ya que el sonido viene acompañado de imágenes visuales y suele repetir de diferentes maneras las audiciones en forma de juegos, eso hace que al alumnado le resulte muy ameno.

320: tenemos dentro del paquete de actividades Clic donde hay muchos recursos. [...] Eso es lo poco que he utilizado los ordenadores en música, porque ya me falta tiempo para los demás. [...] El ordenador en música lo uso sobretodo para las actividades de audiciones que acompañadas de imágenes y otras actividades se hacen más amenas.

La metodología que utiliza M2 está basada en la participación, procura que todo sea muy participativo, a excepción de los ejercicios del cuaderno que los alumnos escriben individualmente pero se hacen en voz alta todos juntos. Cuando son más mayores en algunos ejercicios tienen reticencias a participar sobretodo en la expresión corporal. Para estimularlos a participar, a los niños en general y a los hipoacúsicos en particular, no los obliga a realizar los ejercicios si no quieren, pero hace que estén mirando y algunas veces M2 los hace con ellos. Ella se ha dado cuenta que por mucho que los obligues a hacer algo, no tiene resultado es mejor que lo hagan los alumnos por propia iniciativa.

195: Pues una metodología muy participativa, excepto el trabajo del cuaderno, que tiene su libro. Es quizás lo único que hacen individualmente y aún así, lo hacemos en voz alta y lo contestamos todos. Pero el resto participativo sobretodo y cuando son más pequeños se prestan más [...].

372: [...] para estimularlos, pues depende del curso y del niño en particular, porque hay niños que no necesitan estimularlos a participar. Y los niños más tímidos, yo me he dado cuenta de que obligarlos no sirve de nada, cuando hacemos alguna actividad de baile, pues le digo a ti no te vamos a sacar, pero te quedas aquí y lo observas, a veces le digo "venga o ponte conmigo". A los tímidos obligarlos no sirve de nada.

Dado que la clase de música es muy ruidosa, M2 procura mantener la concentración del alumnado y un mínimo de silencio en el aula. Para conseguirlo recurre a los pequeños trucos que ha ido haciéndose durante su experiencia. Ella suele recurrir a cantar una canción cualquiera o empezar a hacer un ritmo para que el grupo se enganche y se calle. Los mismos alumnos unos a otros se van animando a imitar a la maestra y al final termina todo el grupo haciendo lo mismo. Y al acabar eso puede llevar al grupo a hacer lo que ella quería.

114: con los años vas cogiendo truquillos, como yo digo, por ejemplo en la clase de música, hay veces que cuesta un rato callarlos para que te escuchen. Muchas veces empiezo a cantar, lo primero que se me ocurra...y es el mejor método para callarlos [...] empiezo a cantar o hacer yo un ritmo para que me lo repitan y se enganchen, luego ya a la actividad que toque.[...] Lo que te funciona lo sigues usando, lo que no sigues probando.

A la hora de comunicarse, M2 suele hablar despacio y vocalizando para que el alumnado entienda mejor. No es una estrategia que utilice sólo en la clase donde hay deficientes auditivos, sino por norma general en todos, ya que se ha dado cuenta de que es necesario. Suele tener un tono de voz fuerte en las clases, su ritmo verbal es lento, por lo que en las aulas de los niños hipoacúsicos no suele tener otras medidas adicionales. Material visual que apoye la información oral no suele usar, lo único el uso de tarjetas, con ritmos o notas. Su gesto a la hora de hablar la

complementa. M2 se considera expresiva y en música mucho más. Además procura trabajar la expresividad, utilizando diferentes tonos de voz cuando dice algo, e incluso esta técnica la lleva a cabo en otras materias como lengua haciendo dictados con diferentes voces.

121: [...] Yo creo que en general ya lo hago habitualmente. Porque yo me he dado cuenta que es necesario vocalizar. Entonces hablo bastante fuerte, bastante despacio con ellos. Y, en clases donde hay hipoacúsicos no pongo especial cuidado, porque yo creo que lo hago habitualmente.

150: [...] así de material uso tarjetas. Ya te he dicho, yo para comunicarme cuando veo falta de atención canto o hago un ritmo, pero no.

153: Sí, mi gesto apoya más o menos lo que estoy hablando. Y yo creo que en la clase de música, más, porque soy expresiva de por sí. Ahora estamos con la división en matemáticas que de por sí se presta menos y también soy, mover las manos, las muevo siempre.

Su expresividad, la complementa también con cambios en los tonos de voz (expresión de sorpresa, tristeza, de un joven, un viejo...) para cuando tiene que repetir algo varias veces. Los alumnos al principio se ríen, pero luego se acostumbran y les ayuda en los momentos que ellos tienen que hacer lo mismo por ejemplo en actividades teatrales. De esta manera hace que el alumnado trabaje la memoria auditiva y la desarrollen porque la tienen mínimamente trabajada. No sólo trabaja esos contenidos en música, sino que esta estrategia la extrapola a otras materias como lengua cuando tiene que hacer un dictado. Normalmente, M2 cree que cambia su vocabulario en el aula pero suele utilizar los mismos términos a la hora de dar instrucciones o informar sobre algo que con cotidianidad se realiza en el aula. El hecho de tener hipoacúsicos en el aula no cambia la rutina de repetir la información. La repetición y la forma de hablar depende de cómo sea de alborotada la clase. Por ejemplo en la clase de 2a, suele repetir más y utilizar frases cortas y sencillas, porque lo requiere la clase y no por el hecho de que esté 2a allí.

208: [...] Por ejemplo, cuando hago un dictado de lengua la misma frase se la repito 4 veces de distintas maneras. Al principio se ríen, [...] y a parte la expresión, ellos se habitúan y luego no les da vergüenza hacerlo. Eso me sirve para lengua, para música, luego si quiero preparar una obrilla de teatro con ellos Le trabajo la memoria auditiva, que los niños lo tienen muy regular, en general. Entonces el hecho de trabajar la frase de distintas maneras para que la memoricen entera y no tenga que dictarle palabra por palabra.

217: Yo creo que cambio. Normalmente las cosas que le repites a diario yo creo que casi siempre se las digo con las mismas palabras.

223: En 3º en la clase donde está 2a. es bastante charlatana, entonces frases muy sencillas, cortas y repetir muchas veces, pero no porque estén estos niños, sino porque la clase lo requiere.[...] Porque hay hipoacúsicos no tengo que repetirlo más, no.

Los objetivos que se plantea M2 con los niños con deficiencia auditiva es que participen como los demás en todas las actividades propuestas. Hay ejercicios que no los hacen porque puedan tener alguna dificultad en realizarlos, ni por su limitación auditiva, sino por otros motivos de actitud y desfase en cuanto a la asimilación de contenidos como es en el caso de 3b. No se plantea otros objetivos específicos para estos niños, salvo la participación. Con la hermana menor, 2a, sí consigue que participe en todo y muestre interés. 3b no lo suele hacer, aunque reconoce que

cuando era más pequeño, participaba, pero algo menos que su hermana. 2a demuestra su participación, aunque nunca toma la iniciativa para hacer algo. M2 piensa que puede ser por miedo a no hacerlo como es debido, por su carácter o porque no está integrada en la clase al igual que sus otras dos amigas gitanas. En cuanto a las actividades que consigue que participen más y gusten son las actividades de movimiento. Concretamente en la clase de 2a, es una actividad que gusta a toda la clase y cree que a 2a le encanta. M2 no ha notado ninguna diferencia en la manera de moverse o expresarse de 2a con respecto a los demás alumnos y alumnas del grupo. Es una actividad que suele hacer poco porque no hay espacio o se tiene que ir a otro sitio, pero cuando se realiza este tipo de actividad se le nota al alumnado que les motiva mucho.

381: en este caso que participaran como los demás. Hay cosas que no las hace, pero no por la dificultad. Entonces los objetivos que me planteo para todos, porque hay cosas que pueden hacerlas. [...] Pienso sobretodo en la niña que es la que participa. Pero su hermano, cuando era más pequeño también, menos, pero también, al menos seguía la clase.

380: haces una actividad en común, 2a lo hace. Pero ella no muestra iniciativa de hacer algo sola no sé si es que siente miedo de que no lo hace bien o por el carácter que tiene y la poca relación con los demás, no están integradas, ya te digo están tres van como a su aire.

326: yo creo que las de movimiento, pero es en general, le gusta a ella. Les dices "hoy vamos a bailar" y es la mejor clase de música que les puedes hacer. [...] Yo creo que no tienen diferencia con los demás. Utilizo música con movimiento, danzas, danzas populares, hacemos expresión corporal, juegos, pero desde que tenemos los ordenadores lo trabajo menos.

M2 suele trabajar instrumentación de pequeña percusión y flauta, sobretodo en el último ciclo. La flauta comienza a trabajarla a finales de cuarto curso y no la utiliza demasiado, porque la sesión es muy corta y a muchos niños se le olvida traerla, teniendo a la mitad de la clase con flauta y la otra mitad aburriéndose o entorpeciendo a los demás. En tercer y cuarto curso practica la percusión corporal y no suele utilizar otros instrumentos. En algunos momentos, en la flauta van practicando algunas digitaciones. No puede hacer una afirmación contundente, pero ha notado que a 2a le cuesta un poco más la digitación de la flauta que al resto de alumnado y no es por falta de interés de la niña hacia ello.

250: [...] trabajo pequeña percusión y flauta. La flauta empezamos a trabajarla a finales de 4º, la uso poco la verdad, porque entre que hay una hora a la semana, a la mitad de los niños se le ha olvidado [...] En 3º y 4º, la verdad que usamos pocos instrumentos, porque empiezo primero con la percusión corporal [...].

298: En 3º no hemos hecho todavía mucha práctica instrumental. He notado a lo largo de este curso que le cuesta mucho la digitación con la flauta. Aunque todos tienen poca practica aún en esto, a ella le cuesta más y no es por falta de interés.

El canto cree que es una actividad que le gusta hacer a 2a, además de que a sus amigas les encanta hacerlo y están siempre cantando, por lo que ella también lo hace. En su ambiente familiar, M2 plantea que podría escuchar flamenco, pero la situación familiar de su casa cree que no es muy prolífica para que se muestre una actividad musical de cante o baile. Su entonación no es del todo correcta, no se puede considerar incorrecta, pero no lo hace como los demás de la clase. Se muestra más tímida al hacerlo y canta muy bajito. En la actualidad, M2 observa que 2a tiene la

costumbre de cantar sólo el final de las frases, aunque la escucha de forma completa, quizás por la costumbre que tenía antes de diagnosticarle la deficiencia.

278: No es que entone muy mal 2a. Pero no entona como la mayoría, las otras dos amiguitas tuyas, les encanta cantar y se les ve que tienen el ritmo ese gitano, la otra es más tímida y lo demuestra menos.

236: No te lo puedo asegurar pero yo creo que con los problemas que tienen en la casa [...] no creo que bailen ni canten, a lo mejor, sí en su casa escuchan flamenco, pero si lo tienen por lo menos no lo demuestran.

77: Yo me he dado cuenta que en las canciones, repite casi siempre el final de las frases, no canta la frase completa, aunque la oiga yo creo que tiene ese déficit de antes, de que hacía el final de las frases, repite...

Otra dificultad que ha notado M2 en 2a puede ser en la memorización de canciones que no llega a retenerlas del todo y en la repetición e imitación de esquemas rítmicos. Pero para M2, cree que el resultado que tiene en esas actividades es causa de los problemas acarreados al tener también dislexia, dificultad en la lectoescritura, etc. Cree que el déficit auditivo no influye para realizar esos ejercicios. Para aprender la notación musical, no es fácil para ellos, según M2, porque desde casa no le apoyan eso y se les nota.

279: Dificultad en repetir un ritmo, imitar ritmos, memorizar canciones, pero yo creo no es por la hipoacusia. Son niños que tienen problemas en otras áreas, además la niña tiene dislexia también, tienen dificultades para la lectoescritura.

280: Las notas no las aprenden. No es fácil para ellos, tienen problemas de otra índole de la familia no tienen apoyo y eso se nota.

Normalmente suele trabajar las audiciones que vienen en el libro, acompañadas de sus dibujos correspondientes, ya que el tiempo de la sesión es muy limitado y no le da tiempo suficiente como para hacer un poco de cada actividad. Algunas veces sólo escuchan la audición y otras veces para centrarles la atención, les hace hacer a los niños pictogramas, garabatos sobre la intensidad de la música etc. M2 cree que en las audiciones los alumnos hipoacúsicos lo perciben todo, no ha notado que tengan especial dificultad para discriminar los elementos del sonido y no ha hecho una prueba individual a cada uno para ver si es cierta su suposición. Quizás pone en duda que pueda percibir bien los agudos, pero no está del todo segura en su afirmación.

302: Hay algunas veces que simplemente escuchamos, con algunas pongo dibujos, hacemos pictogramas. Pero como el problema es la falta de tiempo ... normalmente casi siempre las audiciones a que yo me suelo remitir son las que vienen en el libro.

270: [...] yo creo que lo perciben todo, no lo sé, la impresión que me da es que lo oye bien, lo oye todo y tampoco me he puesto con 2a. sola a comprobarlo, puede ser que a lo mejor le cuesta más oír los agudos, pero no lo sé.

El trabajar con alumnos con un déficit auditivo, ha supuesto para M2 una experiencia que no esperaba encontrarla y ha hecho que provoque en M2 buscar soluciones para los problemas que se le van planteando. Dice que su recompensa ha sido aprender, actuaciones que antes no tenía en cuenta y sin duda ve mucho más trabajo que en una clase que no hay déficit. Concretamente en los casos con los que trabaja, no necesitan una adaptación muy significativa de los contenidos y puede llevar

el ritmo normal de clase. Pero en sí, ha tenido conocimiento de causa de lo que es la deficiencia para tener una base de experiencia ante futuros casos. Por otro lado, el tener una deficiencia supone un trabajo adicional y más en la clase de música que es una clase donde los alumnos se comportan de otro modo diferente que en el resto de clases y requieren otro tipo de actividades, por lo que la atención del maestro tiene que ser mayor. Al tener algún alumno que requiera especialmente un tiempo, piensa que no sería fácil llevar a cabo la clase, en su caso con las limitaciones de cada uno pero ha hecho todo para todo el conjunto de niños y niñas.

81: Me puede aportar una experiencia con la que yo no contaba y el hecho de tener a estos alumnos te hace buscarte soluciones, que yo hasta ahora no me han hecho falta, pero bueno te puede aportar la experiencia para próximos casos si te vienen.

384: La recompensa la tienes, porque aprendes. Hay cosas que no sabía antes y las aprendes, porque con los demás no son necesarias. Te cuesta más trabajo que en otra clase que no hay ninguno...

85: Es un trabajo, ya adicional, porque el dar una clase de música no es fácil tal y como están los niños hoy día, porque requieren mucha atención. Yo lo sé porque la comparo con la clase de lengua o matemáticas, [...] hay más o menos silencio. En la clase de música están acostumbrados a participar o a hablar cuando ellos quieren [...] si tienes un niño que le tengas que dedicar especialmente un tiempo suficiente, yo pienso que no es fácil. Yo eso no lo he hecho, si hoy toca en la clase de música cantar una canción estos niños lo han hecho.

M2 cree que se encontraría más obstáculos cuando tuviera que adaptar las actividades en otro tipo de deficiencias, suponiendo además un trabajo previo del maestro. Por otro lado, ella cree que para el alumnado no sería tan reconfortante hacer otro tipo de actividades diferentes al grupo clase, aunque estuviera trabajando. Piensa que la integración está bien, siempre y cuando el alumnado pueda seguir las actividades del grupo clase, o por lo menos en su mayoría, ya que la clase de música se dirige a hacer actividades en grupo. En el caso de que hubiera que hacer demasiadas adaptaciones o tener una atención mucho más individualizada que al resto no está tan convencida de ello. Para ella no tiene mucho sentido el tener a un niño con una deficiencia auditiva grave en el aula o que hable por lenguaje de signos, ya que cree que tendría una atención mejor en una clase con alumnos con similares características. Aunque se afirma en ello, no se encuentra del todo segura de que su enunciado sea cierto.

387: [...] cuando tengas que adaptarle las actividades, esto supone un trabajo previo y luego también hay situaciones en la clase que no pueden hacer lo que hacen los demás. Entonces aunque él esté haciendo un trabajo, están haciendo una cosa diferente y eso tiene que ser muy duro.

390: Pienso que la integración está bien, siempre y cuando puedan seguirte algo. Yo veo, un poco peor el que tenga que hacerle cosas especiales o dirigirte en ocasiones a él sólo, yo creo que una clase de música es para hacer cosas en grupo. [...] Yo veo bien que estén en la clase con los demás siempre y cuando la hipoacusia no sea grave. Con un niño que sólo te entiende con signos, no tiene sentido que esté en la clase con los demás. [...] Mejor que esté en una clase de niños como él, de que tengan otros medios, pero que no lo sé no lo tengo muy claro.

Para M2, tras pensarlo durante un rato, cree que la clase de música a niños con deficiencia auditiva le puede aportar lo mismo que a los demás compañeros y

compañeras, ya que les ayuda a memorizar, a expresarse con todas las partes de su cuerpo y a conocer y apreciar la música que quizás en su entorno más cercano no pueden disfrutar. Al mismo tiempo les ayuda a ampliar su vocabulario, en general y no sólo a los hipoacúsicos, mediante las canciones. En el caso de 2a, cree que desde que está cantando va enriqueciendo su vocabulario, ya que antes se inventaba mucho las palabras.

70: Yo creo que lo mismo que a los demás, a parte que le ayuda a tener más atención. Yo creo que a los demás, les ayuda a memorizar, les ayuda a ampliar vocabulario, les ayuda a expresarse, les ayuda a tener gusto por otro tipo de música, a apreciar música que no tienen oportunidad de escuchar.

375: Les enriquece el vocabulario, y sobretodo las canciones, no sólo al niño hipoacúsico sino a todos. Y si ya tienen problemas ... La niña de 3º, ya te digo, ella tenía su propio vocabulario, se inventaba las palabras. Ella oía y decía algo parecido y desde que estamos cantando canciones, yo creo que algo le enriquece.

Para poder llevar la clase de música atendiendo de un modo más idóneo a sus alumnos con deficiencia auditiva, M2 se cuestiona qué recursos podría necesitar para ello, aunque sinceramente no sabe qué podría plantearse como demandas, ya que desconoce específicamente qué recursos existen. En su caso, se plantea que necesitaría en primer lugar más apoyo de la familia en sus tareas escolares y en la labor educativa. A la Administración Educativa, le solicitaría material específico para este tipo de deficiencias aunque dada su formación y experiencia ignora qué tipo de material podría ser adecuado y no sabría decir qué material existe idóneo para utilizarlo en su aula.

69: Pues uff, qué difícil de contestar, te refieres a la Administración ... no sé que contestar, pero si te hablo de los dos casos que en concreto hay aquí, lo que más falta ... es la dejadez por parte de la familia. [...] A nivel de Administración de material o equipación del colegio, no sé que decirte qué material necesitaría, como no tengo la preparación como para trabajarlo y como no esté más al alcance pues no se me ocurre.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1967	Su infancia.	Familia se dedica labores agrícolas.	Pasaba mucho tiempo con sus abuelos.			Cuando murieron sus abuelos tuvo un cambio grande en sus costumbres. Estaba muy unida.
1984	Estudios de COU.	Vive alejada de su familia, en un internado.		Compagina sus estudios de COU con el aprendizaje a tocar la guitarra durante dos años.		Desde siempre había querido estudiar música y no pudo hacerlo hasta que se fue a la capital.
1985	Elección de estudios universitarios de Magisterio en la especialidad de idiomas.			Elige especialidad francés. Hace las prácticas de la carrera en un centro de integración. Ella trabaja con Síndrome de Down.	No tuvo contacto con el alumnado hipoacúsico, tan sólo los veía en los recreos.	Desde pequeña siempre había dicho que quería ser maestra. No le gustaban las demás especialidades.
1988	Prepara las oposiciones.			Decide estudiar la especialidad de Educación Física.	En la academia en que se preparaba les ponían ejemplos con hipoacusia y otras Necesidades Educativas Especiales.	De las especialidades que convocaban, Educación física es la que más le agradaba.
Desde 1991	Aprueba las oposiciones de Educación Física y trabaja de especialista en pueblos de montaña.		Forma parte de una agrupación de cuerdas en el pueblo de destino.	Le tocó ser maestra de infantil, otros años fue la maestra de Educación Especial.	Trabajó con una niña Síndrome de Down de apoyo en infantil. No tuvo ningún problema. Cuando fue maestra de Educación Especial, la logopeda y el psicólogo la ayudaron dándole pautas y material para trabajar.	No respetaban en ese momento la especialidad de cada docente y adjudicaban materias según la necesidad del centro. Puede tener una actividad de ocio que siempre había querido tener.

1998	Hace el curso de especialización en Educación Musical.					Fue bastante duro hacerlo, tenía que desplazarse bastantes kilómetros, pero hacía algo que le había gustado siempre.
Desde 2001/2002	Destino como maestra de Educación Musical.			<p>Centro TIC.</p> <p>No tiene clase específica de música, ni mucho espacio dentro de las aulas ordinarias.</p> <p>Centro con un elevado número de alumnado de etnia gitana.</p> <p>Maestra de música y tutora de segundo ciclo.</p> <p>Maestro de Educación Especial muy pendiente de los niños hipoacúsicos.</p> <p>Trabaja sobretodo como instrumentación el material Orff y la flauta.</p>	<p>Trabaja con dos hermanos en 3º y 6º de primaria de etnia gitana.</p> <p>Tienen hipoacusia severa bilateral.</p> <p>No tiene que tener una atención especial para ellos.</p> <p>No los obliga a participar si no quieren.</p> <p>Problemas en la memorización de canciones y realizar esquemas rítmicos.</p> <p>Canto actividad que gusta a 2a, sus amigas siempre lo están haciendo.</p> <p>La impresión que ella tiene es que lo oyen todo.</p>	<p>Se aproxima a unos 50 kilómetros de su casa.</p> <p>Presentan absentismos escolar El mayor tiene una actitud de rebeldía con todo, interrumpe las clases.</p> <p>Esta situación no se la esperaba y le ha hecho ir buscándose soluciones poco a poco.</p> <p>En deficiencias más graves supone un trabajo previo del maestro.</p> <p>La integración está bien siempre y cuando el alumnado pueda seguir las actividades del grupo.</p> <p>Ha aprendido actuaciones que antes no tenía en cuenta.</p>

XIII.5 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M4

XIII.5.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.5.2. Relato de vida

XIII.5.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.5.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.5.5. Biograma

XIII.5.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M4

SEXO: Mujer

EDAD: 42

ESTADO CIVIL: Casada

CURRUCULUM LABORAL

Años de experiencia docente: 17

Años de experiencia docente como especialista de música: 3

Experiencia previa con deficientes auditivos: ninguna

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 0

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia moderada bilateral (3º curso).

Experiencia con otras deficiencias: durante 1 año con una niña ciega

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio (especialidad Físico-Naturales). Plan 1971.

Formación Permanente

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

- Curso para habilitación docente en Educación Musical (700 horas)
- Cursos sobre conductas disruptivas
- Cursos de ortografía
- Curso de expresión corporal
- Curso de iniciación al flamenco en la escuela
- Cursos de Didáctica Musical
- Curso de Musicoterapia

Otros Méritos Académicos

Miembro de un grupo de baile folclórico

XIII.5.2. Relato de vida

M4 ha nacido en el seno de una familia humilde de la capital. Al margen de la situación económica familiar, ella pudo estudiar en un colegio privado la enseñanza primaria y secundaria. En ese colegio tuvo muy buena relación con sus maestras, incluso le aconsejaron sobre su futuro profesional y la profesión que ella podría desempeñar con gusto. Desde siempre ella había querido ser maestra y se especializó en una especialidad que le despertaba mucho interés, las ciencias.

De hecho, cuando terminó de estudiar la diplomatura de Magisterio, se matriculó en Biología por placer. Pero tuvo que dejarlo porque la llamaron para trabajar en el colegio donde había estudiado desde pequeña y no podía compaginar el trabajo con las clases, las cuales en bastantes casos tenían que ser presenciales. En ese colegio, sus maestras, ahora compañeras, le dieron bastantes consejos. También tuvo experiencia con alumnado con déficit visual, durante ese periodo estuvo empapándose de materiales y estrategias para utilizar con su alumnado y trabajando en casa por las tardes sobre ese tema.

Tras terminar de trabajar en el colegio, se propuso estudiar oposiciones, aprobando ese mismo año. Eso sucedió en el año 1989. Los primeros destinos fueron cercanos a su domicilio, pero cuando le dieron destino definitivo, la plaza fue en lugares de montaña bastante lejanos a su lugar de residencia. Algunos años pudo regresar a casa por las noches a pesar de la distancia, pero en otros era demasiado lejos y tenía que pernoctar. Esos años fueron duros para M4, asegura que sufrió mucho porque tuvo que dejar de hacer muchas facetas familiares para trabajar, incluso dejar a su hija porque no podía cuidar de un modo adecuado de ella en el lugar donde estaba.

El tipo de formación que ha recibido tras terminar la diplomatura ha ido en consonancia a las demandas formativas que tenía en la materia o materias sobre las que estaba trabajando en cada momento. Cuando llegó la LOGSE, M4 se planteó formarse para obtener otra habilitación que le permitiera acercarse más a su lugar de residencia y hacer algo que además le gustara. A ella desde siempre le había gustado la Música, e incluso desde su juventud ha permanecido en un grupo de bailes folclóricos en el cual también ha introducido a su marido y a su hija. M4 tenía claro que de habilitarse en otra especialidad tenía que ser por música. Su familia la apoyó mucho para que hiciera el curso, sabiendo que tenía que volver a sacrificar su vida familiar por conseguirlo.

Durante el año académico que duró el curso de especialización, M4 apenas vio a sus hijos. Tenía que realizar muchos kilómetros al día para desplazarse al colegio a trabajar y volver para ir a otra ciudad a realizar la formación, cuando llegaba a casa sólo podía cenar con su marido y acostarse. Pero tanto esfuerzo se vio recompensado cuando al pedir concurso de traslado, obtenida ya la habilitación por Educación Musical, le concedieron la misma ciudad donde ella residía. Para M4 ha sido todo un triunfo, el poder ir a trabajar caminando y muy cerca de su casa, además de hacer algo que le gusta.

Los primeros años que ha trabajado de especialista de Música reconoce que han sido duros. Pasaba mucho tiempo en casa preparándose para sus clases, porque veía que tenía una responsabilidad muy grande. Tras varios años de trabajo, puede decir que ahora en sus clases disfruta muchísimo. Cuando le dijeron que tenía un niño con deficiencia auditiva, se asustó bastante, tenía al principio pánico de llevar a cabo

esa enseñanza, pero después tras trabajar con el niño se tranquilizó, porque vio que el niño seguía las clases con normalidad.

M4 ha estado muy en contacto con la psicóloga del centro y la logopeda que la han aconsejado en el modo de proceder que tiene que llevar con ese niño. De hecho ha llevado a cabo algunas medidas que le propusieron, pero dejó de hacer alguna porque el niño no se sentía cómodo haciéndolo de esa manera y hacía que se mostrara a los demás compañeros su deficiencia, algo que el niño no quiere que se haga notar. Como el niño no quería poner las manos en el altavoz para sentir las audiciones, M4 dejó de insistirle en que lo hiciera.

En los tres años que lleva dando clase de música a ese niño, M4 ha notado que ha dado un cambio bastante importante en su actitud. Ella se siente orgullosa de haber aportado su granito también para que eso se produjera. El niño ha repetido segundo curso y en la actualidad está en tercero. Éste, tiene una autoestima más alta ahora y se siente capaz de hacer cualquier actividad que se le proponga. La clase de música le resulta una motivación y además le agrada al niño hipoacúsico, en varias ocasiones le ha manifestado a M4 su gusto por ella. La flauta considera M4 que ha sido un reto para él y se siente reforzado porque le sale bien.

En sus clases de música el movimiento es una constante. El niño hipoacúsico suele mostrar sus preferencias por el movimiento y los ejercicios rítmicos, sobretodo si se hacen con instrumentos de percusión. El canto no es algo que le guste demasiado al hipoacúsico, pero M4 cree que es una actividad que le beneficia y le apoya el trabajo que hace en logopedia.

A raíz de tener este tipo de deficiencia en su clase, M4 ha sentido interés en formarse sobre este campo. Además otras compañeras del centro también están por la labor. De momento, no conoce de ninguna institución que haga cursos de formación sobre este tema. Ha hablado incluso con conocidas que han hecho cursos relacionados en una escuela de sordos y M4 piensa ponerse en contacto para informarse si existe algún curso que pueda hacer en un horario que pueda compaginar con su trabajo en la escuela.

CURRICULUM PROFESIONAL DE M4										
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES	
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas						
1988	1 año	E. Primaria	General	Ninguna	Privado capital	Contratada	Contratada	Miembro de un grupo folclórico de baile.	Investiga sobre los materiales para utilizar con un deficiente visual	
1989/1990	1 año	E. Primaria	General	Ninguna	Público periferia capital	Provisional	Prácticas/ Funcionaria			
1990/1991	1 año	E. Primaria	General	Ninguna	Público rural	Provisional	Funcionaria	Dentro del grupo da clase de baila a niños		
1991/1992	1 año	E. Primaria	General	Ninguna	Público rural	Provisional			Intentó aprender a tocar la guitarra, por no disponer de tiempo lo dejó	Tenía posibilidad de pernoctar en su hogar
1992/1993	3 años	E. Primaria	General	Ninguna	Público rural unitaria	Definitivo			Por sobredotación cambia destino	
1995/1996	7 años	E. Primaria	General	Ninguna	Público rural	Definitivo			Realiza curso de especialización	
2002/2003	1 año	E. Infantil y E. Primaria	Música	H. moderada bilateral* 2º	Público ciudad	2º Destino Definitivo		Baja durante bastante tiempo	Enseña dentro de su grupo folclórico danzas a niños	Se le detectó muy tarde
2003/2004	1 año			H. Moderada bilateral *2º						El niño hipoacúsico repite
2004/2005	1 año			H. moderada bilateral *3º						

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

XIII.5.4. Reconstrucción de la historia de vida M4

Infancia y juventud

El ambiente familiar donde ha crecido se encuentra dentro del seno de una familia humilde que vive en la capital, en la que los padres tienen un nivel cultural bajo, apenas saben leer y escribir, ya que por desgracia sufrieron los avatares de la posguerra española. Es la única hija que ha estudiado en el seno familiar y ha terminado una carrera universitaria, e incluso de sus familiares más allegados, igualmente sigue siendo la excepción.

90: Nadie de hecho, mis padres saben mal leer y escribir aunque son muy jóvenes, les pilló la posguerra y no ... y en casa de mi familia cercana, la única que ha estudiado soy yo, o sea que no hay tradición ninguna [..].

Estudió en un colegio privado de la capital, donde hizo los estudios primarios y el bachiller. Ella recuerda que desde los 6 años, tenía muy claro que iba a ser maestra y además lo proclamaba con toda seguridad a sus conocidos. Durante su etapa escolar tuvo muy buena relación con sus profesoras que la aconsejaban en sus estudios. Se acuerda mucho de la directora del colegio que le daba clase de química, que al enterarse de que ella quería hacer Magisterio le insistió mucho en que ella debería de estudiar Biología o Química, ya que le veía muchas aptitudes para ello.

91: [...] lo que sí es verdad que yo recuerdo de toda la vida, desde los 6 años que yo tenía muy claro que iba a ser maestra [...] cuando te preguntaba la maestra de lo que vas a hacer, si vas a estudiar,... en fin y yo le dije que iba a hacer Magisterio no te puedes ni imaginar lo que me dijo ella, que tenía que hacer Química o Biología [..].

Desde el ámbito familiar no ha tenido ningún contacto con la música, pero esto es algo que ella ha sentido y que le ha gustado de toda la vida. A los 17 años una compañera del instituto que tocaba en un grupo de folclore, la animó a que perteneciera a éste. Y, como el baile ha sido una de sus aficiones, le gustó tanto la idea que entró en el grupo. Esta afición por el baile y la pertenencia a este grupo de bailes regionales ha seguido paralela a sus vivencias personales, ya que en ningún momento a lo largo de veintitrés años ha abandonado éste, formando parte de su vida y en la que posteriormente ha vinculado a sus familiares, como a su marido y a su hija.

86: mi amiga estaba en un grupo de folclore y me dijo: "tú que estás siempre bailando" y me gustó tanto la idea que desde hace 23 años bailo en el grupo de bailes regionales. Es una cosa que forma parte de mi vida, ya ves baila mi marido, mi hija que tiene 15 años baila con nosotros ... a mi niño le gusta mucho la música porque es lo que ha vivido, yo he estado embarazada y he estado bailando [..].

Elección profesional y formación académica inicial

Como tenía muy claro desde pequeña su elección profesional, cuando llegó el momento empezó a estudiar la diplomatura de Magisterio en la Escuela de Magisterio de la capital. Dadas sus inquietudes y aptitudes que había demostrado desde niña, escogió la especialidad de matemáticas y ciencias. Por esa época las materias eran totalmente distintas y en los contenidos no se recogía materia sobre Necesidades Educativas Especiales. De todos modos, no da mucha importancia a ello, porque M4 piensa que realmente cuando se aprende sobre esta materia es cuando se está trabajando con ello.

88: [...] Yo mi especialidad la hice por matemáticas y ciencias.

104: En la carrera no vi nada de nada que tuviera que ver con esto ... [...] a ese nivel nada, de hecho te voy a decir una cosa, cuando realmente empiezas a aprender es cuando te metes en el "fregao" [...].

Al acabar sus estudios de Magisterio, M4 decidió matricularse en la otra carrera que le fascinaba. Se matriculó de primero de Biología. En ese mismo curso la llamaron para trabajar de maestra en un colegio privado y tuvo que dejar el curso, ya que tenía muchas clases prácticas y no podía asistir a ellas. El siguiente curso quiso seguir con la licenciatura pero empezó a prepararse las oposiciones de Magisterio y ya no pudo seguir. Para M4 el licenciarse es una asignatura que está pendiente para ella. Esto no lo quiere hacer por promocionar, sino por algo personal, por su satisfacción. Piensa que cuando su situación familiar no le reclame mucho tiempo ella realizará su sueño.

91: [...] después de acabar Magisterio me matricule de primero de Biología. Lo que pasa que me llamaron para trabajar en el colegio y como es una carrera de muchas prácticas y tal pues lo tuve que dejar. Pero que yo licenciarme es una asignatura pendiente para mí, pero que yo no lo hago por promocionar ni nada de eso, sino por algo personal, [...] cuando tenga más tiempo ... ahora mismo yo materialmente no tengo horas pero con el tiempo sí, simplemente como reto personal no por miras de nada, ni nada, sino como persona como yo misma.

Formación continua

La formación permanente que ha seguido M4 ha estado enfocada en la línea de trabajo que ha seguido. Es una persona muy activa que ha realizado multitud de cursos a lo largo de su experiencia docente. La temática de los cursos ha sido variada en función de las necesidades formativas que tuviera de los distintos momentos. Como estuvo durante muchos años dando clase en primer y segundo curso de primaria tiene gran cantidad de cursos relacionados con la lectoescritura. De hecho, fue también la coordinadora de un grupo de trabajo para primer ciclo, el cual llegaron a publicarlo. Además, tiene otro tipo de cursos relacionados con ámbitos muy diferentes como los realizados sobre conductas disruptivas, ortografía, expresión corporal, curso de iniciación del flamenco en la escuela ...

95: uhh, yo que sé de cursos que tengo, ... como estuve muchos años en 1º y 2º pues me hice muchos de lectoescritura, de hecho hice un grupo de trabajo que yo era la coordinadora y luego se publicó [...] luego de cursos todos los que te puedas imaginar de conductas disruptivas, de cursos de ortografía.

Cuando llegó la implantación de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) se planteaba al profesorado impartir clase en secundaria o ser generalista en primaria. Por aquel periodo, M4 decidió cursar el último curso que había convocado por la Delegación Educativa para obtener la habilitación por la especialidad de Educación Musical. Su afición musical le hizo sobrellevar todas las penurias que pasó M4 para obtener esa habilitación. Durante un año, recorrió bastantes kilómetros todos los días para regresar del trabajo, llegar a casa para comer rápidamente y desplazarse a unos sesenta kilómetros para asistir al curso. Durante este periodo sacrificó su vida familiar y personal, para pasar cuatro horas todos los días en la carretera.

88: Y cuando llegó la LOGSE, o te ibas a secundaria, que tal y como estaban las cosas no quería yo irme, o bien te quedabas de generalista, hasta que hace 6 o 7 años salió el último curso de habilitación de Música, fíjate si me gustaba la música

que yo estaba trabajando y venía a medio día comía un bocadillo y me iba y llegaba a casa a las 11 de la noche y así durante un año entero [...] porque yo he perdido mucho tiempo de mi vida personal y luego en una carretera que estaba 4 horas todos los días, que ha sido tanto un sacrificio por parte de mi familia como mío propio muy grande. [...].

Ella al pensar en una habilitación, lo tenía muy claro de que fuera por música, ya que a ella le gusta muchísimo y para dar clase necesita sentirse plenamente satisfecha con su acción. Ella reflexiona sobre lo que hizo y no sabe cómo pudo sacar fuerzas para realizarlo. Ha sido un sacrificio muy grande tanto por parte suyo propio como de su familia, que la han apoyado incondicionalmente porque veían que la Música era una de las pocas especialidades en la que M4 se sentía capacitada para llevarla a cabo. Ella piensa que una maestra tiene que estar contenta con lo que hace para que al niño se le trasmita sus mismas sensaciones y esté a gusto también. Ella piensa que el alumnado es un espejo propio de sí misma y si como maestra no está a gusto con lo que hace, difícilmente el alumnado podrá disfrutar.

88: [...] En fin que ahora lo pienso y digo cómo pude yo hacer esto, hombre porque yo he perdido mucho tiempo de mi vida personal y luego en una carretera que estaba 4 horas todos los días, que ha sido tanto un sacrificio por parte de mi familia como mío propio muy grande. Que mi marido y mi familia me apoyaban y que era una de las pocas especialidades a parte de mis ciencias en la que yo me veía capacitada para eso. Yo soy de las que pienso que una maestra tiene que estar a gusto con lo que hace para que el niño esté a gusto. Si a ti no te gusta lo que haces, tú lo vas a pasar fatal, pero el niño lo va a pasar peor. [...] Yo tenía claro que lo que hiciera tenía que hacerlo porque me gustara [...].

Desde que consiguió la habilitación, está ejerciendo de maestra de Música. Está haciendo cursos relacionados con este tema. Hasta ahora, ha hecho todos los cursos que se convocan en su ciudad sobre audiciones musicales y conciertos didácticos. Ha realizado también cursos de expresión corporal y de iniciación al flamenco. Igualmente orientado a sus clases de música, ha realizado un curso de musicoterapia. Afirma que le gustó mucho éste. Durante su duración hizo un diario de ejercicios del cual consulta y cogió muchas ideas para aplicarlas en el aula. En parte de sus clases pone en práctica lo que aprendió en ese curso y consigue buenos resultados. El alumnado se relaja, ella también y están todos contentos.

96: Cursos de expresión corporal, desde que estoy ejerciendo he hecho todos los cursos que se han hecho por la XXX, [...] curso de iniciación del flamenco en la escuela en fin todo lo que yo no me acomodo en el sitio que quiero estar y ya no vaya a ningún curso jamás o sea que las cosas que yo veo que tienen una finalidad y que yo veo que para mi asignatura es algo bueno pues lo hago.

95:[...] el curso de musicoterapia me gustó mucho, yo hice mi cuadernillo con los ejercicios que hicimos y muchos de ellos lo aplico en el aula [...] los niños se quedan muy relajados [...].

Siempre que se interesa por un curso le gusta saber quiénes son los ponentes y lo que van a tratar, porque no le gusta perder el tiempo. Está interesada por seguir aprendiendo y no va a dejar de seguir formándose por el simple hecho de tener el destino que ella quería. Los cursos que ella piensa que tienen una finalidad y son buenos para su asignatura, los realiza.

96: [...] que yo no me acomodo en el sitio que quiero estar y ya no vaya a ningún curso jamás o sea que las cosas que yo veo que tienen una finalidad y que yo veo que para mi asignatura es algo bueno pues lo hago.

Dentro del grupo de folclore al que siempre ha pertenecido, empezó a dar clases de guitarra con el profesor de rondalla del grupo que además es profesor de música en un instituto y tiene la carrera de guitarra. Ella acudía a las clases con su hija los sábados por la tarde. Pero, tuvo que dejarlo porque materialmente no tenía tiempo suficiente para hacer todas sus tareas familiares. Sin embargo, piensa que algún día aprenderá. Es una persona inquieta y le gusta aprender conocimientos nuevos y hacer proyectos novedosos, por lo que no descarta aprender bien a tocar la guitarra. También dentro de su grupo de baile folclórico, tiene una escuela de folclore infantil que la lleva ella, ya que sus compañeros por la profesión que tiene, la ven como la persona más capacitada para emprender y llevar a cabo eso. Y, para ella es un placer acometer esa tarea y se siente realizada de hacerlo, ya que dice que los niños la sorprenden por la rapidez con la que aprenden.

97: Yo empecé a tocar la guitarra con el profesor de la rondalla de mi grupo de baile que es profesor de instituto de música y tiene la carrera de guitarra y además a mí me encanta porque mi hija va los sábados; primero empiezan con solfeo y luego la guitarra, entonces yo empecé a ir pero, niño, no podía, no podía porque materialmente era imposible, [...] yo fui a muy poquitas clases y la verdad sí que tengo ganas de aprender bien [...] de hecho en el grupo tenemos una escuela del folclore infantil que la doy yo, porque los compañeros dicen que para estar con niños ya estás tú capacitada, luego te sorprenden porque piensas que como nunca han visto eso y luego lo cogen un día y le sale.

Respecto a su formación en las deficiencias auditivas, piensa que es muy escasa. Ha sentido el interés y la necesidad de formarse en este ámbito cuando se ha encontrado con alumnado de estas características en su centro. En el momento actual, ella está interesada en realizar algún curso, pero se encuentra con el obstáculo de que no localiza ningún curso ni organización que realice cursos sobre este tema. Su interés es compartido con otra compañera del centro y están barajando la posibilidad de ponerse en contacto con la escuela de sordos para informarse de si allí podrían satisfacer su necesidad y curiosidad formativa.

98: No tengo cursos y de hecho fijate he estado mirando porque la compañera de logopedia también quería ver algo, pero no ha salido nada, de hecho hemos mirado cursos y tampoco hay nada. El otro día hablando con ella le dije que nos íbamos a tener que poner en contacto con la gente de la asociación de sordos para hacer algo.

Piensa que a nivel educativo existen pocos cursos relacionados con las deficiencias auditivas. Estando en estos momentos en que la integración está a la "orden del día", M4 se lamenta de que no exista formación relativa a esto para el cuerpo de profesores, aunque reconoce que van ofertando ciertos cursos enfocados a necesidades educativas especiales. Pero en relación a la deficiencia auditiva, M4 afirma que los organismos que organizan cursos de Educación no han ofertado nada. Ella sabe por unos conocidos que en la escuela de sordos se ofertan cursos pero no son compatibles con su horario laboral, por lo que son imposibles de realizarlos.

99: También es muy triste se supone que la integración es una cosas que está a la orden del día con lo cual el cuerpo de profesores tendría que saber más, [...] hay cosas que no sabes como cogerlas y si no te lo dice nadie, tú no sabes. Son cosas que están muy poco trabajas a nivel de educación, a no ser que tú ya específicamente te vayas a la escuela de sordos y allí digas pues si sacáis algo avisadme, pero claro muchas veces esos cursos los sacan en horario de mañana.

Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas

Al siguiente curso académico, en el que empezó M4 a estudiar la licenciatura de Biología, como ya se ha dicho anteriormente, la llamaron para trabajar de maestra en el mismo colegio en el que había estudiado la enseñanza primaria y el bachillerato. Esta experiencia para ella fue algo muy impactante, ya que sus profesoras tres años después eran sus compañeras. Con las profesoras que más contacto había tenido, les daban consejos para llevar la clase. Ella recuerda que una profesora le decía “más vale que digan que eres mala a que eres tonta, porque si dicen que eres mala están aprendiendo y cuando dicen que eres tonta es porque te quieres hacer muy colega de los niños y te toman por el pito del sereno”. Desde ahí M4 es consciente de que el alumnado constantemente está probando los límites hasta los que pueden llegar con su maestro o maestra.

132: Yo cuando estuve en XX mis profesoras, tres años después eran mis compañeras y eso era como muy impactante y las que habían tenido más contacto conmigo me daban los consejillos. Una me dijo “más vale que digan que eres mala a que eres tonta, porque si dicen que eres mala están aprendiendo y cuando dicen que eres tonta te quieres hacer muy colega de ellos y te toman por el pito del sereno” [...] porque los niños te prueban, ellos lo intentan que pueden bien, si no ...

También, el trabajar en este colegio, le proporcionó el primer contacto con niños de educación especial, en concreto con una niña ciega. Esta niña solía acudir tres veces en semana a una organización de la ONCE para recibir clases. Para M4 era la primera vez que ella veía el material con el que trabajan las personas con estos déficits y tuvo que investigar por su cuenta, fuera de su horario laboral en su casa, hasta dar con algo en lo que ella pudiera trabajar y utilizar con esa niña.

102: Yo trabajé en XX con una niña ciega e iba 3 veces en semana a los monitores de la ONCE. Yo le vi una serie de material que yo era la primera vez en mi vida que lo veía y de hecho yo en mi casa en las revistas me ponía hasta que daba con lo que yo podía trabajar con lo niña.

Tras terminar de trabajar en el colegio el siguiente curso escolar, decide prepararse las oposiciones de Magisterio por su especialidad que las convocaban ese mismo año y las aprueba. Eso sucede en ese año 1989. Su primer destino como interina en prácticas fue dos semanas en un pueblo cercano a la capital y el resto del año, en otro cercano al cinturón de la capital. A partir de ahí, M4 considera que no ha tenido mucha suerte en la adjudicación de destinos, ya que todos han sido muy lejanos al lugar donde tiene su hogar familiar. Estuvo tres años que a pesar de la distancia podía regresar todos los días a su casa. Pero cuando le dieron destino definitivo, en el siguiente curso escolar, no pudo seguir haciéndolo. Tuvo que estar viviendo fuera de su pueblo e incluso llevarse a su hija pequeña con ella, ya que la distancia que tenía que recorrer todos los días era muy grande y no podía seguir como hasta ese momento. En ese destino estuvo tres años y la trasladaron porque su plaza se quedó en sobredotación y la trasladaron a un destino más cercano a unos 100 kilómetros de su casa. En el nuevo destino, en el cual estuvo siete años, llegó la LOGSE y planteaba el irse a secundaria o quedarte de generalista. Tenía claro que a secundaria no se iba a ir. Entonces, salió el último curso de habilitación de Música por la Junta de Andalucía y se planteó el hacerlo.

92: Bueno yo he tenido una suerte horrorosa con los destinos, he tenido unos destinos muy malos, porque cuando yo aprobé en el año 89, el primer año eras como interina en prácticas y ese año muy bien como estaba de las primeras estuve dos semanas en P. y luego en P., pero al año siguiente me dieron la P. F,

luego V., el único año que estuve medio bien me dieron M. que iba y venía, el único año, porque ya después de destino definitivo me dieron una aldea en los límites de la comunidad, allí estuve 3 años pero en una aldea que tenía niños de todas las edades, después de esos 3 años me quedé en sobredotación me habían dado un puesto que no existía y estaba cubierto por un funcionario, entonces me dieron A. allí estuve 7 años.

Recorrido laboral como docente de Educación Musical

Una vez conseguida la habilitación, pidió concurso de traslado por la especialidad de Educación Musical y le concedieron destino en el mismo lugar donde vive. Para M4 ha sido un sueño el poder ir a trabajar andando, piensa que su trayectoria profesional ha sido dura, como dice ella “muchos años de penar”, en los que ha tenido que trabajárselo y nadie le ha regalado nada, todo lo que ha conseguido ha sido gracias a su esfuerzo y a las ganas de trabajar que tiene. Ella quería trabajar, pero ha supuesto tener que dejar atrás otros ámbitos personales importantes, como por ejemplo el no poder cuidar a su hija al estar en un lugar inadecuado para llevarla. Este motivo hizo que se sintiera muy mal durante ese tiempo.

93: [...] con la edad que tengo es que pienso que tengo un sitio buenísimo, además vivo allí. Es como un sueño poder ir a trabajar andando. La verdad que yo me lo he currado, no me ha dado nadie nada, he estado muchos años de penar, de dejarme aquí a mi hija porque no encontraba casa en condiciones como para llevarme a mi hija. La verdad que lo he pasado muy mal, pero yo quería trabajar.

Los comienzos en el cambio de especialidad para M4 han sido duros, apenas lleva tres años trabajando de especialista de Música. El primer año dando música sintió bastante miedo debido a la responsabilidad que ella sentía para llevar a cabo las clases. Afirma que se preparó duramente por las tardes en casa y le dedicó bastantes horas de su tiempo personal para tener todas las clases preparadas y sentirse ella igualmente preparada para su función educativa. A partir de obtener esa confianza en la preparación de sus clases, M4 en los cursos sucesivos ha podido disfrutar de sus clases y sentirse a gusto con lo que hace.

88: Yo llevo 3 años y el primer año yo pasé muchísimo miedo. Yo veía una responsabilidad grandísima y eché un montonazo de horas en mi casa para ir superpreparada, todo lo que salía al día para ... y ahora la verdad que ya estoy disfrutando de la asignatura y la verdad que me lo paso muy bien. [...].

El centro en el que imparte clases en la actualidad tiene unos seis años de antigüedad. Es un centro de una línea. Cuenta con distintos profesionales de la enseñanza psicólogo, logopeda, maestro de educación especial y los distintos especialistas. En un principio, M4 tenía su aula de música acondicionada con su equipo de música, su mueble para guardar sus materiales, los instrumentos colocados en un mismo sitio, una zona preparada para bailar y lugar para colocar alfombrillas estando preparadas para utilizarlas. Pero, por desgracia la ciudad ha crecido mucho y necesitaban habilitar un aula más para alumnado de cinco años, con lo cual al no disponer de más aulas, la clase de música se transformó en un aula normalizada. La nueva ubicación de la clase de música ha sido la sala de usos múltiples. Sus compañeros tienen en consideración respetar su horario para utilizar la sala y se le ha construido un armario para guardar sus materiales e instrumentos. En esta sala tiene menos espacio para bailar y tiene otra distribución que para M4 resulta mucho menos acogedora que la anterior.

71: Tenía mi clasecita de música, mi equipo de música, mis instrumentos, mi zona para bailar, mis alfombrillas repartidas, en fin, una clase super acogedora un mueble con mis compact, mis libros, mis instrumentos. Pero, el año pasado a final de curso llegó la inspección que tenían que meter un curso más de 5 años y entonces como no había otra clase ¿a quien le toca el muerto? pues a la de música. Pero la verdad yo tengo que hablar a favor de mis compañeros que tenemos una sala de usos múltiples y la prioridad en la sala de usos múltiples soy yo. El ayuntamiento me ha hecho un armario inmenso donde yo guardo todos mis instrumentos que los tengo a mano, tengo la TV, el video, el equipo de música, mi rincón para las alfombrillas, pero no es tan acogedor ni tengo las cosas como las tenía [..].

M4 utiliza con bastante asiduidad las alfombrillas sobretodo para realizar ejercicios de relajación. Para que el alumnado esté más cómodo trabaja con ellos descalzos. Es una postura que mantiene con todos, pero para los alumnos y alumnas con deficiencia auditiva y sin ser previamente meditada para ello, es una medida que favorece la transmisión de las vibraciones sonoras. Una medida concretamente específica para el alumnado deficiente auditivo ha sido la de utilizar un apoyo técnico, a través de un aparato de radio frecuencia enviado por la Delegación de Educación, que consiste en un micrófono inalámbrico que lleva el docente y un receptor que va conectado al audífono del alumno. La función de este aparato consiste en aislar de los ruidos ambientales y hace que pueda percibir el niño con nitidez la voz humana.

72: Yo los ejercicios los trabajo descalzos, yo me llevo mis calcetines, porque como llevo medias y eso y los niños como llevan calcetín de deporte.

5: Desde el año pasado estamos trabajando con él a nivel normal porque la Delegación nos mandó un aparato que el niño se pone en su audífono y nosotros nos cargamos el microfonillo. Ese aparato por lo visto lo que hace es aislar ruidos [..].

El hecho de saber que iba a tener en su clase de Música un niño con deficiencia auditiva, le asustó en un principio. Tenía pánico, de no estar a la altura, de no saber transmitirle. El trabajar con algo desconocido M4 afirma que da miedo, sobretodo en los inicios. Asegura que una persona que se enfrenta a ello tiene que ser muy valiente para que no sienta esa angustia inicial. Ese miedo también se ha incrementado en su caso porque ha sido la primera vez que impartía música. Sus inquietudes las compartía con otras compañeras del centro, la psicóloga y la logopeda, que la aconsejaron y tranquilizaron, ya que el niño al que iba a dar clase había avanzado mucho en el año anterior, estaba integrado y seguía el ritmo normal de la clase. No obstante, al comenzar a trabajar con el niño, la actitud que mantenía era de expectación y una continua vigilancia para detectar si el alumno era capaz de seguir la clase. Esta inquietud se mantuvo durante todo un mes. Luego, adoptó una actitud más relajada ante esto, ya que el niño le respondía bien.

43: Yo cuando llegué al colegio, estuve hablando con la psicóloga porque a mí me asustaba tener a un niño sordo en la clase y claro más, cuando yo era la primera vez que iba a dar la asignatura y una serie de cosas entonces quería saber si el niño estaba integrado, que ya la Delegación se había hecho eco a la hora de mandarnos material y que si yo veía que en un momento hubiera un desfase que ella ya le haría a ver si el niño iba perdiendo en vez de recuperando y la verdad que yo no he tenido ningún problema y cuando yo hablo con la psicóloga, que ella de vez en cuando le hace un estudio y el niño, la verdad, que bien.

La hipoacusia de este niño, 10b, se la detectaron tarde, hacia los 4 años. Se la descubrieron tras años de observación al niño, el cual hacía caso omiso a lo que le

decían los padres, pensando ellos que su hijo era un pasota. Tras consultar con la maestra de infantil y el pediatra pensaron que el niño podía tener un déficit auditivo. Fue entonces cuando el niño acudió al otorrino y le hicieron las pruebas pertinentes. Tras esto, descubrieron que el niño padecía una deficiencia auditiva moderada en los dos oídos. Al niño le pusieron audífonos en ambos oídos, porque tiene restos auditivos en los dos.

2: A 10b se la detectaron tarde casi a los 4 años, la madre le daba órdenes y pensaba que era un niño pasota, que pasaba olímpicamente y [...] claro ella no achacaba nunca que el niño estaba sordo, si el niño oía algo nunca volvía la cabeza y todas esas cosas entonces ya entre la maestra y la pediatra empezaron a pensar que el niño podía tener problemas de audición y entonces ya fue cuando el otorrino le hizo las pruebas y detectaron que el niño era sordo.

Por el retraso en el diagnóstico, el niño presenta un cierto desfase en el lenguaje, debido a que ha comenzado a hablar mucho después que todo el mundo. Por ello, recibe apoyo de la logopeda del centro, en principio acudía a más sesiones semanales, pero se han ido reduciendo ya que el niño ha adquirido más vocabulario y con más precisión. Normalmente, en años anteriores el niño cuando tenía que hablar palabras desconocidas o que ignoraba su pronunciación, no las decía y las suprimía de su discurso. Pero, en estos momentos al escuchar a través del aparato y con el refuerzo de los ejercicios de logopedia, la pronunciación del niño es bastante aceptable y está avanzando mucho. A nivel cognoscitivo, el niño se encuentra en la normalidad, considerándolo los maestros como un niño inteligente. A nivel socioafectivo, el niño se encuentra bastante integrado en el centro y la relación tanto con el profesorado como con sus iguales es buena.

1: Tiene un poquillo de retraso en el lenguaje, pero simplemente porque ha comenzado a hablar mucho después que todo el mundo, [...] a los 4 años empezaron a trabajar con él pues lleva ese retraso. Ahora mismo el niño está trabajando con la logopeda, ha avanzado muchísimo y yo que sé a nivel social pues es un niño normal y corriente.

7: Las horas que sale el niño a logopedia, al principio eran muchas más horas pero como va teniendo más vocabulario, etc. se ha reducido un poquito.

10b ha repetido segundo curso, porque por aquel entonces tenía un desfase de casi cuatro años y en la actualidad se encuentra en tercero de primaria. Al repetir segundo, el niño empezó con el nivel medio de esa clase, integrándose muy bien en ella y a pesar de tener conciencia de su limitación, el niño tiene afán de superación, realiza los ejercicios que le manda la logopeda y a parte recibe apoyo familiar, por lo que el niño está muy estimulado. Su familia está muy volcada con él, ya que es hijo único. Al principio era un niño que estaba bastante mimado, según los propios maestros, porque los padres temían que se quedara aislado. Tras pasar un tiempo en el que los padres se culpabilizaban de no haber detectado antes el déficit, los padres optaron por trabajar en equipo y en contacto muy directo con el centro, por lo que la psicóloga, la logopeda, los maestros y los padres, desde casa reforzando lo que se hace en el colegio, han ido trabajando en la misma línea de actuación. Este hecho que ha repercutido notablemente en el avance de 10b, el cual está siendo rápido y muy bueno, y esa “burbuja” en la que estaba el niño, ha dado paso a una situación totalmente normalizada, no necesitando adaptación curricular porque sigue el ritmo normalizado de la clase. Además, el niño quiere ser tratado como un niño totalmente normal.

50: 10b no tiene adaptación curricular, porque sigue el ritmo de clase, repitió segundo porque ya te digo era un desfase de 4 años y entonces repitió 2º y ya empezó con el nivel medio de su clase y así ha seguido, entonces es un niño que a pesar de tener sordera es un niño muy integrado ... sabe que puede llegarse a superar, que tiene una limitación, pero como está integrado pues a él le sirve para con esfuerzo ir tirando y en casa ... al ir trabajando en línea con nosotros, el niño ha avanzado el doble porque es que claro ha seguido una línea común.

La primera vez que cursó 10b segundo, M4 dice que el niño se mostraba con una actitud más retraída, en la que normalmente había que incitarle a participar. M4 tenía la sensación que su desarrollo seguía un proceso muy lento, en el que el niño se sentía descolgado del grupo. Incluso lo consultaba con los demás especialistas que coincidían en sus mismos pensamientos. 10b se notaba diferente al resto y reacio a la participación en las actividades, porque no era capaz de seguir el resto de materias y su estado de ánimo se reflejaba también en música, aunque una vez involucrado en ellas, disfrutaba de las actividades. Sin embargo, tras un periodo de tiempo, un curso aproximadamente en el que 10b volvía a cursar segundo, M4 tuvo un accidente de tráfico y estuvo de baja, a su vuelta recibió una grata sorpresa. Se encontró con una actitud totalmente distinta en 10b, integrado en su nueva clase, con sus compañeros y sintiéndose uno más entre éstos. Su autoestima estaba más alta y el niño se sentía capaz de hacer lo que se le pidiera.

115: [...] era diferente y tampoco quería participar, le tenías que empujar, una vez que le empujabas a cantar, a bailar como que él disfrutaba pero que en un principio estaba como reacio, estaba un poco mal porque en las otras materias tampoco era capaz de seguirlos, entonces eso lo tenía él tan "asimilao" que en educación física, en música ... estaba igual, seguía el ritmo normal pero ese paso le costaba, era como más lento todo. Yo hablaba con la psicóloga, y ellos estaban en el mismo caso que yo. Pero en fin al año siguiente eso fue una grata sorpresa.

113: Un cambio en la actitud, antes estaba como más retraído. Sin embargo ahora no y ese cambio de actitud hace que avance de manera distinta, se integre de manera distinta, antes era el último de la clase y en este momento es uno más, se había creado una autoestima tan grande que era capaz de hacer lo que le pidieras [...].

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

La maestra describe el trabajo con este tipo de alumnado como algo gratificante. Tras los primeros pensamientos de temor y miedo al creer que no iba a ser capaz de aportar una experiencia satisfactoria al niño y estar a la "altura" de las circunstancias para que la música le llegara y pudiera disfrutarla, se siente orgullosa de su trabajo. El poder ver el cambio considerable de actitud que ha sufrido el niño desde su primer curso con ella al momento actual, ella siente que ha aportado su granito de arena en ese proceso. Ha conseguido que la música le llegue al niño, en mayor o menor medida, ya que éste disfruta mientras está en clase y muestra claros deseos de que llegue pronto su hora.

122: [...] ver la actitud del niño el primer año, a verlo como está ahora es un paso que yo he aportado mi granito de arena y el niño te llega y te dice "seño, ¡que hoy tenemos música!", eso es gratificante. Entonces al niño la música le llega, disfruta en mayor o menor grado, entonces yo he aportado algo que no tenía ... al principio, era miedo, de no estar a la altura, de no saber transmitirle, trabajar con algo desconocido [...].

La maestra no se marca conseguir objetivos diferentes con este niño hipoacúsico que con el resto de compañeros, considera que sigue el ritmo normal de la clase y no se queda descolgado de ella. Reconoce al mismo tiempo que éste tiene que esforzarse para seguir el ritmo, ya que muchas veces el hecho de presentar una minusvalía hace que tengamos tendencia a sobreproteger a los niños y éstos tienden a acomodarse. Con este niño pretende que él haga lo que pueda, aunque no destaque en conocimientos, tampoco escasea y ella se siente satisfecha con el progreso de este niño en clase. Ella piensa que el avance del niño ocurre a doble velocidad que los demás, ya que ha tenido un retraso muy importante y ahora está haciendo como un doble de esfuerzo para seguir con normalidad el desarrollo de la clase. Este factor ella lo tiene en cuenta en las evaluaciones, ya que considera que no se puede medir igual a los niños, sólo teniendo en cuenta los conocimientos, sino que hay que valorar el avance del niño.

45: Lo veo como un niño que avanza a doble velocidad que los demás porque ha tenido un retraso muy importante, entonces en las evaluaciones, muchas veces no puedes valorar igual que dos niños tengan o no tengan los mismos conocimientos, hay que valorar el avance del niño, el esfuerzo y el progreso, hay que valorarlo más.

56: [...] yo prefiero que él se tenga que esforzar un poquillo más que hacerlo cómodo. Tú sabes además que los niños que tienen una minusvalía, tendemos a sobreprotegerlos y entonces el niño lo que hace es acomodarse y nosotros la meta que nos hemos planteado con 10b es que él tire y haga lo que pueda, porque además es un niño inteligente y saber que puede entonces mis objetivos son los mismos que los demás y, hoy por hoy, es un niño que bien.

La labor como maestra de música la desarrolla muy en contacto con la logopeda y la psicóloga del centro. M4 piensa que necesitaría ante todo información para trabajar con este tipo de alumnado: sobre su déficit, cómo tratarlos, si a esos niños a nivel instrumental o a nivel educativo hay que hacerles algo especial, saber si deben seguir la misma línea o si hay que hacerles adaptaciones... Este desconocimiento hace que vaya descubriendo todos estos avatares por sí misma, o preguntando a sus compañeras, lo que le produce una traba más en su trabajo ya que cuenta también con veintisiete niños más que debe de atender. Cree que realmente los maestros/as están mal preparados para atender a niños con déficit auditivos, quizás porque antes los niños con estos problemas los llevaban a los colegios de sordos y allí trabajaban con ellos, entonces en la enseñanza universitaria no se contemplaba y ahora en los centros de formación para el profesorado tampoco contempla una oferta educativa sobre estos temas.

101: Yo pienso que lo primero que necesitaríamos es información de cómo es su déficit, información de cómo tratarlos, información de si a esos niños a nivel instrumental o a nivel educativo hay que hacerles algo especial, saber si ese niño debe seguir la misma línea o si le tienes que adaptar, no sabes lo que hacer.

102: Lo que haces es que vas descubriendo las cosas nada menos que por ti mismo. Eso es como una traba, una traba más y que trabajas con esa y con 27 niños más, a niños que en una edad que no los puedes dejar de lado. Yo pienso que a nivel auditivo estamos mal preparados, yo pienso que como antes los niños con problemas auditivos los llevaban a los colegios de sordos y allí trabajaban con ellos [...] entonces estamos que en el colegio están en un rinconcito y que tampoco se abren más a la sociedad, yo es que digo que a nivel de sordos, por ejemplo, no ha salido ningún curso te hablo en el CEP, en el centro de profesores.

De todos modos, al igual que otros compañeros del centro, ella tiene interés en formarse para este tema, pero hasta ahora no ha encontrado ningún curso relacionado con los déficits auditivos y los pocos cursos que conoce se realizan en horas a las que no puede acudir por su horario laboral. Se lamenta de que estando la integración tan en boga, el cuerpo de profesores debería de estar más preparado, ofertándosele cursos de formación permanente. Ella no desiste en su interés y está pensando en ponerse en contacto con otras organizaciones que oferten esa formación en un horario que pueda ser compatible con su jornada laboral.

99: Pero también es muy triste que se supone que la integración es una cosa que está a la orden del día, con lo cual el cuerpo de profesores tendría que saber más, yo creo que ahora mismo están ofertando cosas y que poco a poco ... yo miro cursos [...] pero son cosas que están muy poco trabajadas a nivel de educación a no ser que tú ya específicamente te vayas a la escuela de sordos, pero claro muchas veces esos cursos los sacan en horarios en que nosotros estamos trabajando [...].

Hablando de planteamientos metodológicos, en el escaso tiempo de las clases de música, M4 normalmente las plantea como juegos en la que los niños hacen ritmo, canto, danza, instrumento y un poco de solfeo. Sus clases están fundamentadas en el movimiento, porque sabe que los alumnos a esas edades eso es lo que quieren. También utiliza un cuadernillo que tiene el colegio fijado, pero ella no es muy partidaria de él y lo utiliza muy de vez en cuando. Como este curso ha coincido con el año Mozart, parte de las actividades realizadas en clase han estado basadas en este evento, además le gusta llevar a los niños a los conciertos didácticos, por los que previamente dos meses antes trabaja las audiciones, bailes, ejercicios rítmicos ... de estos conciertos. M4 explica que 10b suele seguir el ritmo de la clase y en los ejercicios de movimiento o baile suele seguir y hacer bien los cambios. Sobre todo en las actividades de movimiento con parejas es cuando más observa a 10b, ya que desde principio le dijo que era su pareja de baile y el niño lo tiene asumido con naturalidad.

11: Tenemos un cuadernillo pero yo no soy muy partidaria, estaba puesto y ahí se ha quedado, nosotros hacemos ritmos, hacemos canto, danza, instrumento, un poco de solfeo y no te da el tiempo para más, eso es otra historia pero bueno.

41: Eso de rellenar lo hago lo menos posible si tenemos el cuadernillo así de higos a peras vamos que a ellos les gusta, además son niños inquietos y a esa edad lo que quieren es movimiento, así que yo hombre a 10b, los cambios los suele hacer bien ... lo cojo como mi pareja de baile y va bien.

En algunas ocasiones el movimiento, lo acompaña de elementos visuales. Por ejemplo cuando ha trabajado audiciones en las que se cuenta una historia dado el caso de La Pastoral de Beethoven o el Pájaro de Fuego de Stravinsky. En primer lugar trabaja la música, jugando a inventar una historia propia, cuando tiene todo trabajado vuelven a escucharla y visualizarla a través de la película. En alguna ocasión, ha usado otro tipo de material visual como gráficos, carteles, etc. También utiliza musicogramas, trabajando la música separadamente por tarjetas. Cree que es una técnica que funciona muy bien con los alumnos, ya que es una manera diferente de ver los contenidos.

123: [...] hemos trabajado con los discos de fantasía y entonces lo primero trabajamos la música con la Pastoral de Beethoven y montamos una historia, cuando ya trabajamos la música independiente, hicimos lo contrario, yo le monté, la historia visual y vieron que habíamos trabajado la Sinfonía Pastoral [...].

Luego también utilizo gráficos, carteles, por ejemplo de las notas, a ver vamos a sacar uno, ellos sacan su cartulina y ponen su negra, ... Los musicogramas he utilizado dos y bien, primero explicándolo todo, parando la música en el primer dibujo ... y funciona con los niños todo lo que les des que ellos lo vean diferente les gusta.

Como ya hemos dicho el movimiento es una constante, la colocación de 10b en la clase de música no tiene un lugar determinado dentro del aula, ya que la maestra organiza a los niños por grupos y éste se coloca donde esté su grupo, encargándose de las tareas que se le hayan adjudicado al grupo como el resto de niños, integrado totalmente. De todas maneras, 10b no quiere tener un trato distintivo en relación a sus compañeros, él quiere realizar las mismas actividades y de la misma manera que el resto. Al principio, cuando escuchaban música M4, por deferencia a 10b la trabajaba a nivel táctil, le hacía poner sus manos en el baffle para escuchar la música, él no ha querido hacerlo. Según M4, no le gusta y cree que no quiere hacerlo para no destacarse en la clase como alguien diferente, quiere normalización completa.

73: No tiene un sitio fijo, él se sienta con los niños de su grupo y hace lo que le toque a cada grupo, unas veces está en el centro, otras más a la derecha, según ...

75: Es que yo al principio le decía pon las manos aquí y siente y no le gustaba. Yo creo que él tiene mucho miedo a ser diferente, él quiere su normalización completa.

Haciendo otro tipo de ejercicios de movimiento, en la clase de música también ha hecho actividades de musicoterapia, realizando movimientos a partir de una sensación o pensamiento acompañada con música. Cree que es una actividad, a parte de que le gusta realizarla a M4, que da buen resultado con los niños. Les descarga la agresividad, los concentra más para las actividades siguientes y los relaja. Incluso hay días en las que no está prevista y nota a los niños más tensos, la introduce cinco o diez minutos, aunque tenga que recortar la programación de ese día.

67: [...] me gusta mucho hacerla, fijate es una cosa que creo que da muy buen resultado en clase porque además hoy día los niños están totalmente desquiciados, [...] yo veo que es muy importante, yo hago musicoterapia y los relajo y a ellos les encanta [...].

A la hora de comunicarse, intenta expresarse del mismo modo que lo hace la logopeda, es decir de una manera correcta y pronunciando, para que a 10b todo lo que escuche sea de la misma manera. Además, M4 se considera una persona muy expresiva, todo lo que ella habla lo expresa con las manos, con el cuerpo y cree que a 10b le llega muy bien. Opina que el niño le sigue estupendamente la clase porque la mira mucho y además ha conseguido ser su pareja de baile sin que éste se sienta discriminado de estar con la maestra, al contrario para él es algo totalmente normal. Esto ha permitido que la maestra observe con más detenimiento al niño, y éste se fije mucho en los movimientos, en las imágenes, ya que son muy importantes para él. Además, cree que ha conectado muy bien con 10b, de su experiencia sabe que al alumnado si le gusta la imagen que tiene el docente, mucho terreno ganado tiene para trabajar con ellos.

65: [...] normalmente cuando yo voy a pronunciar yo procuro que sea correctamente para que a él no se le escape, porque si en un sitio le pronuncian de una manera y tú de otra, pues entonces procuro hacer lo mismo que ella.

131: [...] soy muy expresiva, todo el que me conoce dice que yo hablo con las manos, con el cuerpo, yo eso creo que a él le llega muy bien, [...].

134: Yo creo que me sigue muy bien, porque me mira mucho, y además como es mi pareja de baile, yo dije "a mí no me gusta cambiar de pareja de baile" y lo que hice para que él no se sintiera mal, entonces era lo normal a él le había tocado. Yo a veces pienso que él se fija mucho en los movimientos, en las imágenes y son muy importantes [...] les gusta la imagen y es lo que primero miran, entonces si tu imagen coincide con lo que le gusta al niño tú ya tienes algo ganado [...].

La clase de música, según la maestra, es una hora que para el niño hipoacúsico supone una motivación, le gusta e incluso ha manifestado su interés por dar más horas de música que de otra materia. No sabe si realmente le gusta la música porque es una materia agradable para él o porque le ha supuesto un reto. Para este niño es una satisfacción y una alegría, contribuyéndole a crearle una autoestima más alta. Ella lo ha observado en las distintas actividades y lo ve disfrutar como cualquier otro niño en los conciertos didácticos, los ritmos, el baile, ... piensa que si no le gusta, lo disimula muy bien.

77: Yo creo que es algo que a él le motiva, que lo ves. Cuando tú a un niño ves que le gusta una cosa ... que es una satisfacción, una alegría ... yo recuerdo que al principio de curso, que todavía no se sabía el horario, me lo encontraba en el pasillo y me preguntaba "¿hoy tenemos música?"; yo creo que le gusta y si no le gusta lo disimula muy bien, sus muestras es de que le gusta [...].

También a 10b, el ritmo es otra actividad que le gusta mucho, sobretodo cuando lo hace con instrumentos de percusión. Quizás la actividad que menos le guste realizar es el canto. La maestra piensa que el niño tiene mucha vista, ya que al principio va cantando muy bajito como intentado ver si va con el resto y cuando él ve que se acopla empieza a subir su volumen. El niño canta a la vez que todo el mundo. Para la maestra es difícil detectar si canta envuelto por el grupo o porque realmente percibe lo que tiene que cantar. Individualmente en la clase no cantan, porque cuando ha intentado hacerlo la actividad no ha sido muy fructífera. Entonces ha optado porque canten en grupos de cuatro o cinco niños que se sienten más respaldados.

31: Él lleva su ritmo con los instrumentos [...] le gustan todos, las claves que la caja china, que los chinchines, el que le des, que no tiene ... a él con tal que le toque como a todo el mundo.

13: [...] mira él lo que hace es que canta bajito y cuando ya repetimos todos, se acopla y empieza a subir su volumen. O sea que es un niño que yo lo veo muy integrado en clase.

41: [...] claro yo ya no te puedo decir si es exactamente porque lo percibe él o lo hace envuelto por los demás, eso es muy complicado porque él va cantado a la vez que todo el mundo, que él no lleva un desfase de un minuto.

54: Algunas veces cuando estamos cantando en clase y quiero que canten solos no sale, se empiezan a reír ... en fin como que la actividad no suele ser muy fructífera, entonces lo que hacemos es cantar por grupos que en el grupo hay 4 o 5 por menos del grupo grande [...].

Concretamente la actividad de canto, M4 cree que le ayuda bastante a 10b para trabajar su vocalización. Cuando enseña las canciones hace hincapié en aquellos aspectos que sabe que la logopeda trabaja con 10b, intenta que pronuncien bien, lo realicen de un modo correcto, que la abertura de la boca sea la adecuada y complementa el aprendizaje con ejercicios de vocalización. En cierta manera, M4

piensa que la actividad que se realiza desde la clase de música refuerza el trabajo que la logopeda realiza individualmente con el niño.

54:[..] La maestra cree que la música le ayuda bastante al niño hipoacúsico para trabajar su vocalización. Ella hace mucho hincapié cuando les enseña las canciones en la pronunciación, que lo realicen correctamente, en la abertura de la boca y ejercicios de vocalización. Piensa que le ayuda, porque realmente esos ejercicios son los que hace el niño con la logopeda. Yo sé cómo ella trabaja y cuando en música se hace ejercicios de este tipo, pienso que para el niño es un refuerzo [..].

Realmente M4 no sabe lo que puede o no puede percibir el niño, no le ha hecho ninguna prueba específica para detectar eso y en la clase de música no puede aislar a ningún alumno para hacer esa prueba. Según M4, la psicóloga es la que suele realizarle esas pruebas y prefiere hacerlas individualmente al niño en su despacho. Ella piensa que los sonidos de los instrumentos de percusión, la flauta e incluso su tono de voz que es muy alto los percibe bien, porque cuando la maestra nota que el tono de voz de la clase se sube mucho, ella tiende a hablar más bajo y el niño lo nota perfectamente. No sabe lo que puede escuchar éste cuando baja la voz, pero sí nota que M4 lo ha bajado. Por lo tanto, el volumen cuando es diferenciado lo percibe perfectamente.

42: [..] pasa una cosa, que tú no puedes aislar, primero porque la psicóloga dijo que prefiere hacerlo ella fuera ... entonces cuando trabajamos los instrumentos de percusión, o la flauta, él percibe perfectamente el sonido, mi tono de voz que es muy alto, [..] él es uno de los que cuando voy bajando el tono dice "callaros que la señorita ha bajado la voz y no nos enteramos". O sea, que no sé lo que podrá escuchar pero sabe perfectamente que la he bajado, que le llega el volumen.

De las otras cualidades del sonido, el timbre piensa M4 que es lo que más trabajo le cuesta percibir. Quizás a nivel de sonoridades lo distingue bien, pero cuando compara sonidos con el mismo material, ahí le cuesta más trabajo y a veces no es capaz de distinguirlo. Concretamente en su clase, la maestra trabaja el timbre con más hincapié, pero lo trabaja a nivel general, poquito a poco, para que el niño no se sienta desplazado o se sienta que esa actividad es específica para él. Ella espera que con el tiempo él siga avanzando en este aspecto. Pero afirma que no tiene que hacerle nada especial para él, él hace lo que hacen todos. En lo que respecta a la altura, ella afirma que el niño detecta mejor los sonidos considerados agudos que los graves, aunque la voz de la maestra es grave y la percibe bien. Al trabajar las distintas voces en la ópera, recuerda que el niño detectaba mejor las voces agudas que las graves. Y en la duración, el niño no tiene ningún problema, se ha trabajado bastante en clase y el niño va bien.

44: Yo creo que el timbre, porque claro hay instrumentos de madera, a lo mejor el resto de los niños muchos tampoco lo perciben, es una percepción que como timbre cuesta trabajo percibir [..] cuando trabajamos el timbre según distinto material bien, pero cuando ya suena con el mismo material dos cosas distintas ya ... yo espero que con el tiempo él siga avanzando, [..] el timbre es una cosa que yo trabajo además en su clase como con más ahínco pero claro, yo tengo que trabajarlo como si fuera a nivel general para que no se sienta ...

45: Los agudos los percibe mejor y hombre los graves ... ya te digo yo tengo una voz muy grave y la percibe muy bien [..] él las voces agudas las percibe mejor las distingue mejor que las graves.

46: La duración también la percibe porque la trabajamos nosotros mucho en clase con las notas [..].

La práctica instrumental es muy gratificante para él, concretamente la flauta para el niño es un estímulo, le gusta mucho tocarla y cuando lo hace recibe un refuerzo positivo porque le sale bien, entonces esto supone un “escalón” que cada día va superando y es un doble estímulo. La maestra piensa que a lo mejor a medida que vaya avanzando la dificultad le cueste más, pero de momento como es su primer año y toma de contacto inicial, su avance es normal. De los instrumentos de percusión no tiene predilección por ninguno. Lo único que quiere es tocar como cualquier otro niño de la clase el instrumento que corresponda en ese momento.

29: Le gusta mucho tocar la flauta, hemos empezado este año, él coge su flauta y la toca como es normal ni mejor ni peor [...] y le gusta mucho sobretodo cuando a él le sale bien ... sabes es que para él es un estímulo porque a él le sale y encima, bien, pues es como un escalón que ha superado y entonces claro es como un doble estímulo.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1963	Infancia.	Nivel cultural bajo.		Estudia en un colegio privado de la capital.		Desde los seis años ha querido ser maestra.
Desde 1979	Inquietud por las ciencias.		Una compañera la introdujo en un grupo de baile regional.	En el bachillerato se despertó su curiosidad por las materias que tenían relación con las ciencias.		Le gustaban todas las materias relacionadas con la ciencia.
1984	Elección de carrera universitaria.		Una profesora del colegio la anima a que estudiara por ciencias.	Se matriculó en la especialidad de matemáticas y ciencias.	No estudió nada relacionado como contenidos curriculares pero piensa que se aprende con la experiencia.	Estaba muy segura de que la elección era la más acertada.
1988	Se matricula en una nueva carrera.		Le ofrecen un trabajo como maestra en el colegio donde estudió.	Se matricula para estudiar Biología. Lo compagina con su trabajo hasta que tiene que realizar prácticas de laboratorio.	Se dedica a investigar sobre qué recursos puede tener para trabajar con una alumna deficiente visual.	No pudo continuar con ella porque le llamaron para trabajar, pero piensa que algún día la terminará por darse un placer.
1989	Se prepara las oposiciones.	Su marido también baila con ella en el grupo folclórico.		Primer destino es un centro cerca del lugar de donde vive.		Aprueba la fase de oposición y obtiene plaza.
Desde 1992	Le adjudican destinos lejanos.	Algunos años tiene que dejar a su hija atrás.		Imparte clases en centros rurales la mayoría todos de montaña.		Son unos años que los recuerda como duros y con muchas penurias, sobretodo el estar lejos de su familia.
Desde 1995	Destino definido.	Puede volver a hacer vida familiar.		La trasladan a un centro rural del interior a unos 100 km de su hogar.		Por quedar en sobredotación el puesto anterior la trasladan a otro desde el que puede pernoctar en su casa.
1995/1996	Realiza curso de especialización.	Le apoyan, sacrifica su vida familiar.		Hacía bastantes kilómetros para asistir al curso, disfrutaba con los contenidos que se tratan.		Tenía claro que para habilitarse por otra especialidad tenía que ser música.

2002/2003	Habilitación por Música.	Puede disfrutar de su familia.	Enseña baile folclórico a niños.	Centro de reciente creación, cuenta con alumnado hipoacúsico de grado moderado. 10b cursa segundo curso.	Al principio tuvo bastante pánico, pero está bastante integrado. El niño no quiere que se le haga nada especial para él. Se muestra más retraído.	Es un sueño para ella estar dando algo que le gusta y en su mismo lugar de residencia. Mucho miedo por empezar a dar una materia nueva y por tener un alumno con hipoacusia en el aula. Los primeros años ha trabajado mucho en su casa para prepararse bien la materia.
2003/2004	Baja por accidente.	Tuvo que estar en reposo mucho tiempo.		10 b repite segundo curso de primaria.		Tuvo un accidente de tráfico que hizo que no pudiera ir a trabajar durante prácticamente todo el curso.
2004/2005	Momento actual.			Trabaja muy en contacto con la psicóloga y la logopeda del centro. Clases fundamentadas en el movimiento.	10b tiene una autoestima más alta. Ha conseguido que la música le llegue. La clase de música es una satisfacción para él. Cree que los maestros no están preparados para atender a las deficiencias. Le gustan las actividades de danza y ritmo, sobretodo con instrumentos de percusión.	Actitud totalmente diferente en 10b. Se siente orgullosa de su trabajo. Necesita formación relativa a déficit y está buscando centro. La música ha sido un reto para 10b, se ha recompensado su esfuerzo. No tiene 10b preferencias por ningún instrumento sólo por tocar lo que tocan todos sus compañeros.

XIII.6 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M5

XIII.6.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.6.2. Relato de vida

XIII.6.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.6.4. Biograma

XIII.6.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M5

SEXO: Mujer

EDAD: 23 años

ESTADO CIVIL: Soltera

CURRÍCULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: Ninguno

Años de experiencia docente como especialista de música:
primero

Experiencia previa con deficientes auditivos: no

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: ninguna

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia profunda bilateral neurosensorial (3º curso).
Realizado implante coclear ese mismo año.

Experiencia con otras deficiencias:

Dos niños Síndrome de Down de los cuales (en prácticas de la
carrera como maestra de apoyo)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura de Maestro- Especialidad Audición y
lenguaje (2003)

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado medio de Conservatorio (falta por terminar una
asignatura)

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Cursos a distancia para obtener las horas requeridas para
la oposición sobre organización del centro escolar, de los
cuales afirma no haber aprendido mucho.

Otros Méritos Académicos

-Interesada y motivada por estudiar Logopedia, musicoterapia y la
rama clínica aplicada a ella

XIII.6.2. Relato de vida

M5 es la cuarta hija de una familia numerosa a la que le ha gustado mucho la música. Su padre tocaba la guitarra y posteriormente, enseñó a sus hijos. También en el colegio privado donde estudió se le potenció la música, ya que pertenecía al coro escolar del centro desde los seis años. Alrededor de los once años, M5 se empeñó en tocar el piano. Se matriculó en el conservatorio haciendo el grado elemental y posteriormente el grado medio de piano. Del cual le queda todavía una asignatura para terminar la titulación. El hecho de estar estudiando en el conservatorio, influyó en la decisión que tomó al elegir su carrera universitaria.

Su familia le aconsejaba que estudiara Magisterio por Educación Musical, ya que desde siempre la música le ha acompañado. Pero en esa época M5 estaba algo “rebotada” con el piano y no quiso hacer esa opción. A pesar de todos los consejos, M5 quería hacer logopedia porque le gustaba y se matriculó en Audición y lenguaje, pensando después en hacerla. Escogió una rama afín para poder seguir y terminar el conservatorio y cuando lo hiciera irse a otra provincia donde estaba la carrera de Logopedia. M5 no pensaba dedicarse a la enseñanza, se inclinaba más por la rama clínica y la musicoterapia (por estar estudiando música), queriendo montar un gabinete. Fue en las prácticas de Magisterio, cuando M5 descubrió su verdadera vocación. Ella estuvo en un colegio concertado con niños Síndrome de Down. Estaba con la maestra de apoyo y cuando podía se escapaba e iba a la clase de música.

Terminada ya la carrera en 2003, M5 empezó a preparar oposiciones. Estuvo un año estudiando la especialidad de Audición y Lenguaje, pero le parecía un temario muy árido, no le gustaban los temas y los consideraba muy complicados. Decidió para el año siguiente cambiarse a la especialidad de Educación Musical. M5 dice que se ha hecho maestra cuando ha preparado las oposiciones, sus estudios universitarios no le han aportado eso. Las oposiciones se convocaron en 2005 y M5 aprobó. Para ella fue todo un regalo, nada más terminar ser funcionaria. M5 se lo trabajó mucho y dominaba el instrumento con el que se presentó, el piano. La programación que presentó para la fase de oposición, estaba basada en alumnado hipoacúsico.

Su primer destino ha sido en un centro de costa no muy alejado de la capital donde ella reside y le permite ir al conservatorio. Es un centro que no tiene un alto número de matrículas, pero la mayor parte del alumnado casi un 90% no estudia y tiene muchos problemas con el idioma, ya que es alumnado inmigrante del norte del continente africano. Para completar el horario, M5 tiene que dar música también en secundaria (algo que no le gusta) y a parte lleva una tutoría de trece niños en cuarto de Primaria, presentando cuatro de ellos, Necesidades Educativas Especiales. Algunas veces, está muy saturada y no tiene ni tiempo de hacer una simple fotocopia. Asegura que tiene que trabajar mucho en casa para poder llevarlo todo. Piensa que tiene mucha responsabilidad, sobretodo con los niños de Educación Especial y que no la orientan demasiado. Los equipos de orientación trabajan con los niños, pero con los maestros no hacen lo mismo y M5 le gustaría saber más sobre las deficiencias que tiene en clase.

Este año ha sido la primera vez que se pone delante de unos niños para dar clase y afirma que ha tenido que espabilar a base de dar topetazos. M5 se queja de que no se le ha informado muy bien, en ese aspecto el centro tiene mala organización. Cuando el curso estaba bastante avanzado, fue el momento donde le llegó alguna información sobre su alumnado. M5 demanda saber sobre los alumnos que tiene de educación especial en el momento en el que llegan a principio de curso. En el caso del

niño hipoacúsico, la información le llegó antes porque su madre, también maestra en el centro, le dijo personalmente lo que ocurría con su hijo. Piensa que quizás se hubiera enterado del problema mucho más tarde si no fuese hijo de quien es. En otro tipo de deficiencias ha tenido que hacer adaptaciones, pero no lo ha hecho hasta que se ha enterado.

Algunas veces se ha planteado, la idoneidad del tema de la integración en niños con necesidades, cree que a veces se descuida al resto de alumnado. Piensa que si en su clase no hubieran estado los niños de especial los demás habrían aprendido más. Siempre ha sido defensora a ultranza de la integración, pero cuando ha llegado a ser tutora se ha dado cuenta de eso, que incluso se pueden desmotivar el resto. Piensa que todavía tiene muy poca práctica y a pesar de tener pocos niños y salen a clases de apoyo, M5 necesitaría que la maestra de apoyo sacara más a los niños o que estuviera dentro de la clase, así podrían estar atendidos todos, ella se ve con una responsabilidad muy grande. De la otra manera piensa que siempre alguien pierde.

En el momento que se enteró que tenía un alumno con deficiencia auditiva en una de sus clases de música, le gustó mucho la idea, porque ese tema lo había trabajado en las oposiciones. Nunca había sido antes maestra y le parecía todo una aventura y más teniendo un alumno sordo. Para ella era ver en realidad lo que había estudiado, cómo funcionaba y saber lo que hacía. M5 lo iba observando. Al principio pensaba que a lo mejor lo iba a tener un poco aislado o perdido, creía que iba a estar bastante mal. Pero lo cierto es que se encontró con un niño muy estimulado y bien atendido. Su madre, maestra definitiva en el centro, se ha preocupado de que así sea. Al principio usaban aro magnético, pero a raíz de implantar al niño hace tres meses parece que no lo necesita.

M5 no hace nada especial para 11b, tan sólo si no se ha enterado de algo, se acerca y se lo dice o señala. Asegura que 11b, no es nada conformista y cuando se queda sin comprender algo, insiste para que se le explique. Sin embargo, el canto es algo que no le agrada. M5 tiene en consideración las canciones con una tesitura adecuada y se fija mucho en las palabras que no contengan sílabas trabadas. Por la especialidad que ha estudiado tiene mucho en cuenta ese aspecto. Además, ha utilizado material que hizo para la oposición de una canción con pictograma. 11b tan sólo movía los labios. Por otro lado, M5 cuando canta canciones suele hacer las alturas con la mano para que las visualice, lo único que consigue cuando le insiste es que mueva la boca. Para M5, su entonación es algo rara, se le nota diferente. Además el hecho de hacerlo piensa que le da vergüenza a 11b y cantar no quiere.

En cuanto a las audiciones 11b no las escucha bien, para sentirse él activo se ofrece voluntario a poner las audiciones en el equipo de música, porque se aburre y no quiere estar sin hacer nada. A pesar de eso, M5 nota que no está pendiente. En las tesituras se pierde. M5 piensa que diferencia mejor los sonidos agudos, aunque se plantea si eso puede ser así. Sin embargo, a nivel de cultura musical, 11b tiene bastantes conocimientos y a veces intenta subsanar su deficiencia con sus conocimientos (su contexto familiar es bastante culto y al niño se le nota). Al hacer ejercicios de discriminación, considerando el aspecto tímbrico, M5 cree que le cuesta distinguirlo y en relación a la intensidad depende de los sonidos, ya que en algunos tiene dificultad. 11b nota que los demás compañeros pueden hacer actividades porque oyen, pero hasta ahora algunas actividades no ha hecho, M5 piensa que tras el implante, cuando asimile bien los sonidos que escucha, quizás pueda hacer más actividades auditivas.

Los ritmos los coge bien, M5 los hace en su mesa para que sienta las vibraciones. Aunque para reproducir cualquier ritmo, necesita verlo escrito, tan sólo con escucharlo, se pierde. Cuando toca la flauta le cuesta hacer bien las duraciones de las figuras rítmicas, aunque como es muy observador se fija en los demás. Respecto al seguimiento del ritmo en expresión corporal, M5 asegura que baila, pero suele hacerlo con torpeza. Ella piensa que es consecuencia también de tener un cuerpo corpulento; se mueve poco y sus movimientos son como poco agraciados. Estando estudiando las oposiciones, le decían que era conveniente trabajar el ritmo con los hipoacúsicos. Pero ahora en la práctica, ella piensa que tiene que hacer ejercicios para toda la clase y no puede repetir mucho porque resto del alumnado se queja.

M5 considera que si pudiera trabajar individualmente con él las alturas de los sonidos y el canto podría ayudarlo a entonar. Sin embargo, en una hora a la semana con el resto de alumnos, eso no lo puede hacer. Tendría que trabajar a solas con él. Por otro lado, conoce también tratamientos de musicoterapia que podría aplicar pero, no los puede hacer con todos en la clase. Lo único que pretende entonces es que le guste la música y que haga todo lo que pueda.

De momento el tema de la formación continua lo tiene algo dejado, ya que el trabajo y el conservatorio le absorben todo su tiempo. Piensa que cuando termine la asignatura que le falta de conservatorio se pondrá a hacer cursos de metodología musical e incluso quiere participar en un grupo de trabajo con compañeros maestros de la costa.

CURRICULUM PROFESIONAL DE M5									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Etapa/ Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas					
2005/2006	1 año	Educación Primaria	Educación Musical/ tutora de 4º	Hipoacusia profunda con implante coclear puesto en los últimos meses de curso*3º M5 ha trabajado tan sólo tres meses con el niño tras implantarlo, en su periodo de adaptación	Público costa	Prácticas	Funcionaria	Estudia una asignatura de piano en el conservatorio para terminar el Grado Medio de Piano	No tiene tiempo para nada durante su horario escolar Para completar horario tiene que impartir Música en secundaria que no lo gusta En su tutoría tiene cuatro alumnos con necesidades educativas especiales

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1982	Vive en contacto con la música.	Su padre toca la guitarra en casa y enseña a sus hijas.		Se apunta en el coro escolar con sus hermanas.		Se le despierta mucho interés por formarse musicalmente.
Desde 1993	Se matricula en el conservatorio.	Sus padres acceden a que estudie música y a comprarle un piano.		Se empeña en matricularse en piano.		Quiere estudiar enseñanza reglada musical.
2000	Elección carrera universitaria.	Le aconsejan que haga Magisterio de música.		Se matricula en Audición y Lenguaje por continuar estudiando el grado medio de conservatorio, pensando continuar después estudiando Logopedia.		No quiere dedicarse a la enseñanza. Quiere hacer Logopedia y dedicarse a la rama clínica, enfocada en la musicoterapia.
2002	Prácticas de la carrera.			Está con Síndromes de Down y de vez en cuando se mete en la clase de música como observadora.		Empieza a descubrir su vocación de maestra y decide cambiar sus intenciones formativas.
2003	Empieza a estudiar oposiciones.		Crecían rivalidades, se generaba mal ambiente.	Se prepara la especialidad de Audición y Lenguaje en una academia.		Considera que el temario es muy árido y complicado.
2004	Decide preparar otra especialidad.		Se ayudan los compañeros buen ambiente.	Estudia Música. Tenía muy buena base musical y el temario le gustaba más.		Se siente más contenta con el cambio y con más ganas de estudiar el temario.
2005	Oposita por Educación Musical.			Se presenta con el piano como instrumento.		Aprueba las oposiciones. Cree que es un regalo siendo la primera vez que se presenta.

2005/2006	Primera vez que da clase.	En casa tiene que hacer trabajo del colegio que no le da tiempo.	Quiere hacer un grupo de trabajo con otros compañeros maestros de música de la costa, pero no tiene tiempo estudiando en su último año de conservatorio.	<p>Es especialista de música en primaria y secundaria. Completa su horario con una tutoría de 4°.</p> <p>En su tutoría tiene 4 alumnos con necesidades educativas especiales a las que se le ha hecho una adaptación.</p> <p>Trabaja con un hipoacúsico profundo, implantado ese mismo año (11b).</p>	<p>El hipoacúsico está bien integrado. Pensaba que su déficit le iba a afectar más para el desarrollo de las clases.</p> <p>Las audiciones apenas las percibe. Es el encargado de poner la música.</p> <p>11b no quiere cantar. Le favorecería si se trabajara más individualmente.</p> <p>A nivel teórico tiene buen nivel.</p> <p>Se replantea la integración de las necesidades educativas especiales. Cree que debería de tener más apoyo, incluso un profesor de apoyo en el aula para trabajar más individualmente con el hipoacúsico.</p>	<p>Ha tenido que espabilar para afrontar la docencia. Cree que tiene mucha responsabilidad y no tiene mucho apoyo ni se le informa bien para atender los casos especiales de su aula.</p> <p>La madre de 11b trabaja en el colegio y se ha preocupado de que el hipoacúsico tenga todas las medidas posibles.</p> <p>Podría mejorarle su entonación si trabajara individualmente. Con tanto alumnado no puede hacer actividades de musicoterapia.</p> <p>Para mantenerse activo 11b se ha ofrecido voluntario de poner el aparato de música.</p> <p>El ambiente familiar le ha potenciado el nivel cultural-musical que tiene.</p> <p>Antes defendía al máximo la integración, ahora a nivel práctico la considera muy difícil y queda desatendido un tipo u otro de alumnado.</p>
-----------	---------------------------	--	--	---	--	--

XIII.7 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M6

XIII.7.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.7.2. Relato de vida

XIII.7.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.7.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.7.5. Biograma

XIII.7.1.Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M6

SEXO: Mujer

EDAD: 45 años

ESTADO CIVIL: Casada

CURRÍCULUM PROEFESIONAL

Años de experiencia docente: 20

Años de experiencia docente como especialista de música: 2

Experiencia previa con deficientes auditivos: 1 año con dos niños sordos trabajando de apoyo con al lenguaje (hace 20 años)

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: en música 1

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niña con hipoacusia bilateral severa(1º), niño con hipoacusia profunda(2º),niña con hipoacusia moderada (3º), niño hipoacusia profunda implantado(3º), niña sorda profunda con implante coclear(4º),niño hipoacúsico leve con déficit intelectual (4º), niño hipoacúsico profundo implantado (5º), niña con hipoacusia profunda implantada (5º), niña hipoacúsica profunda implantada (6º), niño con hipoacusia profunda implantado (6º)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio (especialidad inglés).Plan 1971.

Pendiente de terminar Licenciatura de Pedagogía (cursado hasta 4º)

Pendiente de terminar Licenciatura de Filología Inglesa por la UNED (algunas asignaturas)

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Cursados cuatro años de Grado Elemental de Conservatorio (instrumento guitarra)

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Curso de Especialización docente para funcionarios en Educación Musical (1999)

-Grado Elemental de Idiomas (inglés)

XIII.7.2. Relato de vida

M6 como muchos andaluces, pertenece a una familia que emigró a otra comunidad a buscar una vida mejor. Ella apenas recuerda su lugar de origen porque se fue con catorce meses. Los principios fueron bastante duros para la familia. Su padre pasó por varios trabajos y su madre en casa cosía para la calle. A duras penas pudieron comprarse un piso pequeño, el cual tuvieron que alquilar las habitaciones para poder subsistir. El hospedaje en el piso, M6 lo recuerda durante toda su infancia, hasta que nació su hermana con Síndrome de Down, dejando por este motivo de alquilar habitaciones.

Una de las razones por las que su familia emigró fue para que tuvieran una educación mejor tanto M6 como sus hermanos. Sus padres querían que M6 estudiara secretariado y le potenciaron esa elección apuntándola a cursos de mecanografía, taquigrafía e idiomas. De hecho, M6 tiene el grado elemental de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas.

Cuando estaba en el Bachillerato, sus padres decidieron volver a tierras andaluzas. De sus recuerdos de juventud, tiene grabados cuando ella empezó a tocar la guitarra con un grupo de amigos y se intercambiaban acordes de canciones de cantautores.

Al terminar sus estudios de COU, a M6 le gustaban varias carreras, pero su elección la basó en que fuera una carrera corta y fácil para que pudiera trabajar lo antes posible. Como ya había estudiado inglés, creía que le resultaría fácil Magisterio por esa especialidad. Al terminar Magisterio, se presentó a las oposiciones, pero en la última prueba suspendió.

Como no había aprobado, se matriculó en Pedagogía, pero estos estudios acabó abandonándolos porque en las oposiciones de 1986 aprobó y se dedicó a su labor profesional. Estando trabajando quiso matricularse en la licenciatura de Filología Inglesa por la Universidad a Distancia. Hizo algunas asignaturas sueltas, pero la dejó porque se aburría.

En sus inicios laborales, fue maestra de un alumno con deficiencia auditiva. Ella trabajaba con él de forma individual el lenguaje oral. Desde entonces no volvió a trabajar más con un niño de estas características. M6 no tenía ninguna formación específica sobre ello y asegura que fue aprendiendo sobre la marcha.

A los treinta y tres años de edad, M6 decide matricularse en el Conservatorio por continuar su afición con la guitarra y además por aprovechar el tiempo, ya que como tenía que llevar a su hija al Conservatorio, en ese tiempo aprendía ella también.

Cursando las materias del Conservatorio, M6 pensó también hacer el curso de especialización. Así, de esta manera podía optar por dos habilitaciones para optar a una plaza cerca de donde vivía en la capital. Así, en el 2002 concursó y le dieron una plaza por música en la capital.

M6 al solicitar ese centro, no sabía que era un centro preferente de integración de deficientes auditivos, ya que en el concurso de traslados no especificaba nada. Al principio, tuvo un tiempo de bastante incertidumbre, no sabía cómo le iba a ir con ellos y lo pasó bastante mal. Después de dos años, M6 está

contenta porque es un centro con alumnado de clase media-alta y no existen muchos conflictos debido a que la gran mayoría del alumnado absorbe los problemas.

Al estar en un centro de estas características se le exige a M6 una formación de la cual ella no está muy convencida de recibirla. El centro es considerado bilingüe, utilizándose el lenguaje oral y la lengua de signos. En la actualidad el apoyo y enseñanza de la lengua de signos, se realiza en su mayor parte del tiempo fuera del aula, de manera independiente con una maestra de lengua de signos.

M6 piensa que si se pretende conseguir una integración, el lenguaje que se debe de utilizar es el lenguaje oral. Piensa que aprender el lenguaje de signos está bien para ciertos aspectos o decir algunas palabras, pero se debe de utilizar el lenguaje oral.

El centro tiene alumnos con deficiencia auditiva de diferentes grados de pérdida y en todos los niveles. En algunos casos están bien integrados y siguen el desarrollo normal de la clase, casi podría pasar la deficiencia desapercibida. En otros, cuando sólo hablan lenguaje de signos, M6 ha tenido algunos problemas con ellos y su desarrollo en la clase de música no es tan aceptable.

M6 piensa que el centro tiene diferentes medidas y atenciones para el alumnado con deficiencia, algo que es favorable para ellos pero se queja de desatender otras medidas de atención para otro tipo de alumnado. Piensa que “todo se realiza para y por los sordos”.

M6 necesitaría para atender mejor al alumnado con hipoacusia una reducción del grupo de alumnos con los que trabaja, algunas veces no puede dejar desatendida a media clase para volver a explicar y a hacer hincapié en algo que cueste trabajo a un hipoacúsico. Cree que podría llevar mejor la clase y algunos hipoacúsicos sacarían más provecho, si algún profesional la apoyara dentro de la clase con estos niños. Piensa que los resultados de éstos en la clase de música son debidos a la actitud que tienen hacia ella, a su mayor o menor torpeza causada por el grado de hipoacusia y al grado de desarrollo del lenguaje oral.

Concretamente en las actividades musicales, la discriminación auditiva es una de las que más cuesta a los hipoacúsicos. Por ello, M6 no se la exige demasiado, tan sólo que discriminen entre cuerda, viento y percusión. También, en el canto a pesar de que lo realizan, ella ha observado una peculiaridad en los hipoacúsicos, aunque también la percibe en otros/as alumnos/as que no tienen ese déficit. Esta característica observada es la realización del canto en una intensidad débil.

La clase de música cree que es beneficiosa para el alumnado, pero lo es aún más para los hipoacúsicos, les enriquece el vocabulario y les desarrolla otros múltiples aspectos. Para M6, el que tengan esa clase es fundamental.

CURRICULUM PROFESIONAL DE M6										
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	Actividad Musical	OBSERVACIONES	
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas						
1986/1987	1 año	E. Primaria	Educación Especial	Sí	P. rural	Prácticas	Funcionaria			
1987/2002	20 años		Inglés	No	P. rural	Destinos definitivos		Grado Elemental	Curso de especialización	
2002/2003	1 año		Música/ tutora de segundo ciclo	H. Profunda* 1º	P. capital	Definitivo				No sabía que era un centro preferente de integración de deficiencias auditivas
				H. moderada *2º						
				H. profunda con implante coclear*2º						
				H. profunda con implante coclear *3º						
				H. Leve * 3º						
				H. profunda 4º						
				H. profunda 4º						
				H. profunda* 5º						
H. profunda con implante * 5º										
2003/2004	1 año	Música/ tutora de segundo ciclo	H. Profunda bilateral* 1º	P. capital	Definitivo			Se le exigirá el aprendizaje de la lengua de signos		
			H. Profunda* 2º							
			H. moderada *3º							
			H. profunda con implante coclear*3º							
			H. profunda con implante coclear *4º							
			H. Leve * 4º							
			H. profunda* 5º							
			H. profunda * 5º							
H. profunda* 6º										
				H. profunda con implante * 6º						

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

XIII.7.4. Reconstrucción de la historia de vida

Infancia y juventud

En los años en los que nació M6, era una época en la cual muchos andaluces emigraban a otros lugares de España buscando un futuro mejor para ellos y su familia. La familia de M6 fue una de ellas. Cuando contaba con tan sólo catorce meses de vida, ella se fue con su familia a la capital, dejaron el cortijo donde vivían trabajando la tierra para buscar un trabajo mejor en una ciudad con muchos más recursos. Su padre trabajó en varios oficios desde peón albañil, vendedor, etc. y su madre ejercía de ama de casa y sacaba un sueldo cosiendo pantalones en casa. A parte como las circunstancias económicas no eran muy buenas se vieron obligados a alquilar habitaciones (con derecho a cocina) de su piso de cuarenta y cinco metros cuadrados. Ella asegura que los comienzos no fueron buenos. M6 era la hija menor y tenía dos hermanos más. Como alquilaban las habitaciones los padres y todos los hermanos tenían que dormir juntos en una misma habitación.

2.: Crecí en el contexto de una familia andaluza que emigró a M., yo me fui de un cortijo con 14 meses por lo que aprendí a andar y a hablar allí, en un barrio obrero. Cuando nos fuimos éramos tres hermanos, dos hermanos mayores y yo ... los principios fueron duros, mis padres compraron un piso con 45 m², y alquilaban habitaciones con derecho a cocina, mis hermanos y yo dormíamos en la misma habitación de mis padres, mi madre trabajaba en las labores del hogar y cosiendo pantalones para el ejército y mi padre tuvo varios trabajos como peón de albañil, vendedor, etc. [..].

Cuando M6 hizo la comunión recuerda que pudieron comprar otro piso y mudarse a uno más grande de unos noventa metros, aunque asegura que seguían teniendo huéspedes en casa. Sin embargo, a los pocos años, cuando M6 tenía doce años, nació otro hijo más, una hermana con Síndrome de Down. A partir de ese momento dejaron de alquilar las habitaciones. Aunque su situación económica no era muy desahogada, los padres de M6 lucharon para conseguir que sus hijos estudiaran en colegios privados laicos y que tuvieran un nivel cultural mejor que el que ellos tenían. Una de las razones por las que habían emigrado era esa, el darle una buena educación. Además que cuenta M6 que los frutos de tanto esfuerzo se recompensaron porque los hijos mayores han sido excelentes estudiantes, teniendo también en cuenta que sus hermanos mayores compaginaban los estudios nocturnos con pequeños trabajos.

2.: [..] Cuando hice la comunión, nos mudamos a un piso más grande (90m) y aún así en mi casa siguió habiendo huéspedes hasta que nació mi hermana pequeña que es Síndrome de Down ... yo tenía 12 años cuando vino mi hermana. [..] mis hermanos y yo estudiamos en un colegio privado laico, porque mi madre cuenta que el objetivo fundamental de habernos ido a M. fue el de darnos una educación, lo cual consiguió, ya que tanto mis hermanos como yo fuimos excelentes alumnos. Mis hermanos se pusieron a trabajar con 14 años, y compaginaban los estudios nocturnos con el trabajo. [..].

M6 compaginó sus estudios de enseñanza primaria y bachiller con clases de mecanografía, taquigrafía y el aprendizaje de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas, cursando los cuatro años para conseguir el Título de Grado Elemental de Idiomas. Este tipo de formación la realizó M6 porque su familia aspiraba a que ella ocupara algún puesto de secretaria. Cuando cumplió M6 dieciséis años, la familia regresó a tierras andaluzas, pero esta vez escogieron como residencia una capital. Allí cursó M6 sus estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria (COU).

3.: Yo además de seguir mis clases normales, estudié mecanografía, taquigrafía e Inglés en la Escuela de Idiomas, allí saqué el Grado Elemental de Idiomas (4 años), ... mi familia aspiraba a que yo fuera secretaria.

276: Estuvimos en M. hasta los 16, hice 3º de BUP y el COU aquí [..].

M6 no ha tenido una formación académica musical en su juventud, pero recuerda que en casa, se solía escuchar música, especialmente aquella compuesta por cantautores que estaba muy de moda en aquella época. Sin embargo, M6 ha pensado que la música ha sido una asignatura pendiente para ella, ya que desde muy pequeña deseó estudiar y no tuvo la oportunidad de cumplir su deseo. Tan sólo aprendió a tocar acompañamientos de guitarra a un nivel muy elemental, compartiendo esa afición con otros amigos de juventud los cuales se intercambiaban acompañamientos de canciones cuando se reunían.

4: Vivimos en una época bastante convulsa, y en mi casa escuchábamos mucha música, especialmente de cantautores.

8:[..] creo que la música ha sido una de mis asignaturas pendientes que siempre deseé hacer y nunca tuve la oportunidad, aprendí a tocar la guitarra muy elementalmente y como acompañamiento de canciones sola y a veces con la ayuda de amigos de juventud que me pasaban los acordes.

Elección profesional y formación inicial

Cuando terminó sus estudios del Curso de Orientación Universitaria, barajaba como opción a estudiar entre sus posibilidades una carrera que fuese diplomatura para estar pocos años estudiando. Necesitaba ponerse pronto a trabajar y a su vez que la carrera no tuviera demasiada dificultad. Con esas condiciones su elección fue Magisterio. Como ya anteriormente había estudiado el Grado Elemental de Inglés en la Escuela de Idiomas, pensaba que Magisterio por la especialidad de Inglés le resultaría fácil de hacer. Tres años más tarde en la Universidad pública de su ciudad se tituló como profesora de EGB especialista en Inglés.

10: Decidí Magisterio porque era una carrera corta y fácil, yo necesitaba acabar pronto para trabajar [..] soy profesora de EGB especialista en Inglés.

Justo al terminar sus estudios universitarios de Magisterio, M6 empezó a prepararse para las oposiciones. Recuerda que en la primera oposición a la que se presentó estaban convocados dieciséis personas para catorce plazas. Asegura que tuvo mucha suerte para aprobar las primeras pruebas, aunque no fue muy afortunada para la última prueba, la cual suspendió. Tras no aprobar el proceso selectivo, M6 pensó en matricularse en otra carrera y compaginarla con los estudios de oposición. Escogió una carrera afín a la diplomatura que había realizado, concretamente la licenciatura de Pedagogía, cursando hasta cuarto curso, el cual ya lo dejó para centrarse en su labor profesional tras aprobar las oposiciones en el año 1986. Posteriormente, al empezar a trabajar inició por la Universidad a Distancia la licenciatura de Filología Inglesa, pero sólo llegó a cursar algunas asignaturas y se aburrió de ella y la dejó. Por ello, tiene dos licenciaturas empezadas y sin concluir.

276: Terminé la carrera y empecé a estudiar oposiciones. La primera vez que me presenté estábamos 16 y había 14 plazas. El primer examen lo aprobé de chorra, el segundo también y ya en el 3º suspendí.

278: Entonces me matriculé en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras mientras seguía con las oposiciones. No la terminé me quedé en 4º [..] después

por la UNED me matriculé en Filología Inglesa, pero asignaturas sueltas y no la llegué a terminar tampoco, me aburrí y lo dejé. O sea que tengo dos carreras abiertas y no las he terminado.

Formación continua

Tras empezar a trabajar como maestra, hacía cursos en el centro de profesores relacionados con la materia que daba en sus años de docencia y lo que más le interesaba a nivel curricular para su especialidad de inglés. Sobre deficiencia auditiva ha tenido experiencia a nivel práctico, pero se considera que no tiene ninguna formación específica, ya que esa formación práctica la tuvo en sus inicios laborales, en el primer destino concedido cuando le adjudicaron sustituir a una maestra de Educación Especial. Y, desde entonces no ha atendido a ningún alumno más con esas características por lo que tiene un recuerdo muy vago del caso. Recuerda que ella trabajó el lenguaje oral con este niño y su formación la fue adquiriendo sobre la misma práctica trabajando en los materiales con los que contaba el centro.

31: Yo hacía cursos de lo que me venía bien para mis clases [...] pero para esto ... formación nada, cero patatero ... yo cuando empecé estuve con un sordo pero, eso fue hace 20 años y era para otra cosa ... trabajaba el lenguaje, la pronunciación ... vamos los materiales que tenían allí [...].

Con treinta y tres años opta por matricularse en el Conservatorio, ya que había decidido apuntar a su hija y así aprovechaba el rato que tenía de esperarla en una actividad productiva y que le gustaba hacerla. Cursó los cuatro años de Conservatorio elemental. Eligió como instrumento la guitarra clásica, llevando a cabo uno de sus deseos de juventud. Como M6 había estado ya metida en estudios musicales, decidió realizar el curso de especialización para obtener la certificación para impartir Educación Musical y de esta manera podía optar para el concurso de traslados por dos especialidades para acercarse a la capital, su lugar de residencia.

12: Cuando apunté a mi hija mayor, decidí apuntarme con ella, como estaba ella y tenía que recogerla, me apunté yo también, tendría 33 años. Yo cogí como instrumento la guitarra [...].

14: Y como tenía lo del Conservatorio, pues decidí hacer el curso de especialización de Música, que lo hice aquí en la capital [...].

Una vez siendo ya especialista de música y con plaza definitiva en un centro preferente de integración para sordos, el cual no sabía M6 que estaba catalogado así, le ofrecen hacer un curso de lenguaje de signos, ya que el centro es bilingüe. Hasta el momento, por circunstancias personales de bajas médicas, todavía no lo ha realizado. De todas formas, M6 se queja en cierta manera que se le obliga a hacer algo de lo cual ella no tenía constancia que había de hacerse porque en el concurso de traslados no se especificaba que el centro tuviera esas características. Ahora se le exige formación en Lenguaje de Signos, algo de lo que no está del todo convencida de hacerlo y más de utilizarlo en su momento de manera práctica. Piensa que está muy bien saber algunas nociones, pero no es partidaria de utilizar exclusivamente el Lenguaje de Signos, ya que cree que para integrar al alumnado deficiente auditivo es mejor utilizar el lenguaje oral.

32: Yo no sabía que este centro era un colegio de sordos, eso no estaba puesto, no lo pusieron en el concurso, fue llegar y encontrarme con esto. Ahora en este colegio, se está haciendo cursos de Lenguaje de Signos, porque hay una profesora de lengua de signos, el año pasado se hizo uno, no lo pude hacer

porque estaba de baja y este año me van a operar y con lo cual, tampoco lo hago. No sé si me interesa o no, lo del Lenguaje de Signos, difiero un poco del concepto de lo que es exclusivamente el Lenguaje de Signos, porque yo tampoco lo veo ... pienso que un niño sordo tiene que aprender el lenguaje que hablamos todos, si no tiene ningún problema en la lengua o físico que se lo impida. Pienso que el Lenguaje de Signos está muy bien, para aprender cuatro cosillas, bien ... pero ... si lo queremos es integración ... pienso que el lenguaje oral.

Recorrido laboral

Desde que aprobó las oposiciones en el año 86, lleva veinte años trabajando como especialista de inglés aunque ha trabajado dando otras materias. El caso más llamativo como ya se ha comentado fue en su primer destino que estuvo haciendo las funciones de maestra de Educación Especial y dio clases a un niño hipoacúsico. Su experiencia fue durante un curso escolar. Piensa que su labor la realizó bien ya que, cuando se incorporó la titular de la plaza, la mantuvieron a ella en el puesto. Sin embargo, cree que no le ha servido demasiado para su praxis posterior como maestra con deficientes auditivos, ya que fue hace demasiado tiempo y en una materia que no tiene nada que ver con la música. El resto de destinos han sido por varias provincias de la Comunidad Andaluza, hasta que poco a poco se ha ido acercando a la provincia donde vive su familia.

31: [...] eso fue hace 20 años y era para otra cosa [...] yo creo que no lo hice muy mal cuando, porque cuando se incorporó la que tenía la plaza la recolocaron en otro sitio y me dejaron a mí con los niños. Pero vamos, que una experiencia sin más.

Como M6 quería acercarse a su lugar de residencia en la capital, ella solicitaba centros por las dos especialidades que ella tiene: Inglés y Música en el concurso de traslados, así tenía más posibilidades de conseguir su propósito. En el último concurso, para el 2002, le adjudicaron una plaza de Música en un colegio de la capital, por lo que decidió cogerlo, aunque no sabía que era un colegio de integración de deficiencias auditivas. En este centro ya definitivo, M6 lleva una permanencia de dos años.

25: Al concursar en el concurso de traslados, concursé por música e inglés y me dieron música. Llevo ya con este dos años [...].

El centro se encuentra en un barrio de clase media-alta. M6 se siente contenta por el contexto sociocultural de éste, ya que aunque dice que hay bastantes niños y niñas inmigrantes (tras tener quizás el primer año problemas de comunicación, suelen progresar bien) y puntuales problemas de familias desestructuradas, la mayoría del alumnado pertenece a familias de alto nivel cultural, por lo que la generalidad absorbe esos casos problemáticos y tiende a subir el nivel de la clase. Posee dos líneas, con lo cual da música a doce clases con un total de trescientos alumnos. Y, a parte tiene una tutoría impartiendo también las materias de lengua y matemáticas. Con esa carga lectiva, apenas tiene tiempo y lleva todas las clases muy estructuradas y fijadas desde su casa para no dejar ningún elemento a la improvisación.

113: De dos líneas, yo le doy clase a 12 cursos a la semana y además una tutoría con un tercero, Lengua y matemáticas. Estoy sin tiempo para nada con todo super estructurado, super fijo ... no suelo improvisar porque no me da tiempo, cuando vengo a clase lo traigo todo estudiado.

156: [...] hay mucho inmigrante, y todo eso ... plantea problemas a nivel de comunicación de que llegan aquí al colegio el primer año y cuesta más trabajo

pero luego ya una vez que empieza va la cosa bien. Pero como el grueso de los niños vienen de clase media mas o menos alta [...] se nota que luego aunque se te metan 2 o 3 con problemas familiares, el grupo que es superior los absorben ... tiende a la alza [...] yo estoy contenta la verdad, que este centro no está mal en ese sentido.

Dentro del alumnado con deficiencia del centro, se encuentran distintos grados de hipoacusia y con estilos de comunicación diferentes. La gran mayoría de estos alumnos y alumnas han asistido a la escuela de sordos. Hace una diferenciación con el alumnado que está bien integrado a nivel de lenguaje oral, porque su familia utiliza lengua oral, y los que sólo utilizan lenguaje de signos, ya que cree que para estos últimos todo es más complicado. M6 dice que dentro de los profesionales que trabajan en el centro existen dos líneas de pensamiento, sobretodo entre la logopeda y la profesora de lenguaje de signos. Para la logopeda lo importante es que el alumnado hable, para la maestra de lenguaje de signos (también sorda y como primera lengua, el lenguaje de signos, como segunda el lenguaje oral) es necesario enseñarle conceptos en lenguaje de signos a los alumnos para que ellos aprendan su lengua natural y enseñarle también el lenguaje oral, pero primero afianzar la lengua de signos para que el alumnado se estructure mentalmente para aprender otra lengua que no le es natural. Otro dilema, está en aceptar el bilingüismo y cómo llevarlo a cabo. M6 es partidaria de la opinión de la logopeda del centro, porque para integrarlos necesitan que aprendan el lenguaje oral. M6 afirma que algunos padres sordos (que sólo saben lenguaje de signos) quieren que se integren a sus hijos con el lenguaje de signos exclusivamente. Para M6 eso no es viable. El primer año que estuvo en el centro tuvo un niño con implante coclear que posteriormente se fue del colegio. Asegura que el implante fue tardío y su habla era muy metálica y parecida a un robot.

41: La mayor parte vienen ya de la escuela de sordos y cuando están tan bien integrados y hablan tan bien ... la mayor parte de esos niños es que los han cogido muy pequeños, entonces sus padres hablan el lenguaje oral, entonces ... facilita las cosas. Tuvimos un niño que se fue el año pasado, le pusieron un implante pero muy tardío, tenía un habla muy metálica...me imagino como él escucharía dentro de su implante ... era como si hablara un robot ... pero ese se fue el año pasado [...] Está también el dilema entre la logopeda y la profesora de lenguaje de signos que es también sorda, habla en su lengua según ella, tiene la lengua de signos como primera lengua y la lengua oral como segunda,... pero a la hora de hablar con nosotros tienen que hablar con su lengua oral aunque su lenguaje de signos sea su primera lengua [...].

44: [...] para mí el bilingüismo es utilizar tu lengua oral y también en la lengua de signos, pero no sólo es hablar con lenguaje de signos pero en fin ahí tienen sus tareas entre ellas ... no todos entienden las cosas de la misma manera. Ahí tienen la polémica de lo que es o no el bilingüismo. La lengua de signos sólo sirve para los sordos, el lenguaje oral es para todos y yo tengo la misma opinión que la logopeda del colegio, estos niños si se quieren integrar es necesario que aprendan a usar el lenguaje oral, que es mucho más importante que el lenguaje de signos, algunos padres de estos niños, los que son sordos y no han aprendido el lenguaje oral, pretenden integrar a sus hijos sólo con lenguaje de signos, y esto en mi opinión no es de recibo.

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

M6 cree que hay catorce niños hipoacúsicos en el centro, no está del todo segura porque ella no imparte clase en Infantil. En relación a estos alumnos y alumnas, ella los considera más o menos integrados dentro del ritmo normal de clase, aunque depende del grado de déficit y del tipo de lenguaje que utilizan. Piensa que de

ese número, seis o siete están muy integrados y su deficiencia podría pasar desapercibida. Sin embargo, hay otros alumnos y alumnas cuya lengua materna es el lenguaje de signos y con ellos tiene más problemas, porque la maestra de lengua de signos, los saca de la clase para hacer la tarea con ellos y ayudarles, pero durante las clases ordinarias ellos no tienen el apoyo de esa maestra, ya que sólo hay una para todo el centro y trabaja de manera individual con los niños y niñas. Para M6 el caso de los niños con hipoacusias profundas es un problema. En la clase de música se utiliza el lenguaje oral y ella no tiene nociones de lenguaje de signos. Concretamente con 7a al ser más pequeña, no tiene excesivos problemas y poco a poco va pronunciando, pero a medida que estos alumnos avanzan en edad, si no desarrollan el lenguaje oral M6 tiene más dificultades con ellos. En el caso de 15b, también hipoacusia profunda en segundo curso (no tiene ningún lenguaje oral), piensa que llegará un momento donde no pueda continuar con la clase. Para actividades de escritura con apoyo externo de casa o de la maestra de lengua de signos las van haciendo porque son niños y niñas inteligentes, pero en el caso de explicaciones orales, ahí tienen un déficit, que les provoca lagunas y conforme avanzan los cursos académicos esas lagunas son mayores.

35: Hay 14 niños hipoacúsicos en el centro. Bueno tampoco te los puedo decir con seguridad ... yo en Infantil no doy música ... en primero, hay por lo menos una niña, 7a (es sorda total, de padres sordos, en su casa no utilizan ningún tipo de lenguaje oral, sólo por gestos). De esos, tengo dos niños sordos el otro está en segundo, 15b. Y, eso es un problema, porque ahora el de primero cuando son pequeños no es tanto problema pero cuando van más adelante,... y 7a. todavía va pronunciando ya cosas, porque aquí se le está dando ... pero 15b, nada, voces ... y eso, llega un momento que no se puede, porque aquí no hay un profesor de Lenguaje de signos específico para eso. Hay un profesor, pero está con todos, los saca a ratos y luego tienen que dar su clase con su tutor. Entonces lo que son cosas más o menos escritas, que tengan luego también apoyo en la casa, bueno, Porque la profesora de lenguaje de signos los coge para hacer los deberes y como son niños inteligentes ... van, pero hay muchas cosas orales que se les escapan y eso son lagunas ... ahora son muy pequeños y no se les nota pero cuando sean grandes ... [...] Luego, otros niños muy bien, no se les nota para nada que son sordos, muy bien integrados a nivel de lengua, siempre la lengua les cuesta un poco más de trabajo ... pero que muy bien, ... muy buenos en todos los sentidos de los 14 podemos decir, que hay por lo menos 6 o 7 que van muy bien.

En otros casos, como 9a, la familia está muy involucrada y sensibilizada para que la niña desarrolle y aprenda el lenguaje oral. Su lengua materna es el lenguaje de signos. M6 piensa que en este caso llevan un desarrollo con normalidad e integrado con los demás compañeros de aula. Incluso hay algunos con un buen nivel oral que podría parecer un habla normalizada, a excepción de los cortes en su manera de expresarse. Pero para el caso de 15b, piensa que el centro no está preparado para él, ya que se trata de integrar a los deficientes auditivos con niños que tienen un lenguaje oral, entonces la comunicación vocálica de este niño, cree que más bien distorsiona y no funciona bien con el desarrollo normal del aula.

37: [...] hay otros niños que hablan perfectamente, ves que tienen algunos cortes en la forma de la expresión, pero pueden pasar perfectamente por persona oyente. Como 9a que los padres están por la labor de que aprenda el lenguaje oral, pero como para 15b que los padres (sordos también con lengua de signos) pasan ... entonces no está hecho el colegio para él... se trata de integrar a los niños sordos, de ponerlos con niños que hablan, y que 15b esté "uoioa" pues eso no va...eso distorsiona un poco ...

M6 acepta que le ha tocado un colegio de estas características, pero se queja porque en primer lugar se debería de poner una reseña en el concurso de traslados sobre el tipo de centro que es para que el profesorado que lo demande sepa a dónde va. Por otro lado, se debería de preparar al profesorado para asumir esa responsabilidad y no dejar esa necesidad a la buena voluntad del profesorado que quiere aprender lenguaje de signos para sus clases, saber lo que conlleva la deficiencia auditiva para sus clases, etc. Ella al llegar al centro y encontrarse con esto, intenta llevar a cabo su labor con las armas que ella posee, su experiencia y lo que puede conocer sobre el tema, intentando como puede hacer su trabajo. M6 se plantea si ese proceder de Delegación es correcto.

62: Las cosas se tienen que hacer ... es un colegio de integración de sordos, muy bien ... pero tienes que preparar al profesorado para asumir eso ... y no dejarlo a la buena voluntad del profesorado ... porque hay quienes tienen voluntad ... están aprendiendo lenguaje de signos, empaparse, a leer sobre esto para estos niños ... yo fui a un concurso de traslados y no me informaron que aquí había sordos luego tú te enfrentas a ellos con tus armas, con tu experiencia, con lo que tú conoces ... lo intentas sobrellevar ... pero, ¿eso está bien? No sé.

En su centro se oferta un curso de lenguaje de signos para el profesorado, hasta el momento voluntario, pero dentro de unos años, según la maestra de Educación Especial, será obligatorio para la plantilla del centro. Hasta el momento, M6 no tiene muy claro si le interesa hacer ese curso. Ella está un poco en contra del uso exclusivo del lenguaje de signos. Piensa que está bien aprender algunas nociones, pero si lo que se pretende es la integración del alumnado con deficiencia auditiva en las aulas normalizadas debe de prevalecer el lenguaje oral. En el centro hasta la actualidad, sólo utiliza el lenguaje de signos la maestra de esta especialidad y algún maestro que ha realizado la formación y la utiliza en algunas ocasiones para apoyar algún vocabulario con lenguaje de signos. Pero de momento ningún profesor puede mantener una conversación en lenguaje de signos, salvo la maestra que tiene como primera lengua la de signos.

32: [...] No sé si me interesa o no lo del lenguaje de signos, difiero un poco del concepto de lo que es exclusivamente el lenguaje de signos, [...] Pienso que el lenguaje de signos está muy bien, para aprender cuatro cosas, pero que si lo queremos es integración ... pienso que el lenguaje oral. Tan sólo la maestra de lenguaje de signos lo utiliza para dar su clase, luego hay otros maestros porque llevan más años ... han realizado algún curso ... que lo utilizan, para decir determinado vocabulario, pero poquita cosa ... lo que es mantener una conversación en lenguaje de signos... no, no hay nadie aquí que la mantenga se puede decir... [...].

Otra medida con la que cuenta el centro para atender a los hipoacúsicos es aparatos de radio frecuencia. M6 lo ha utilizado con su alumna de tutoría, 8a, pero lo ha dejado de usar, porque la niña dice que no escucha con ese aparato. El aparato ha sido revisado y M6 no sabe qué pensar si es que verdaderamente no funciona como es debido o que la niña escucha y hace como que no lo oye. Al obtenerse un resultado negativo, M6 lo ha dejado apartado. Pero, para poder llevar a cabo su labor de un modo adecuado, M6 tiene bastantes demandas y muchas de ellas, no son específicas para la deficiencia auditiva. Porque también se queja bastante de que en el centro existen otras demandas para alumnos y alumnas que no se contemplan. Eso es algo que en cierta manera le indigna a M6 y ha insistido mucho en varias ocasiones a lo largo de nuestros encuentros que esto se reflejara en el estudio. Piensa que todas las medidas que se realizan son para los sordos, quedando desatendidos otros apoyos

que necesitarían alumnado con otras deficiencias o necesidades como dislexias, apoyo educativo, etc.

62: [...] Yo tengo un aparato de estos con micro que va por frecuencias y tiene su petaca, pero dejé de usarlo porque la niña decía que no oía nada. Se lo llevaron a mirarlo y ella pues seguía con lo mismo. Entonces yo ya no sé si es que ella dice que no lo oye y realmente sí o es que no funciona bien. Al final lo tengo aquí sin usar, se lo llevarán o yo que sé.

52: Uff...Demandaría muchas, cosas no sólo en relación con sordos, sino con otro. Eso es una de las cosas de las que me quejo aquí. En este colegio parece que sólo se hacen cosas para los niños sordos. En el tema de los sordos, todo es para los sordos, ... pero también aquí hay niños que tienen problemas de dislexia, de un montón de cosas ... y no tienen ningún tipo de ayuda ni apoyo ...Y eso me gustaría que apareciera reflejado.

En concreto en relación al alumnado con deficiencia auditiva en materia musical, necesitaría tener clases de Música específicas para ellos solos o en grupos más reducidos, ya que las clases son muy numerosas en torno a los veinte-veinticinco alumnos y alumnas. En todo caso, piensa que los niños con deficiencia auditiva, deberían de estar integrados en la clase de Música, pero para que ellos pudieran tener más provecho de ésta, en algunos casos M6 debería tener apoyo de otro docente en el aula que estuviera más centrado en explicar algunos aspectos más individualmente al alumno o alumna que lo necesitara, ya que en una clase de veinticinco ella no se puede parar con tanto detenimiento en este alumnado. Del mismo modo, que reciben apoyo de otras materias, cree que necesitarían un tiempo de refuerzo a parte de la clase para explicarle mejor los conceptos. M6 es consciente de que algunos hipoacúsicos se enteran de las explicaciones, pero otros sin embargo no cogen las explicaciones y es un problema para M6, ella intenta que participen y hagan lo que los demás pero tienen bastantes obstáculos.

68: A nivel de estos niños, a algunos les hace falta que los saquen, igual que se le refuerza lengua, matemáticas con refuerzo a parte, pues les hagan un refuerzo de esto. Yo no puedo dárselo en una hora con 25 años (y en las condiciones que estamos) dedicarles el tiempo necesario para que se enteren de algo. A lo mejor unos se han enterado y otros niños de nada, y lo que intentas es que participen, que hagan las cosas ... hay niños que sí lo hacen pero hay niños que no y ... eso es el problema .

64: A mí como profesora de música ... a algunos niños necesitarían tener clases de música específicas para ellos solos o en grupos muchos más pequeños.

271: Pienso que deberían de estar integrados en la clase de música. Lo que sí necesitaría en algunos casos un poco de ayuda externa, otro profesor apoyando, sí me vendría muy bien, pero claro ... no está y no te puedes poner a dedicarle un tiempo exclusivo a ellos porque hay 25 más.

Por otro lado, hay casos de alumnos con deficiencia auditiva que tienen a parte otros problemas de índole familiar. Con lo cual, se incrementan los problemas y algunas veces la deficiencia es lo que menos importa. En estos casos, el aprendizaje que realiza el alumnado sólo es trabajado en el centro y no se le refuerza en casa, con lo cual se deja un poco a la voluntad que pueda tener el alumno o alumna en aprender. Estas circunstancias son vividas en el caso de 8a, 16b, 17b, 10a. Así, que estos niños viven con dos problemas, los aspectos perjudiciales que pueda tener el no oír de un modo normal y el ambiente familiar inadecuado para un buen desarrollo. Aunque en el caso contrario, a destacar, está 9a. Los padres están muy encima de la

niña, aunque son sordos quieren que aprenda lenguaje oral y le apoyan en casa todo lo que pueden. Además los alumnos que tiene apoyo en casa muestran otra motivación y con el apoyo de casa, en los resultados se les notan. De hecho a 9a se la considera como un buen ejemplo de integración con bilingüismo.

151: [...] tienes que ver también de dónde vienen. En 8a, tendrías que ver la familia, todos no son flores, ... su problemática, a parte de la hipoacusia, tiene problemas familiares, la familia no hace caso, viene sucia ... porque hay otras cosas que faltan y fallan, en casa no hace nada pues claro ... lo que hace aquí, puro y duro [...] Luego hay otros niños que tienen mucha motivación, que tienen unos padres que están muy pendientes de ellos que los apoyan ... y eso se nota.

152: 9a es una niña modelo de lo que es bilingüismo, muy bien integrada y lo lleva bien.

El tipo de relación que mantiene M6 con su alumnado hipoacúsico es bastante buena y afectuosa. Ella cree que en general el alumnado del centro es agradecido, pero en los casos de estos niños y niñas lo son aún más agradecidos. Se refleja en sus gestos, cuando se les presta una atención más específica a ellos en un momento determinado y se lo agradecen muchísimo. También, cree que en el tipo de relación influye además el carácter del niño o niña. Hay algunos alumnos y alumnas con hipoacusia que tienen bastante amor propio y afán de superación por seguir el ritmo de la clase y avanzar, buscando entonces el apoyo que le falta. Otros sin embargo, no se muestran tan interesados, creyendo que si no tuvieran ese déficit, seguirían mostrándose con esa misma actitud.

151: En cuanto a la relación del profesorado con el hipoacúsico muy bien, además son muy agradecidos en general todos los niños son agradecidos, pero ellos más. En el momento que tú le prestas alguna atención más, le explicas algo un poco a parte, te lo agradecen mucho. Además eso depende de los niños, unos hay que tienen muchísimo amor propio y muchas ganas de aprender, de no quedarse atrás, ganas de saber y te preguntan, te insisten, hasta que tú les aclaras las dudas ... en ese sentido lo veo muy bien ... luego hay otros, que pasan y que pasarían también si no fuesen hipoacúsicos ... eso es el carácter.

La relación que establecen los hipoacúsicos con el grupo clase es buena, se conocen desde que cursaron Infantil y el alumnado respeta la deficiencia de cada niño o niña e incluso, procuran ayudarles. Algunas veces al dar M6 instrucciones, los mismos compañeros voluntariamente se ofrecen a explicar lo que no han entendido los hipoacúsicos. M6 cree que presentan muchos más problemas para relacionarse los alumnos y alumnas que llegan nuevos al centro procedentes de otros países, sobretodo si su idioma es diferente al castellano. Sin embargo, a pesar de que existe esa relación con el resto de compañeros, M6 nota que los hipoacúsicos tienden a agruparse entre ellos, siempre que posean edades parecidas, los unos a los otros se buscan. Por otro lado, en el tipo de relación establecida influye el carácter propio de cada hipoacúsico/a. En el caso concreto de 8a, su carácter tiende a dominar y a mandar, por lo que muchos compañeros y compañeras la rehúyen, pero a pesar de todo en la clase suele reunirse con un grupo de dos amigas. Otra particularidad que observa, M6 en muchos hipoacúsicos, es el carácter tímido. Incluso, en alumnos hipoacúsicos que se consideran muy bien integrados, como 9a, se relacionan más con otros/as compañeros/as que tienen un carácter parecido al de ellos y buscan juegos más tranquilos.

89: [...] lo explicas, no se han enterado y los mismos compañeros también te dicen: "no, yo se lo digo" [...] ellos le dicen "fulanito para acá, para allá" [...].

129: Yo los veo jugar mucho entre los hipoacúsicos, ellos mismos se relacionan bien. Por ejemplo la que tengo yo en tutoría tiene pocas amigas pero tiene dos o tres que son fijas de clase. Depende de los niños, si son más marimandones o son más dóciles, no se le puede achacar por la hipoacusia, es como tengan el carácter. Mi alumna, 8a, es muy pegona, marimandona y los demás la rehúyen por eso, pero la respetan por la hipoacusia en ese sentido.

130: Yo creo que se relacionan todos ... además llevan muchos años en el colegio ... hay más problemas de otros niños que vienen inmigrantes, no entienden bien el idioma, les cuesta relacionarse [...] Yo creo que los hipoacúsicos se relacionan muchos entre ellos ... juegan mucho en el patio entre ellos ... aunque no quiere decir que no se relacionen con el resto de compañeros, yo creo que se buscan los de las mismas edades [...] De todas maneras yo creo que son un poco más retraídos, también depende de los niños, me estoy acordando de 9a que no se le nota para nada y es muy tímida, no tiene que ver con la hipoacusia sino que es tímida y a lo mejor se relaciona con otras niñas que son más como es ella y prefiere juegos más tranquilos.

M6 no sabe exactamente qué grado de deficiencia tiene su alumnado, en la mayoría lo desconoce. Pero cree que los resultados que tienen en la escuela y también en la clase de música pueden estar motivados por varios factores. Piensa que la voluntad que cada alumno y alumna manifieste ante el aprendizaje y su aptitud hacia la escuela es importante. Por otro lado, además cree que la torpeza demostrada de muchos puede ser debida a un grado de hipoacusia profundo, que en algunos casos no se palia con un implante coclear o quizás derivada también de la falta de un buen nivel de comprensión oral.

70: Desconozco en muchos casos el tipo de déficit, pero yo creo que tiene más que ver con la voluntad y con su aptitud hacia la escuela, aunque reconozco que hay niños más torpes que otros, o incluso su torpeza puede estar motivada por su sordera más profunda, el que estén implantados o no, el nivel de comprensión oral que tienen, no sé.

Ahora como demandas generales, M6 pediría un aula de música específica, porque las condiciones que padece son pésimas. Ella tiene que dar las clases normalmente en el aula ordinaria de cada curso. Puede disponer del salón de actos, pero es un espacio de usos múltiples que se utiliza como aula matinal, comedor y no puede disponer de ella cuando quiere. A parte, los instrumentos que no tienen muy buenas condiciones, los tiene guardados en un armario con llave dentro de esta sala, por lo que no lo ve muy operativo, ya que tiene que llegar todos los días antes para dejar preparado todo porque no le da tiempo en una hora y cuando termina la clase tiene que recogerlo e irse para otra clase rápidamente. Luego, hay que añadir que las condiciones acústicas no son las idóneas. Al ser un aula muy grande, se producen reverberaciones cuando el alumnado canta o habla que resultan molestas.

65: En general, pediría un aula de música de la que no dispongo, instrumentos en condiciones. Utilizo un aula que es el salón de actos pero está supercompartida, con aula matinal, comedor ... de usos múltiples. Los instrumentos los tengo bajo llave. En una clase es para tenerlos fuera, cogerlos para cuando hacen falta en el momento, luego al terminar recogerlo todo ... y no es operativo para irte a tu nueva clase. Las condiciones son pésimas y las condiciones de sonido igual ... muy malas ... aula muy grande, los niños hablan y se escucha como si oyeras una tromba de agua, cantan y ... se escucha ...

La clase de música, M6 piensa que no es una materia problemática y que en general gusta a los hipoacúsicos. Ella se plantea diferentes objetivos dependiendo de la clase, el curso y también el alumnado que sea. Pero podría decir que el objetivo

general que quiere conseguir primero es que les guste la música y se diviertan con la actividad que hacen y por último que aprendan. También depende de la actitud que tenga la clase. Y en cuanto a exigencias, a unos les pide más que a otros. En general a los hipoacúsicos no les exige que diferencien matices, quizás cuando son muy diferentes como un fuerte y un piano (porque ella les ayuda gesticulando), pero hay otros aspectos que ni se plantea porque sabe que no pueden diferenciar. Ante un examen, M6 sabe que hay aspectos que no pueden hacer nunca y no se los exige, ella hace más hincapié en otros. En relación al tipo de alumno que sea y a su grado de deficiencia, M6 valora específicamente qué pedirle a cada uno. Ella considera que cada niño y niña con deficiencia es diferente. A algunos discentes más mayores que tienen una buena integración, M6 les pide lo mismo que a cualquier otro alumno o alumna, salvo en excepciones con alguna audición. A otros sin embargo, no les pide ni la mitad de lo que les exige a la clase.

248: En realidad la clase de música pienso que es una asignatura que les gusta ... pienso que no es una asignatura problemática.

83: Según la clase, el curso, depende. Primero que les guste la música, la actividad que estemos haciendo. Luego, la actitud que tengan en clase y ya según de qué curso sea, a uno le pides por ejemplo la negra, la blanca ... Yo no les puedo pedir matices, a lo mejor piano y el forte sí, porque se los gesticulas y se lo digo, pero hay cosas que definitivamente no pueden diferenciar entonces ni te lo planteas. Entonces que les guste primero, que se lo pasen bien y luego que aprendan.

82: [...] a la hora de un examen hay cosas que no pueden hacer nunca, hay cosas que yo no se las exijo, yo les pido otras cosas.

274: En función del niño, de cómo los veo y su déficit. Cada niño aquí es diferente. A niños más mayores que yo los veo exactamente igual que otros, básicamente, les pido igual, ni más ni menos. Hombre, salvo pequeñas cosas en alguna audición que no ... y a otros que no les pido ni la mitad

Como norma general, el alumnado con deficiencia auditiva está sentado en primera fila delante de la mesa del docente. Se les intenta a todos potenciar la lectura labial. Para ello, siempre se les habla de frente y se evita darles la espalda. En ocasiones cuando se habla de espaldas a ellos, hay que girarse para volverlo a decir mirando al frente. Además, M6 siempre mira a ellos en las clases e intenta gesticular apoyando lo que dice oralmente y vocalizar. Normalmente, tiene tendencia a utilizar un vocabulario parecido, con frases simples y determinadas oraciones que buscan una fácil respuesta por parte del alumnado. Estas medidas, no las hace porque tenga alumnado con deficiencia auditiva, sino que es un papel que ejerce cuando da las clases, en cierta manera es su forma de actuar, ya que si quiere captar la atención del alumnado tiene que gesticular y hacer muchos aspavientos. M6 piensa que no tiene consideraciones especiales para estos alumnos y alumnas, no diferencia entre unos y otros, lo único ser consciente de su déficit y lo que se les puede pedir, por lo demás tienen que comportarse igual que el resto de compañeros.

39: Con todos hacemos lectura labial, de hecho, nosotros a los que están sordos los ponemos en primera fila.

40: Siempre los miramos a ellos, procuramos no darles la espalda ... siempre que se pueda ... porque muchas veces estás hablando y estás de espaldas y no te das cuenta ... y te das la vuelta para que te escuchen.

88: Siempre gesticulo, vocalizo. Eso lo hago en general con todos los niños, es un papel que haces, llegas y actúas. Si quieres captar la atención de los niños tienes que gesticular mucho, hacer muchos aspavientos,[...] yo la diferenciación, saber que son sordos y hasta dónde pueden llegar y qué les puedo pedir,... pero no hay más. Por lo demás igual que los demás [...].

107: Pienso que los maestros tendemos a utilizar oraciones simples más que oraciones compuestas, determinadas frases como “cállate, ve y abre la puerta, siéntate” [...] es un poco estímulo y la respuesta [...].

M6 dado que tiene esa cantidad tan grande de alumnos, prefiere utilizar como metodología base el libro de texto, añadiéndole o quitándole actividades que a ella le interesan. De otra manera, M6 asegura que sería complicado trabajar con tantas fotocopias y a parte llevar la tutoría que tiene. Además cree que sirve el libro como material visual, utiliza también como apoyo óptico láminas de instrumentos, fotografías y la pizarra con bastante frecuencia.

109: Sí utilizo apoyo visual ... con láminas de instrumentos, la pizarra también la uso muchísimo. Depende de lo que se vaya a ver fotografías de música, la imagen del texto [...] Sigo el libro de texto quitándole, poniéndole, porque es más sencillo y para ellos también, porque si no es un rollo hacer fotocopias para tantos son una barbaridad tengo 300 y además una tutoría a la que le doy Lengua y Matemáticas.

En cuanto a las actividades que se desarrollan en la clase de Música, M6 manifiesta que el ritmo no es un ejercicio que le cueste trabajo realizar a ningún alumno o alumna con deficiencia auditiva de los que tiene. Tanto en la lectura rítmica, como el seguimiento del ritmo con el pandero o en los dictados rítmicos. Actividades de instrumentación hace en contadas ocasiones, debido al material que tiene y a su disposición. Pero M6, dice que lo poco que disfrutan de ellos, los niños hipoacúsicos lo hacen igual que los demás. Ella procura que todos utilicen todos los instrumentos, generalmente suele trabajar con los de pequeña percusión, pero algún día sobretodo con los más mayores utiliza los xilófonos y carillones.

183: El ritmo no les cuesta trabajo a ninguno lo que es la lectura rítmica, el ritmo que haces con pandero, el de un dictado rítmico, las negras, las corcheas, el silencio ... eso lo cogen perfectamente.

197: Lo poco que cojan los instrumentos los demás niños, también ellos los cogen. Procuo que cojan toda la variedad de instrumentos, los instrumentos que más dispongo son de pequeña de percusión y el día que me levanto un poco ... hago algo con xilófonos y carillones, pues ahí también lo cogen.

M6 realiza muchas actividades de discriminación auditiva. Observa que a los niños con deficiencias auditivas les cuesta trabajo distinguir ese aspecto, por ello no se lo pide en exceso. Les exige las discriminaciones de sonidos muy diferentes. Sin embargo, respecto a la discriminación de timbres similares, M6 es conciente de las dificultades para reconocerlos que tienen los/as alumnos/as con cualidades auditivas en buen estado y por lo tanto para los hipoacúsicos, se convierte en algo utópico. M6 hace más hincapié en que diferencien los instrumentos por grupos y su clasificación: instrumentos de cuerda pulsada, cuerda frotada, viento madera, viento metal, percusión, la discriminación de sonidos del mundo real, la cualidad del sonido que escuchan y la situación de donde proviene la fuente sonora. Cuando trabaja la audición, M6 siempre utiliza alguna estrategia para mantener atentos al alumnado, bien usando musicogramas o realizando algún gesto o acción cuando se escucha algo o simplemente marcando el ritmo con palmadas. Ella piensa que debe de haber una finalidad en la audición, no escuchar por escuchar. El seguimiento de los

musicogramas, M6 manifiesta que le cuesta a los hipoacúsicos algún trabajo, ella se pone cerca de ellos para intentar guiarlos. Cuando los siguen bien, M6 no sabe decir con certeza si es porque lo han comprendido y escuchado lo que suena o por seguir a los demás compañeros. Los musicogramas les cuestan, pero el aprendizaje y seguimiento de la notación musical, en estos niños sigue un desarrollo normal y M6 no cree que haya diferencias con respecto a los demás alumnos y alumnas en ese aspecto.

202: A nivel de grupo, hago ejercicios de discriminación auditiva muchísimos, veo cómo discriminan por sus contestaciones. A ellos también les cuesta trabajo, y tampoco se la pido en exceso, a no ser que sea una discriminación de timbres muy diferentes, una trompeta de una guitarra [...] hay cosas que no, por ejemplo yo no les voy a pedir una diferenciación de una viola y un violín. A los grandes a lo mejor sí, a ver que es viola, violín, contrabajo, a lo mejor te pueden diferenciar el contrabajo del violín pero ya el chelo, eso es ya muy difícil [...] Yo lo que hago más bien es la diferenciación entre lo que es viento, viento madera, viento metal lo que es cuerda pulsada, cuerda frotada ... y luego discriminación de sonidos del mundo real lo que es agudo, grave, largo, corto, lo que está lejos de lo que está cerca [...].

224: Siempre con musicogramas o con algún tipo de actividad, yo funciona siempre así escuchar por escuchar no, porque siempre tiene una finalidad [...] seguir de alguna manera la música, ... dar palmas cuando suene no se qué, hacer un musicograma que tengo mucho material de cosas de esas, levantar la mano cuando escuchen no se qué, también para que estén atentos y para que sepamos lo que estamos haciendo o para seguir el compás.

252: Yo creo que la notación igual, exactamente igual que en los otros niños normales. Seguir el musicograma les cuesta mucho trabajo a ellos. Yo intento guiarlos, me pongo más cerca de ellos. Yo no sé si muchas veces lo hacen porque lo hacen los demás o porque realmente lo escuchan, hasta ahí no llego.

Respecto a la discriminación, M6 cree que carecen de problemas, aunque comenta que influye la edad del alumnado y su integración. M6 no tiene una noción clara sobre este aspecto de los dos niños hipoacúsicos de primero. Ella cree que discriminan bien los sonidos, porque los ejercicios son muy sencillos. Aunque no está del todo segura de que sus respuestas sean pensadas por ellos mismos o copiadas de otros, ya que cuando se realiza este tipo de ejercicios lo hace muy en general para todo el grupo. En el caso de los hipoacúsicos más mayores, ella sí ha estado más pendiente de observarlos y ver cómo reaccionan. M6 dice que lo discriminan muy bien, también cree que es porque están muy bien integrados, llevando en el centro desde que cursaron Infantil y utilizando el lenguaje oral como vía de comunicación. En el caso del alumnado que no tiene implante o recurso auditivo que compense su déficit, M6 sabe que no puede percibir una audición que ponga y mucho menos matices ni algún elemento que ella pida distinguir al resto del aula. En este tipo de actividad no suele participar este alumnado que hemos dicho, su participación se centra más en bailes, ritmos y canciones.

208: Los sordos, creo que no tienen problema, depende también de la edad. La discriminación de los de primero son discriminaciones muy sencillas. Y en primero, a lo mejor los dos niños ... tampoco yo no me he parado a ver si lo diferencian muy bien. El caso es que yo me pongo a hacerlos a nivel muy general y en sus respuestas yo no sé si lo han copiado, en algunos casos. Pero los otros grandes sí, me he parado a ver y sí lo diferencian bien. También será eso, que son más pequeños. Estos grandes están bastante integrados, llevan desde Infantil, hablan con lenguaje oral ... están adaptados.

50: Hay cosas que ellos no pueden hacer, por ejemplo, si el alumno no está implantado y si pones una audición de Mozart eso no lo escucha ni lo va a percibir, ni los matices, ni nada de nada, pero luego hay otro tipos de actividades que sí pueden participar como son los bailecillos, el ritmo, lectura rítmica, canciones.

Tener seguridad de lo que discriminan o hasta donde pueden llegar con exhaustividad, es impensable para M6, lo considera una utopía, ella no tiene tiempo para hacer pruebas específicas para eso o alguna evaluación. Ella piensa que eso sería posible si tuviera un pequeño grupo y ponerse a investigar con ellos. Lo único que hace dentro de sus posibilidades son una gran cantidad de ejercicios de discriminación.

200: [...] no puedo, no lo he hecho ... eso es para tener tiempo ... eso son investigaciones para tener un grupito e investigar para ellos. Yo no lo puedo hacer, eso es pensar en una utopía. A nivel de grupo, sí hago ejercicios de discriminación auditiva muchísimo.

De los elementos del sonido, M6 piensa que donde más dificultad puede tener el alumnado hipoacúsico es en la discriminación de la altura y el timbre. M6 trabaja la altura de las notas con fononimia. El sonido que producen los hipoacúsicos puede ser algo desagradable, pero M6 cree que van trabajando la fononimia cuando ella la hace y por sus actos, cree que la noción de altura la tienen adquirida. Pueden diferenciar un "do" agudo de uno grave, pero quizás no pueden discriminar alturas de semitono, como un "si" de un "do". Además de utilizar la fononimia, hace dictados cortos de notas. En cuanto al timbre, pueden diferenciar instrumentos que tienen una sonoridad tímbrica muy diferente, pero en el caso de instrumentos de timbre muy similar no consiguen distinguirlos. También, en muchos casos, esa discriminación resulta difícil para el resto de alumnado oyente. Respecto a la intensidad, saben distinguir matices extremos como el fuerte y el piano. En el caso de que tengan similares intensidades, eso no lo perciben, quizás, al igual que el resto de alumnos que no lo diferencian. La percepción de la duración la trabaja desde que son muy pequeños y la tienen interiorizada, además les hace comparaciones con objetos y sonidos de la naturaleza.

211: Yo creo que la altura y el timbre, también. La intensidad creo que no, bueno también depende a lo mejor el pianísimo ... del piano no lo diferencian pero tampoco los grandes, o sea, me refiero a los oyentes. La intensidad sí la diferencian y la altura, depende de la altura que me estén hablando la diferencia del "do" agudo del "do" grave sí lo diferencian perfectamente, el "si" del "do", no, pero eso también les cuesta trabajo a los mayores. Además yo normalmente trabajo cuando son más pequeños, en tercero y en cuarto, con tres o cuatro notas a la hora de hacer la fononimia. Yo creo que lo van haciendo conmigo y a lo mejor el sonido que tienen ellos es más feillo al cantarlo, pero ellos saben cuando va arriba y cuando va abajo.

212: Como trabajo la altura del sonido, la trabajo como en los demás niños, hacemos entonación, fononimia con la entonación con las tres o cuatro notas que estemos dando, hago dictados melódicos muy cortitos, ese tipo de cosas.

213: El timbre, pues instrumentos muy diferentes sí, ya muy parecidos pues no, eso le cuesta trabajo hasta a los otros.

215: La duración desde chiquitillos sí, las gotas de lluvia, es corto, el trueno que es largo con sonidos de la naturaleza y con otros instrumentos.

Para actividades de expresión corporal, M6 suele realizar danzas de múltiples tipos: danzas de corro, centroeuropeas, americanas, etc. Algunas son muy sencillas, dando unos pasos concretos y repetitivos. Piensa que el baile les gusta mucho. A la

hora de la expresión corporal y el movimiento, M6 no observa ninguna diferencia en los hipoacúsicos respecto al resto de compañeros. Como todos los alumnos y alumnas se encuentra con alumnado que tiene mejor asimilado el esquema corporal y rítmico, que son más patosos o tienen un carácter más tímido y les da vergüenza bailar, pero el hecho de ser hipoacúsico cree no afecta. Alguna diferencia puede estar a la hora de entender lo que tienen que hacer, pero en esos casos los mismos compañeros son los que se lo vuelven a explicar y les ayudan. Cree también que les cuesta más trabajo orientarse, aunque como se repite bastantes veces y se hace en gran grupo lo hacen más o menos.

247: Hago danzas, de corro, hago danzas centroeuropeas, americanas, ... hay danzas que son muy facilitas [...] el baile les gusta mucho [...] ellos se mueven como cualquier niño normal, hay niños con mejor esquema rítmico que otros, hay niños más patosos o más tímidos, sin diferencias con los demás niños oyentes.

88: [...] a ellos claro, lo explicas, no se han enterado y los mismos compañeros también te dicen: "no, yo se lo digo".

180: [...] les cuesta más trabajo lo de orientarse, pienso que les cuesta más pero bueno, como se repite mucho, se hace todo en grupo y más o menos ...

En relación al canto, es una actividad que hace todo el alumnado, si en algún momento se les pide que canten individualmente, eso es algo que no quieren hacer y lo manifiestan abiertamente a M6. Pero, normalmente la actividad de canto se realiza en grupo. M6 nota que los hipoacúsicos cantan muy débilmente, aunque esa peculiaridad también la nota en otros alumnos y alumnas que no tienen deficiencia auditiva. M6 piensa que algunos hipoacúsicos sí desafinan, unos más que otros, aunque una característica común en todos, según M6 es el timbre de su voz, ella piensa que aunque entonen bien los intervalos, sus voces las define como faltas de "color". Algunas veces no hacen bien los intervalos, pero no le da mucha importancia ya que pueden fallar también el resto de compañeros. Para M6 hay alumnado que se esfuerza en hacerlo bien, pero como la modulación de su voz no es la que puede tener otro/a alumno/a oyente, que nada más que con el simple hecho de oírse se corrige, en éstos les cuesta. Pero para aprender una canción, lo hacen igual que el resto de compañeros. Con los cursos mayores, M6 ha llegado a trabajar varias voces con sonidos armónicos, todo lo más con dos voces y en escasas ocasiones. Ella se ha cuestionado y no está segura de que los hipoacúsicos diferencien esos sonidos y puedan percibir el armónico.

217: [...] cantan pero muy débilmente, y eso le pasa a otros que no son sordos. Les dices venga canta tú sólo y te dicen yo no, maestra. Bueno pero al final como ven que tienen que cantar todos y es una cosa que es, general, de la clase, pues lo aceptan, me entienden. Algunos sí desafinan, algunos más que otros, tienen una voz ... que como te diría ... le falta color ... y me pueden hacer perfectamente los intervalos ... fallan a lo mejor ... como puedan fallar otros niños.

192: Hay niños que también se esfuerzan, pero aunque canten no tienen la modulación de la voz de un niño que a lo mejor no tiene esos problemas porque claro, un niño que escucha al modular la voz ... sabe nada más que con ser oyente, sabe modular su voz [...] en ese sentido a estos chiquillos sí les cuesta ... pero a la hora de aprender una canción, se la van a aprender ... luego a lo mejor no tienen una voz tan bonita, tan modulada como los otros, pero bueno.

199: [...] he trabajado a dos voces todo lo más, pero muy poco con los grandes, pero no muy complicadas, ... "do-mi-sol" y todos a la vez para que vean el

armónico, ... ahí yo no he llegado a saber si ellos lo diferencian, si escuchan los armónicos.

Como criterio para escoger canciones, M6 tiene preferencias en utilizar las canciones populares que se han utilizado siempre en la escuela, siempre y cuando sean adecuadas para el tema que está dando o también aquellas que sean útiles para explicar alguna noción. Generalmente usa las que vienen en el libro y tienen una altura adecuada para el alumnado. Suelen trabajar con la tonalidad mayor o menor, y en el último curso de Primaria trabaja algunas canciones con tonalidades de sostenidos o bemoles, como *sol mayor* o *fa mayor*.

221: Las canciones son las que me vienen más o menos bien con el tema que estamos dando, las canciones de toda la vida como quien dice, las que sé que son útiles y las que vienen en el libro, también las que ellos pueden hacer por su altura, utilizo sólo la tonalidad de *do mayor* o *la menor*, a lo mejor, en *fa mayor*, pero no me meto mucho, salvo en sexto que le doy un poco los sostenidos, los bemoles.

M6, tras su experiencia, piensa que el hecho de que estén integrados en aulas ordinarias le parece bastante bien y está de acuerdo con ello. Cree que si la Música es beneficiosa para todos los niños y niñas, lo es aún mejor para este tipo de alumnado. Lo que ocurre que en casos concretos, con una hipoacusia más severa, necesitaría la ayuda de algún docente que estuviera apoyándola a ella. La música enriquece de manera considerable el vocabulario a estos niños y niñas y no sólo contribuye a ese desarrollo, sino al conocimiento de una cultura en general y el desarrollo de múltiples aspectos como la estructuración espacial, estructuración temporal, el aprendizaje de vocabulario específico musical y les ayuda a entender la cultura, las artes y las ciencias. Para M6 es fundamental.

270: [...] integrados en la clase de música me parece fenomenal, yo pienso que si algún niño le viene bien la música es a ellos, bueno les viene bien a todos, pero a ellos le vienen muy bien. Pienso que deberían de estar integrados en la clase de música. Lo que sí necesitaría en algunos casos, un poco de ayuda externa, de un profesor estuviera un poco apoyando [...].

169: La música enriquece muchísimo el vocabulario de los niños y no solamente el vocabulario sino la cultura en general del niño y muchísimas cosas, la estructuración espacial, la estructuración temporal ... es que en música se trabajan muchas cosas [...] ayuda a entender la cultura, la música va con las demás artes, y demás ciencias, entonces ... en ese sentido, total, vocabulario y todo ... para mí es fundamental. Yo pienso que sí.

M6 se cuestiona muchas veces lo que realmente pueden escuchar sus alumnos/as hipoacúsicos/as. Piensa que tiene que ser duro estar así y hasta qué punto disfrutan de la audición o cómo la escuchan. El alumnado que está implantado o los que tienen restos auditivos o tienen sus audífonos, no sabe bien si lo perciben, pero cree que oyen. M6 les pregunta y dicen que escuchan. En el caso de los que son sordos profundos y tienen un implante coclear, no sabe hasta qué punto disfrutarán de la audición, aunque los niños dicen que oyen y ella percibe que les gusta y disfrutan con ello. M6 se pregunta qué se perderán y a veces no encuentra respuesta, ella piensa que se perderán sensaciones a muchos niveles, los sentimientos que te pueden producir al oír algo quizás se lo pierdan.

178: No escuchar tiene que ser duro. No sé hasta qué punto escuchan. Hay niños que con los implantes cocleares, otros niños con los restos auditivos y los audífonos con eso oyen. El que es sordo total y tiene un implante, pues no sé

hasta qué punto ... porque el caso es que les gusta, les pregunto: ¿Me escuchas? me dice que sí, les ves disfrutar, [...] Lo que yo no sé, qué es lo que se están perdiendo, no me imagino qué se perderá a nivel de muchas cosas ... lo que te puede llevar un concierto de música o un tipo de música determinado, un tipo de pensamiento, ... eso sí se lo pueden perder ... Me he puesto muchas veces a pensarlo ... pero no lo sé.

Cuando empezó a trabajar con este tipo de alumnado tuvo un tiempo de incertidumbre, pasándolo bastante mal. Tenía un miedo atroz a enfrentarse a eso, porque no sabía qué iba a hacer con esos alumnos y alumnas, no conocía qué nivel iban a tener y su experiencia se limitaba al trabajo con hipoacúsicos en otra área de conocimiento, con música no sabía qué hacer. Aunque esa escasa experiencia le valía para saber hasta dónde podían llegar los hipoacúsicos. Pero, para dar la materia de música se cuestionaba muchos interrogantes para llevar a cabo su metodología y si iban a poder seguirla. En un principio era más la contradicción de dar música a alguien que no oye, que lo que después ha sido, porque tiene niños y niñas con restos auditivos y pocos casos de sordera severa que con la tecnología que se le aplica a muchos en estos días (implantes cocleares) tienen más posibilidades de audición. Al trabajar con ellos, esos miedos se han ido mitigando hasta desaparecer, porque se ha dado cuenta que son al fin y al cabo niños y niñas. Por otro lado, el trato con los niños hipoacúsicos le aporta más o menos lo mismo que le pueden aportar los demás alumnos, su cariño, su ternura, agradecimiento, etc. Para M6 no hay distinciones entre oyentes e hipoacúsicos, salvo en algunas medidas que adopta para llevar la clase y que son necesarias para que el alumnado hipoacúsico pueda tener una mejor percepción de lo que se desarrolla en ésta.

273: Ufff... pensé ¿qué hago ahora yo con un niño sordo? No veas cómo yo lo pasé ... claro no los conoces,... tan solo conocía aquel niño a nivel de lenguaje, pero de música nada. Y porque había tenido un niño y sabía lo que podían dar de sí ... pero luego ya a nivel de darle una clase de música, bueno a estos niños que les pongo yo, cómo van a escuchar si es que no escuchan, ... un poco es la contradicción de tampoco se sabe ... porque además no están todos tan sordos, no todos son sordos totales y hoy en día con los implantes, yo creo que eso se ha mejorado mucho y se puede llevar una vida medianamente normal [...] a mí me daba mucho más miedo, pero un miedo atroz y ya al trabajar con ellos, no les tengo ningún miedo, ves que son como otro niño cualquiera [...].

81: Los niños sordos, me aportan lo mismo que otros niños, son tiernos, cariñosos, agradecidos, más o menos igual que con cualquier otro niño. Yo no establezco diferencias entre un niño sordo y un niño normal. No le hago más mimos o más carantoñas, hombre a lo mejor estas más pendiente de que te escuche, te vea, de ponerlo el primero para escuche mejor, esas cosas.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar	Percepción de la deficiencia	Valoración
1961	Con dieciséis meses emigra a otra comunidad.	Del entorno rural a una gran ciudad. Situación precaria.	Las habitaciones del piso las alquilan a huéspedes.	A pesar de la situación económica, estudia en colegio privado laico.		Los padres buscaban tener un nivel de vida mejor dejan su vida en un cortijo para trabajar en una capital. Los comienzos fueron duros.
1972 (12 años)	Nace su hermana menor síndrome Down.	Dejan de realquilar habitaciones en su piso.		Cursa estudios primarios.		Ya necesitan más espacio al aumentar la familia y cuidar más a la hermana pequeña.
Desde 1975	Cursa estudios complementarios a sus estudios oficiales.	Quieren que sea secretaria.		Compagina Bachiller con mecanografía, taquigrafía e inglés.		Como la familia quiere enfocar su carrera profesional para secretariado, la matriculan en diferentes cursos para ese puesto.
1976	Cambio de instituto.	Se traslada de ciudad.	Aprende nociones de guitarra con sus amigos.	Cursa 3º y COU.		Los padres deciden volver a su tierra de origen para continuar ahí su vida.
1978	Elige Magisterio.	Necesitaba ingresos.		Magisterio inglés.		Por carrera corta y fácil.
1981	1ª oposición.			Suspende tercer examen.		Piensa que fue cuestión de suerte aprobar los primeros exámenes.
1982	Inicia nueva carrera.			Estudia Pedagogía sin terminarla.		Para aprovechar el tiempo, compagina estudios de oposiciones con otra nueva carrera afín a su titulación.
1985	Aprueba oposición.					Este año llevaba más tiempo estudiando y mejor preparada.
1986	Primer trabajo.	Lejos de su familia.		Trabaja el desarrollo del lenguaje con un sordo.	Tras su año sabe lo que pueden dar sí estos niños.	Realiza bien el trabajo porque llegó la titular y la recolocaron en otro sitio.
Desde 1987	Estudia Filología Inglesa por la UNED			Intenta cursar asignaturas sueltas de la carrera.		Se aburre de ella y abandona sin terminarla.
1992	Estudia Conservatorio	Matricula a su hija.				Como tiene que llevar a su hija y le gusta la música decide estudiarla

	Grado Elemental.					con ella.
1999	Curso de especialización.			Fuera de su horario laboral.		Lo realiza para tener otra posibilidad en el concurso de traslados.
2002	Concurso de traslados.			Busca plaza por Inglés y/ o Música.		Intenta acercarse a la capital de provincia, lugar donde reside.
2003	Plaza definitiva de Música.	Está cerca de su casa.		Centro preferente de integración de alumnado deficiente auditivo. Ofrece formación en lenguaje de signos.	Miedo al principio. No sabía cómo trabajar la música con ellos. La mayoría están bien integrados, hablan lenguaje oral. Algunos casos sólo lenguaje de signos.	Se queja que deberían de haber puesto las características del centro en el concurso de traslados, se le exige formación en lenguaje de signos y no está del todo convencida de hacerla.
2005				300 alumnos y tutoría 3º. Dos líneas de pensamiento sobre el bilingüismo dentro de los maestros. Una maestra de lenguaje de signos para todos los alumnos/as hipoacúsicos. No tiene aula de música, ni buenos recursos materiales.	-Algunos no parecen hipoacúsicos. Tiene problemas con las deficiencias profundas si no hablan lenguaje oral. - Alumnado hipoacúsico se muestra generalmente más agradecido que el resto de alumnos. -Les gusta la clase de música, a nivel de audición no pueden mucho, pero el ritmo, canto, y baile igual que los demás. -Dificultades a nivel de timbre y altura. -Si quieren integración, tienen que hablar lenguaje oral.	-Todo muy estructurado, no le da tiempo para nada. -No tiene un trato especial para los hipoacúsicos, sólo las medidas establecidas y adaptaciones a nivel de exigencia. Le aportan igual que los demás niños y niñas. -Está a gusto con el tipo de alumnos que tiene, pero tiene muchas demandas a nivel de centro, de la Administración educativa y a nivel familiar. -Piensa que la Música no es una materia problemática para los hipoacúsicos. -Si quieren integrarse en el centro, piensa que debería hablar lenguaje oral, así el centro no es para ellos.

XIII.8 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H2

XIII.8.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.8.2. Relato de vida

XIII.8.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.8.4. Reconstrucción de la historia de vida

XI.8.5. Biograma

XIII.8.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL H2

SEXO: Hombre

EDAD: 50 años

ESTADO CIVIL: Casado

CURRUCULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 23

Años de experiencia docente como especialista de música: 11

Experiencia previa con deficientes auditivos:

Dos niños hipoacúsicos leves trabajando el lenguaje, como maestro de educación especial

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 2 años

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Un niño con hipoacusia profunda neurosensorial bilateral con implante coclear (3º curso)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad Filología Francesa).
Plan 1971.

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado Elemental de Música (1988)

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Cursos de Iniciación a la Educación Especial en la UNED (320h).

-Cursos Perturbaciones del lenguaje y logopedia (30 horas) Universidad de Granada

- Curso de Lengua de Signos (nivel básico) en UNED.

-Jornadas sobre ordenadores y disminuidos auditivos (25 horas) Universidad de Granada.

-6 cursos sobre déficit visual en la ONCE

-Curso sobre atención a alumnos ciegos y discapacitados visuales (30 horas).

- Jornadas sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales (30 horas) Universidad de Granada – Grupo Comunicar

-20 cursos sobre Didáctica de la Música: pedagogía musical, canto coral, dirección coral, etc. (duración total de 540 horas)

Otros Méritos Académicos

Participación en grupo de trabajo Comunicar.

XIII.8.2. Relato de vida

H2 ha pertenecido a una familia numerosa que decidió emigrar a otro lugar para buscar un futuro mejor a sus miembros, sobretodo para dar una buena educación a los hijos. H2 desde que emigró a la capital con doce años trabajó de camarero y friega vasos en un bar de un familiar cercano. Tras esa experiencia, sintió interés por estudiar una profesión en ese gremio, formándose en una escuela de hostelería.

Tras terminar esos estudios eligió seguir estudiando Bachillerato y posteriormente continuar con una carrera universitaria. Decidió optar por Magisterio de francés entre otras opciones. Por aquel entonces, era el año 1979. Tras realizar sus tres años de diplomatura, H2 terminó con acceso directo a la función pública por su buen expediente académico. Al empezar a trabajar, se casó y poco después se matriculó con su mujer por afición en una escuela de música. H2 llegó a terminar todos los cursos obligatorios para obtener el Grado Elemental de Conservatorio con la guitarra como instrumento.

Por otro lado, su formación continua la enfocó hacia la Educación Especial. Le gustaba el tema y quería obtener la especialidad. De hecho, se matriculó en algunos cursos por la Universidad a Distancia y en aquellos cursos presenciales que llegaban a sus oídos. En esa misma época, trabajó en un colegio como maestro de Educación Especial e impartió clases para desarrollar el lenguaje a unos niños con hipoacusia. H2 asegura que no tuvo mucho problema porque las hipoacusias a las que atendían eran leves.

A lo largo de sus veintitrés años de servicio, H2 ha tenido muchos destinos diferentes, pero siempre ha querido acercarse a su lugar de residencia en la capital de provincia. Por eso, cuando en 1991, surgió la especialidad de Educación Musical, H2 no dudó en pedir la habilitación para algo que le gustaba y podía tener la posibilidad de acercarse. Como cumplía los requisitos, se la dieron.

En su último destino definitivo por Educación Musical, H2 consiguió su propósito. Su centro actual está a unos quince kilómetros de su casa. Es un centro en el que tiene escolarizado a un niño con hipoacusia profunda bilateral al cual le han realizado un implante coclear. El implante piensa H2 que se lo pusieron muy tarde y no ha tenido los resultados que se esperaban. También, el contexto familiar influye, ya que pertenece a una familia de etnia gitana que no muestra excesivo interés por escolarizar de un modo adecuado al niño. El niño tiene un informe de absentismo escolar.

H2 piensa que el centro, no está preparado para atender de un modo adecuado al niño, el profesorado no está preparado y tampoco dispone de muchos medios para atender a ese niño. Al principio recibía apoyo de lenguaje de signos, pero dejó de ir el maestro que le daba lenguaje de signos. Concretamente en música, H2 hace lo que puede, pero sabe que se podría hacer más. Pero tiene el hándicap de que cuenta con una clase numerosa y tiene que atender también a los demás. Piensa que si pudiera trabajar con el niño individualmente le ayudaría bastante.

En principio se planteaba que hiciera las mismas actividades que hacían el resto del grupo. Pero con la experiencia ha visto que hay actividades que le cuestan mucho realizar. H2 piensa que la clase de música para este niño es algo frustrante, y le cuesta que participe, pero poco a poco lo convence para que haga las actividades. En las actividades de canto, H2 le exige que participe, aunque desafine y no entone

bien. En el caso de la flauta, H2 piensa que podría tocarla como cualquier otro de la clase, pero como desde casa no tiene un apoyo y respaldo, el niño no estudia nada y tiene bastantes lagunas que además no le favorece nada el hecho de la deficiencia auditiva.

En el caso de las discriminaciones, H2 hace sonidos muy exagerados para que pueda percibirlos. H2 piensa que el niño se acomoda un poco a su situación y a veces quiere hacer menos de lo que puede. También está acostumbrado a trabajar individualmente y cuando está en grupo tiende un poco a dispersarse, por lo que hay que llamarle la atención. En la única actividad que suele enganchar muy bien el niño hipoacúsico es cuando se realiza algo relacionado con el flamenco. Al niño le encanta hacer las palmas, escuchar alguna audición donde se oiga la guitarra o parezca que son sonidos del flamenco, o simplemente cuando el profesor toca su guitarra.

Al trabajar con este niño, le ha hecho reflexionar que las deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, empezando porque el profesorado no está preparado para trabajar con este tipo de niños ya que no tiene formación específica sobre ello.

CURRICULUM PROFESIONAL DE H2									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas					
1981/1982	1 año	E. Primaria	Francés	No	P. rural	Prácticas	Funcionaria	Estudia en escuela de Música	Realiza numerosos cursos sobre Educación Especial
1982/1984	2 años		E. Especial	Hipoacusias leves	P. costa	Provisional			
1984/1985	1 año		General	No	P. periferia capital	Destino			
1985/1996	1 año			No	P. periferia capital	Destino			
1986/1987	1 año			No	P. capital	Destino			
1988/1989	1 año			No	P. rural	Destino			
1989/1990	1 año			No	P. rural	Destino			
1990/1991	1 año			No	P. rural	Destino			
1991/1992	1 año	E. Primaria	E. Musical	No	P. periferia capital	Provisional			Habilitación directa
1992/1993	1 año	E. Primaria		No	P. costa	Provisional			
1993/1994	2 años	E. Primaria		No	P. rural	Definitiva			
1994/2003	9 años	E. Primaria		No	P. periferia capital	Definitiva		Curso sobre deficiencia visual. Colabora en un grupo de investigación	
2003/2004	Un año			Implante coclear H. profunda bilateral neurosensorial *2°				Absentismo del alumno hipoacúsico	
2004/2005	Un año			Implante coclear en H. profundabilateral neurosensorial*3°				Tiene menos ganas de participar en grupos de investigación	

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

XIII.8.4. Reconstrucción de la historia de vida

Infancia y juventud

H2 ha nacido en el seno de una familia de clase media trabajadora y dentro de grupo familiar numeroso, siendo uno de los hijos menores, concretamente el sexto de nueve hermanos. En sus primeros años de infancia vivió en el pequeño pueblo de montaña que le vio nacer. H2 asegura que tiene muy buenos recuerdos de sus vivencias allí y considera que su infancia transcurrió felizmente. Sin embargo, sus padres aspiraban a dar una vida mejor a sus hijos y decidieron emigrar a la capital, M2 en aquel entonces contaba con doce años. La vida tranquila y sosegada que hasta ese momento había llevado en el pueblo H2, se transformó en otra bien distinta, ya que empezó a trabajar en un negocio de un familiar directo. Sus comienzos laborales fueron de camarero y fregando vasos en un bar.

3: Soy el sexto de nueve hermanos: cinco hembras y cuatro varones. Pertenezco a una familia de clase media trabajadora y mi infancia hasta los doce años la pasé en M. Ahí nací y de todo lo vivido en él guardo muy gratos recuerdos. Mi infancia fue feliz. Los deseos de mi padre por encontrar algo mejor para sus hijos nos trajo a la capital en 1968. Desde ese momento comencé a trabajar como camarero y fregaba vasos en un bar de un familiar cercano. Tenía doce años.

El trabajar en un bar, hizo despertar en H2 su interés por formarse en ese ámbito. Simultaneaba su trabajo en el bar con sus estudios en una Escuela de Hostelería. Y posteriormente, decidió seguir sus estudios para sacar el Bachillerato en un instituto público de la capital y a continuación el Curso de Orientación Universitaria por la noche, ya que seguía trabajando y ayudando a la economía familiar. H2, decidió estudiar una carrera como casi la mitad de sus hermanos y hermanas, de los cuales tres escogieron como estudios universitarios la carrera de Magisterio y otra hermana también indirectamente ha terminado dedicándose a la docencia.

5: Mis deseos de estudiar me llevaron posteriormente a la Escuela de Hostelería, y finalmente simultanéé los estudios de Bachiller nocturno y COU, con la vida laboral en un bar de propiedad familiar.

6: [...] de los nueve hermanos, tres somos maestros y una hermana que estudió farmacia, trabaja como profesora de Instituto, dando asignaturas de su especialidad.

Elección profesional y formación académica

H2 en el momento de su elección profesional barajaba varias posibilidades y algunas pertenecientes a diferentes ámbitos y enfoques. A él le gustaban carreras pertenecientes a la rama biosanitaria como medicina o enfermería y también tenían preferencia por la docencia. Pero al final, al igual que otros cuantos de sus hermanos, H2 llegada la hora en el año 1979, decidió matricularse en Magisterio en la escuela pública de la capital. Escogió como especialidad los idiomas, concretamente francés. Tres años más tarde era ya titulado. Y, dado su buen expediente académico, consiguió la oportunidad de acceder a la función docente sin necesidad de pasar por las pruebas del proceso selectivo de las oposiciones de Magisterio; en el curso siguiente comenzó a trabajar de maestro. Y por otro lado, su situación social cambió, al decidir casarse ese mismo año.

9: Me gustaba mucho Medicina, Enfermería y Magisterio. Finalmente me decidí por la docencia, ... maestro por Francés [...].

3: Tras terminar Magisterio y sacar acceso directo, que no tuve que hacer oposiciones, me casé en el año 1981. En 1982 comencé a trabajar como maestro.

Cuando cursó H2 sus estudios de Magisterio en filología francesa, en el plan de estudios 1971, la formación sobre necesidades educativas en discapacidades era prácticamente inexistente. Los pocos contenidos vistos eran una reseña ínfima. De su formación, no tiene una valoración positiva de los contenidos estudiados sobre ello y piensa que su aprendizaje lo ha formado y recibido en la misma práctica docente. Ya en esta época y cursando los estudios de Magisterio, se despierta un interés creciente en H2 por estudiar música.

17: No valoro mucho la formación que recibí. Pienso que lo que más me ha enseñado ha sido la práctica docente.

72: La formación la que hice, de hipoacusia poquito, de niños con dificultades de aprendizaje con discapacidades no se veía prácticamente nada.

3: Mis deseos de estudiar música surgieron en mis estudios de Magisterio [..].

Formación continua

Una vez trabajando, su interés formativo se inclina hacia la Educación Especial, H2 quería hacer la especialidad de Educación Especial pero al estar trabajando, no pudo hacer otra cosa que matricularse en cursos de iniciación que realizaban sobre este tema por la Universidad a Distancia y que contaban con un buen número de horas de formación. Por otro lado, hacía también los cursos que se proponían en el Centro de Profesores afines a este ámbito, como técnicas de modificación de conducta o el desarrollo de niños con problemas de aprendizaje.

24: Como no pude realizar la especialidad de Educación Especial realicé cursos relacionados con este tema en la UNED, unas 320 h. horas todo relacionado con técnicas de modificación de conducta y Educación Especial y en el CEP a nivel de niños con problemas de aprendizaje.

Dado el interés por la Educación Especial, todos los cursos que ha tenido conocimiento de ellos, H2 los ha realizado. Estos cursos en su mayoría los ha organizado la Universidad y han sido de corta duración, aproximadamente unas treinta horas, pero le han abierto otro abanico de conocimiento, entre estos H2 destaca varios cursos sobre las Perturbaciones del Lenguaje y logopedia, así como jornadas sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales.

72: [..] Yo me intereso por la Educación Especial, todo, todo lo que iba saliendo.

34: Los más significativos relacionados son: Perturbaciones del lenguaje y logopedia (30 horas), un curso sobre atención a alumnos ciegos y discapacitados visuales y jornadas sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales.

Estos primeros cursos fueron una toma de contacto para encaminar su formación a otros aspectos más específicos. H2 se centró fundamentalmente en la deficiencia visual. Ha asistido a cursos organizados por centros privados que trabajan concretamente con ésta. Su formación inicial en este ámbito ha consistido en la realización de cinco o seis cursos. Posteriormente ha profundizado su formación, con unas jornadas complementarias en la Escuela de Magisterio de la capital de provincia. Estos últimos cursos relacionados sobre la deficiencia visual fueron realizados desde

su mismo centro y colaborando con un Grupo de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, que investiga en este tema. H2 recibió formación teórica a través de unas jornadas y además participó en una investigación.

28: Cursos sobre déficit visual realizados en Z. unos cinco o seis cursos. Otro curso realizado en la Escuela de Magisterio sobre problemas visuales, Braille y algunas otras cuestiones.

72: Y el último que hice fue en el colegio, en un Grupo, en la Facultad relacionado con problemas visuales, el Braille y algunas otras cuestiones.

Reflexionando y echando su mirada atrás, H2 recuerda vagamente un curso recibido sobre déficit auditivo, concretamente sobre el uso de las nuevas tecnologías y los disminuidos auditivos, igualmente recibido en la Universidad pero de muy corta duración, unas veinticinco horas. Este curso lo realizó cuando trabajó en un centro con unos niños con este déficit. También recuerda que tuvo algún contacto con la lengua de signos en el curso hecho por la Universidad a Distancia sobre Educación Especial y que alguna vez ha hablado algo con un amigo suyo que ha aprendido, pero ya no se acuerda de mucho. Una vez que empezó su andadura como maestro impartiendo Educación Musical, ha realizado multitud de cursos con esta temática, sobre pedagogía musical, canto coral, dirección, etc. H2 calcula que habrá recibido sobre unas quinientas cuarenta horas de cursos de Educación Musical.

72: [...] bueno tengo uno de 25 horas sobre el ordenador y los disminuidos auditivos.

26: Yo sé algo de lenguaje de signos, lo aprendí en un curso de la UNED, pero ya ... un amigo mío sí sabe bien [...].

34: [...] unos 20 cursos relacionados con la música: de pedagogía musical, canto coral, dirección coral, etc.; con una duración total de 540 horas [...].

Su formación pedagógica musical la ha recibido a través de los cursos de formación del profesorado una vez ya trabajando de maestro en esa materia, pero sin embargo, anteriormente a esto H2 recibió formación teórica sobre Lenguaje Musical. En el 1985, justo cuando llevaba cuatro años casado, H2 por afición decide matricularse con su mujer a una Escuela de Música. Se matriculó en solfeo y guitarra, cursando los correspondientes años de formación a nivel Elemental de Guitarra. Esa formación le valió a él para obtener en su momento la habilitación directa como maestro de Educación Musical.

20: Y a los cuatro años de matrimonio, ya habían nacido nuestros dos hijos, junto con mi mujer, me matriculé, por afición a la materia, en solfeo y guitarra en J.M. G. Cursé los cursos correspondientes al Nivel Elemental de Guitarra, 4 de solfeo, 4 de guitarra, dos de coral. Estos me servirían posteriormente para habilitarme por la Especialidad de Música en Educación Primaria.

Recorrido laboral

Por su buen expediente académico en la diplomatura, H2 no tuvo necesidad de pasar por el proceso selectivo de oposición y entró a formar parte del funcionariado directamente cuando terminó la carrera. H2 empezó a trabajar en el año 1982 y tiene una larga trayectoria profesional de veintitrés años de servicio. A lo largo de todos estos años, ha cambiado constantemente de destinos, unos situados más o menos

cercanos al lugar donde tiene fijada su residencia y otros bastante lejanos. Sus destinos no han tenido mucha duración en los centros, ya que por diferentes motivos han movido en bastantes ocasiones a H2.

59: De experiencia docente desde el 82 [..].

46: En mis veintitrés años de docencia he tenido en muchos destinos C., A., B., H. H. V, G., V. M., Vr, Al., C. aquí estuve 2 años, luego ya me mandaron a la costa y ya aquí donde estoy.

En uno de sus destinos provisionales estuvo dos años trabajando como maestro de Educación Especial. En ese centro impartió clase a dos niños hipoacúsicos. Estaban consideradas como hipoacusias leves por lo que el trabajo individual con ellos no presentaba grandes problemas, su lenguaje oral era bueno y tenían bastantes restos auditivos. H2 trabajaba con materiales específicos para el desarrollo del lenguaje como el Marc Monfort entre otros. Esta experiencia asegura que no le ha aportado un conocimiento añadido para aplicar en su enseñanza con su alumno deficiente auditivo posterior ya que con esos alumnos trabajaba el lenguaje y no música.

42: De destino provisional fue dos años en A. de maestro de Educación Especial. Allí tuve a dos niños hipoacúsicos, pero eran muy buenos y yo trabajaba individualmente con ellos; no presentaban grandes problemas, su lenguaje oral era bueno y tenían bastantes restos auditivos. Yo trabajaba el Loto de palabras y otros materiales de Lenguaje de "Marc Monfort" y otros.

En 1991 surgió la nueva especialidad de Educación Musical, H2 decidió pedir la habilitación para ser maestro de esta materia, ya que poseía el grado Elemental de Conservatorio y cumplía los requisitos que se exigían para ello. Él asegura que decidió habilitarse por esta especialidad ya que era algo que le gustaba y además le facilitaba acercarse a su lugar de residencia en la capital.

14: Estoy habilitado por Música desde 1991, lo hice porque la música me gustaba y porque me facilitaba el acercarme a la capital que es mi lugar de residencia.

En su último destino ya definitivo como maestro de Música, H2 ha conseguido acercarse a unos quince kilómetros de donde reside y está muy contento por ello, siendo su decimoprimer año que está en el centro. Este centro posee dos líneas por cada nivel educativo, además de contar con un aula específica de Educación Especial y otra aula de integración con especialista en Logopedia. Respecto a las condiciones del aula, aunque no tiene un aula específica de música, cuenta con un espacio habilitado para dar sus clases. H2 piensa que no está mal su clase, pero el espacio es reducido porque hay muchos ordenadores. Por tanto, el espacio para trabajar la danza y el movimiento es pequeño así que estas actividades no las puede trabajar como él quisiera. Para H2 la ubicación de su aula le gustaría que estuviera en la planta de abajo, para no molestar al resto de clases (aunque la clase contigua no se ha quejado que moleste) realizando todas las actividades propias de la clase de música. También otro impedimento es que algunos de los instrumentos están situados en la parte de arriba, como es el caso de los xilófonos, y para trabajar con ellos pierde mucho tiempo de clase con lo cual los utiliza muy poco; los instrumentos de tamaño más pequeño los tiene en una mejor disposición, siendo más accesibles.

54: Es un Centro de dos líneas: 22 aulas de Infantil y Primaria más un aula específica de Educación Especial y otra más de Integración. Contamos además con maestra especialista en Logopedia.

129: Para mí le falta espacio para la danza y para tener los instrumentos abajo, porque tengo los pequeños pero los xilófonos los tengo arriba y tengo que bajarlos para tocarlos entonces simplificas cuando es una hora sólo [...] me voy a lo más rápido. Entonces no reúne todas las condiciones que a mí me gustaría que tuviera, que estuviera en la planta de abajo, que no moleste a los que tengo al lado si hay una clase al lado la música te ... aunque mi compañera no me lo ha dicho nunca me está molestando, no. Estoy como si estuviera sólo [...] hago lo que tengo que hacer.

Momento actual con alumnado deficiente auditivo

Respecto a la formación que ha recibido para atender a este tipo de alumnado, H2 considera que ha obtenido algunas nociones durante su formación académica, pero quizás no han sido demasiado buenas, ya que siempre puede seguir aprendiendo. Piensa que debería de tener más formación en relación a la docencia con alumnos/as con déficit auditivos, pero antes no se la había planteado porque es el primer niño que tiene en música con este problema. Aunque quizás la formación no sea del todo lo principal para H2, piensa que dadas las condiciones y circunstancias en que se da la materia el tipo de atención que se le puede dar a un niño con estas características no es del todo adecuada. Ahí está el problema, ya que el grupo es numeroso, no tiene medios suficientes, ni espacio adecuado y el poco tiempo para trabajar todos los ámbitos hace que la atención del maestro se centre en atender a la mayoría del alumnado y no en casos que podemos considerar "más especiales". Por lo que la atención hacia 12b, H2 no la considera muy buena. Él hace lo que puede dadas sus circunstancias, pero sabe que siempre podría hacer más. Por su condición tiene en cuenta la generalidad del grupo y dentro de ésta intenta incluir a 12b para que pueda hacer algo.

66: Formación siempre tienes algo, buena, buena, no. Siempre quedan cosillas que puedes encontrar con ... pero como hasta ahora no había tenido un niño así, no te lo planteas. Fundamentalmente el problema está en que como tienes veintitantos niños y los medios con los que contamos, el espacio y la clase pues hay cosillas que se te escapan y en una clase con una hora semanal tampoco tienes para mucho, tienes que trabajar tantos aspectos, con tantos niños diferentes pues claro ... sabes lo que pasa en estos casos que siempre atiendes a la media del niño entonces las diferencias se quedan un poco ... en este caso bien, bien atendido, no está. Intentas atender a la media y en estos casos, las diferencias se quedan algo desatendidas. Haces lo que puedes, pero sabes que siempre se puede hacer más de lo que se hace. Pero claro, hay que tener en cuenta la generalidad del grupo, qué puedes hacer con él.

H2 tiene cierto conocimiento sobre lo que es un implante coclear, aunque no se considera un experto en la materia. Sabe los elementos de los que consta el aparato que tiene implantado su alumno y la función de éste de amplificar el sonido dentro del oído interno del niño, pero su información es limitada y no sabe exactamente cómo funciona para que al niño le llegue el sonido. Tampoco sabe qué tipo de tratamiento o cuidado debe de llevar el aparato, ni se le ha ocurrido preguntar a su tutor o a otro compañero del centro.

97: Bueno sé lo que es, pero no soy un experto en la materia, no sé cómo funciona. Vamos sé que es un amplificador de sonido que lo implantan dentro pero no sé mucho más, hasta ahí llega mi información [...] No sé si tiene que tener un cuidado de algo, tampoco he preguntado.

Como profesional de la enseñanza en relación a los déficits auditivos, H2 no sabe con seguridad qué recursos podrían ser convenientes para 12b. Él piensa que

demandaría quizás el tener un material más específico y sobretodo más tiempo para atender a este alumnado, ya que en una clase con tanto número de alumnos no puede dar una atención buena. Si tuviera una clase más reducida cree que podría atenderse mejor. Por otro lado, para él, el tiempo de la materia es insuficiente si se quiere trabajar todos los aspectos de la música: el ritmo, el lenguaje musical, la expresión instrumental, la expresión vocal, el movimiento... H2 reflexiona sobre el uso de los ordenadores con los deficientes auditivos y cree que sería muy conveniente, existen programas que trabajan las cualidades del sonido y el lenguaje musical y que no se utilizan. Se podría trabajar más de lo que se trabaja en el aula y complementarlo con lo que tradicionalmente se hace: instrumentación Orff y la flauta como instrumento principal. Igualmente de esta manera, las deficiencias del niño se señalan más porque casi todo se trabaja a nivel auditivo y visualmente muy poco. H2 cree que 12b se encuentra de esta manera bastante perdido en la clase de música.

74: Demandaría a lo mejor material más específico y sobretodo más tiempo, más tiempo, a mí en una hora prácticamente no me da tiempo a nada. Sobretodo para mí el tiempo de la materia es insuficiente y si se quiere trabajar todos los aspectos de la música, el ritmo, el lenguaje musical, la expresión instrumental y la expresión vocal ... Y se trabaja todo pero con muy poquito tiempo [...] luego tengo que atender a veintitantos ... Yo pienso que con estos niños se podría trabajar muy bien con los ordenadores. Hay algunos programas que trabajan algunos aspectos la altura, los graves los agudos, en fin que todo lo propio del aprendizaje del lenguaje musical. Se podría trabajar más, que no trabajamos nada ... todo lo que trabajamos es pues lo tradicional: instrumentación, la flauta como instrumento y se trabaja mucho verbalmente, el niño tiene que escuchar, visualmente menos, o sea que el oído tiene que estar bien. O sea que sus problemas se notan bastante. Entonces 12b está bastante perdido en la clase de música también. Posiblemente falten material específico, informático algo también y no sé qué cosa puede ser más posiblemente, yo seguramente desconozco qué puede venirle bien a él.

12b está cursando tercero de Primaria, lleva en el centro un año y medio. Entró siendo repetidor de segundo curso. Según su informe, cuando tenía 15 meses de vida le pusieron su primer audifono, posteriormente cuando tenía cuatro años le realizaron el implante en la cóclea. La decisión de poner el implante se debió a que el niño sufre una hipoacusia profunda neurosensorial bilateral. H2 le observa que tiene tendencia a girar su cabeza para el lugar donde tiene el implante. Su etapa infantil la pasó en un colegio de sordos, donde le enseñaron lenguaje de signos. En su trayectoria escolar presenta un alto grado de absentismo, pertenece a una familia de etnia gitana con un nivel sociocultural bajo y parece ser que no se han preocupado mucho por dar una estimulación adecuada y precoz al niño. Dentro de su familia existe un pariente lejano con sordera. En su centro actual, está en el aula ordinaria con ayuda individualizada de un profesor de apoyo a la integración y el logopeda. En el curso anterior el niño recibía en el centro apoyo de lenguaje de signos individualmente, en el curso actual el servicio no se realiza. El profesorado en general prefiere que a 12b se le cambie de centro a uno más especializado, ya que tiene muchos problemas para seguir el desarrollo normal del aula y el centro no cuenta con recursos humanos ni material para atenderle adecuadamente. El desarrollo del lenguaje es bastante bajo para su edad y para el tiempo que lleva implantado. Su lenguaje tiene un vocabulario pobre y no hace mucha lectura labial. Su voz no es normal y tiene un tono y registro variable.

13: El año pasado faltó mucho, ahora menos no es absentista pero suele faltar, es algo normal [...] habla así tipo telegrama, no conoce muchas palabras, por lo visto el implante no le ha ido muy bien, vamos que no ha tenido el resultado que se

esperaba, a veces no se le entiende ... los profesores quieren que se lo lleven a otro centro mejor para él.

93:[..] Sí que cuesta entenderlo a él, porque tiene una pronunciación muy primaria, es que está aprendiendo ahora, los sinfonos, no hay manera, cuesta mucho.

86: Él estaría mejor en un centro bilingüe. Aquí yo no utilizo el lenguaje de signos ... el año pasado delegación mandaba un profesor pero ya lo dejó.

79: Yo pienso que con este chico se ha perdido mucho tiempo, pienso que si fuese sido antes ... en los primeros años es que no oía prácticamente nada ... No se le detectó adecuadamente, eso es lo que yo creo ... De todas maneras está muy mal atendido. Sé que cuando estaba en la capital iba muy poquito. Los padres eran muy dejados para llevarlo, entonces faltaba muchísimo y no ha tenido una estimulación adecuada, ni precoz ni adecuada en casa tampoco.

Como profesor de Música se siente muy cómodo trabajando. Cuando llegó el niño hipoacúsico pretendía un poco que hiciera las mismas actividades que hacían los demás, no se planteaba otros objetivos especiales para él. Luego con la práctica y el tiempo ha visto que hay cosas que le cuesta más realizarlas que al resto del grupo, entonces intenta respetar su diferencia, pero siempre procurando que aprenda, que haga algo y se esfuerce. Para H2, es un niño que no muestra ningún problema de conducta, está sentado en su sitio, ni se mueve, ni habla con lo cual no molesta en la clase y si H2 no se dirige concretamente a él, éste se quedaría sin hacer nada. Por lo que la atención de H2 se centra en que 12b lo escuche y llamarle la atención cuando quiere que participe. Cuando tiene que cantar, H2 le obliga que lo haga, sabiendo que no tiene precisión y desafina por lo que en ese aspecto no le exige como a los demás, pero la participación sí es necesaria. Al igual, sucede en las demás actividades, 12b tiene que hacerlas. En el caso de la flauta si practicara en casa podría hacerlo como el resto de la clase, según H2, ya que sus manos están bien y aunque tiene déficit auditivo, escucha. Y en el caso de la audición y discriminación auditiva, pretende que esté muy atento y discrimine las nociones más sencillas como fuerte, débil, largo, corto, ya que H2 lo hace muy exagerado para que se perciba bien.

83: Yo me siento cómodo en la clase de música, a mí me gusta. Y cuando llegó el niño yo me planteé lo mismo que con todos, no tengo nada especial. Lo que intento que él me escuche que haga igual que hacen todos y lo único que hago es que me acerco a él cuando quiero ... si veo que él no está participando. No me planteo ... porque el niño me presta atención. No es un niño que sea problemático de conducta ni nada, en clase está bien, ahí sentadito, si no te diriges a él, él por sí mismo se queda sin hacer nada. No toca la flauta, porque no trabaja mucho en casa [...] es un instrumento fácil que tienen todos y que él haga lo que hacen todos, que no me planteo objetivos especiales porque entre otras cosas él realmente podría hacerlo todo, porque sus manos están bien, hombre su oído, pero bueno también escucha.

104: No le exijo igual que a otros, él canta mal, [...] si estamos cantando todos, pues que cante e intente seguir la melodía a su forma [...] lo único que le pido es que esté atento que me diferencie sonidos agudos graves, largos cortos, fuertes, suaves ... como exagero [...].

A pesar de la deficiencia, H2 piensa que el niño se acomoda a su situación y él mismo se dice qué es lo que puede hacer o lo que no. Como ya se ha dicho hay que estar atento para decirle que participe. Como dice H2, tiene que forzar su maquinaria, forzarle un poco a que haga cosas y a que esté atento. La justificación que da a esa manera de comportarse 12b, es porque cree que se encuentra un poco perdido y

cuando no percibe algo se dispersa y se queda ausente. H2 cree que si pudiera estar trabajando con él a solas, podría entonar mejor, ya que iría trabajando poco a poco, le haría repetir y está seguro que le beneficiaría. Piensa que el dedicarle tiempo posiblemente es lo que le falte, además según su tutora, al niño le gusta y está más acostumbrado a trabajar individualmente y muchas veces le demanda a ella esa atención. Pero dado que la clase es muy numerosa, H2 no puede estar centrado en él tanto como quisiera. La preocupación constante de H2 es el pensar que a él no llega como a otros niños, eso es lo único que se ha cuestionado durante todo este tiempo y la incomodidad de sentir que hay cosas que faltan para atender bien a 12b.

204: Ahora que tienes que forzar un poco su maquinaria, forzarle un poco a que haga cosas y a que esté atento, porque si no él tendrá su manera de alienarse cuando algo no lo escucha bien, yo me imagino que es el problema de él, es que está un poco perdido a lo mejor, no sé si yo me pusiera con él a solas, le entonara bien, le fuera cogiendo poco a poco que le hiciera repetir y esas cosas yo pienso que posiblemente eso es lo que le falte. El dedicarle tiempo a lo mejor la música es igual pero el tener a 3 o 4 no es lo mismo que tener a 25, fíjate que tengo que corregírselo a los 25, yo pienso que él necesitaría para estar bien atendido un grupo más reducido. A mí la única cosa posiblemente el pensar que a él no llego como a otros niños, eso es lo único que me he podido cuestionar durante todo este tiempo y la incomodidad de sentirte un poco que hay cosas que faltan.

Por otro lado, el ambiente de clase de 12b, H2 considera que es difícil, ya que son niños muy inquietos, entonces se mueven, hablan, hacen ruido. Él les exige siempre a los niños que estén lo más silenciosamente posible, pero en una materia como es la Música y un total de veintidós alumnos es difícil. Según H2, el niño hipoacúsico no tiene ningún problema para relacionarse con el grupo clase, además le gusta, le encanta estar en la clase y no quiere salir a apoyo. Y la relación que establece él con sus compañeros es buena, el niño es sociable y el resto lo respetan muchísimo, los niños lo quieren y siente que los niños no se ríen de él. Igualmente, el tipo de relación que establece con el hipoacúsico la considera una relación normal como con cualquier otro alumno o alumna. La única diferencia es que se dirige más a él que a otros y no le exige igual que a otros.

100: [...] esta clase es difícil, son niños muy inquietos, entonces se mueven, hablan, hacen ruido, [...] siempre exigimos que sea lo más silencioso posible, pero con 22 ...

101: No tiene ningún problema, además le gusta relacionarse, le gusta estar en la clase y no quiere salir a apoyo.

158:[...] lo respetan muchísimo, los niños lo quieren, yo siento que los niños no se ríen de él. Eso siempre se tuvo mucho cuidado, [...] o sea que nunca ha tenido ninguna actitud así agresiva con sus compañeros por su déficit [...].

103: [...] y conmigo una relación normal como con otro niño, la única diferencia que me dirijo más a él que a otros y me acerco más cuando son cosas concretas, no le exijo igual que a otros, él canta mal.

Personalmente, la aportación que le ha supuesto el trabajar con alumnado con deficiencia auditiva ha sido el hecho de reflexionar que algunas deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, empezando porque quizás debería de tener más formación para tratar adecuadamente a este niño y hacer algo más específico, y posteriormente constatar que aunque se plantee conseguir los mismos objetivos, los criterios evaluativos que se plantea con este tipo de alumnado no son los mismos que

con los demás, ya que no se puede considerar igual, porque existe un déficit y por otro lado, la manera para alcanzar los objetivos será diferente en este niño que en el resto.

81: ¿Qué me aporta? La verdad hacerme ver que algunas deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, por ejemplo para que él pueda cumplir los objetivos que yo me planteo con los demás, yo no los puedo conseguir igual porque hay un déficit o quizás yo tendría que ... no sé ... hacer algún curso relacionado con ese déficit si es que ... porque siempre se podrá hacer más.

En el desarrollo de la clase, H2 tiene una serie de medidas específicas para 12b. En primer lugar, lo tiene sentado muy cerca de él. Al principio estuvo sentado en una mesa justo a su lado, pero el niño se quejaba de su ubicación, quería estar con sus compañeros y lo puso en la primera fila de las mesas del centro a una distancia de 1 metro o 2 metros de la mesa del maestro. De esta manera, el niño está sentado frente a H2 y puede mantener contacto directo. Cuando él está explicando le exige atención, aunque H2 debe de estar cerca y acercarse expresamente a 12b para que éste sepa que se le está hablando y esté centrado. Para que él participe tiene que tomar consciencia de que se le habla a él. En algunas ocasiones para concentrarle H2 le hace que repita lo que se ha dicho en clase. Por tanto, el mantener la atención visual de 12b es la estrategia comunicativa principal de H2, ya que cree que el niño necesita tener una referencia. Por eso, H2 insiste tanto en que lo mire y esté atento a él. Además, a la hora de hablar y comunicar siempre vocaliza más que cuando está dando clase en otras aulas. Al vocalizar facilita que 12b lea sus labios, ya que el niño tiene tendencia a hacerlo y posiblemente es el medio por el que mejor puede entender. El hecho de tener barba y bigote H2 no se le había pasado por la cabeza que pudiera ser un impedimento para 12b a la hora de leer sus labios (a pesar de que la tiene bien cuidada y algo recortada). Es más, fue algo que le sorprendió cuando se le preguntó en la entrevista y no sabía muy bien qué contestar.

109: En la clase está sentado él ... mi clase está en forma de U, [...] he puesto dos filas más atrás [...] lo tenía en una mesa justo a mi lado, y no quiere estar ahí, quiere estar con sus compañeros. Entonces lo puse en la primera fila de esa 3 o 4. Está cerca de mí como a una distancia de 1 metro o 2 metros ... tengo que acercarme para que él sepa que le estoy hablando. Y así es cómo funcionamos. Tengo que estar hablándole a él para que él esté participando, si no me acerco a él, él está disperso ... no hace los ejercicios ...

90: [...] Vocalizo un poco más, muevo un poco más la boca cuando estoy con él que en otras clases. Y que se fije en mí, a parte yo creo que le falta referencia. O sea, él tiene tendencia a mirar los labios, posiblemente pues será porque lo que puede entender es a través de los labios, entonces si no me mira ... la única cosa es que yo estoy pendiente de él cuando estoy explicando algo, le exijo atención visual.

91: Uff, la barba y el bigote, jajaja, pues no se me había ocurrido ... !Qué pregunta! Pues no sé [...].

Como material de trabajo utiliza el tradicional, el libro fundamentalmente, aunque se ayuda de otro tipo de material de apoyo como son las tarjetas rítmicas (utilizadas con todo el grupo), la pizarra, el aparato de música, algún concierto de TV grabado. Desconoce si existen métodos que puedan ayudar a la estimulación visual del niño hipoacúsico. En su clase, la estimulación visual que recibe éste es a través de las imágenes, musicogramas que contiene el libro, sus dibujos, las tarjetas rítmicas que utiliza y toda la información que desarrolla en la pizarra, a parte de estimularle para la lectura labial. En alguna ocasión trabaja con grabaciones de televisión y los ordenadores que a pesar de tenerlos en el aula los utiliza muy poco por el escaso

tiempo de la sesión. Sin embargo, la estimulación de la vibración sonora de los instrumentos a través del tacto nunca la ha trabajado, porque piensa que no tiene instrumentos como para hacerlo, de realizarlo cree que sólo podría hacerlo con la flauta y la guitarra.

119: No sé si hay métodos específicos para eso. Tengo mi libro con diferentes actividades y utilizo mis tarjetas rítmicas. Luego el sistema Kodály para aprender el ritmo lo uso desde primero y la pizarra y ya está porque yo no uso medios nada más que el aparato de música, algún concierto en TV que lo tenemos grabado, alguna cosilla así pero no ... El método normal, el método tradicional.

175: [...] Vamos musicogramas, lo que hay en el libro y no hay muchos a lo mejor en cada unidad uno [...] no me limito solamente al libro, suelo poner en la pizarra algunas cosillas de lenguaje musical para que lo vayan leyendo y aprendiendo.

135: Claro es que no tenemos instrumentos que ... en todo caso sería la guitarra, en todo caso y la flauta porque tiene la suya ... nunca he hecho eso.

Por otro lado, H2 intenta siempre convencer a 12b para que participe en las actividades (a través del diálogo). Nunca lo fuerza, ya que ha observado que 12b tiene un cierto rechazo a la orden impositiva. Con esa manera de actuar pretende estimular las respuestas del niño hipoacúsico a la música. H2 se acerca a él o saca a su amigo que tiene al lado para que haga la actividad con él. Para lo que no hay que estimularle o llamarle la atención y donde 12b muestra sus preferencias, es en las actividades que tienen alguna relación con el folclore de la cultura gitana. A 12b le encanta el flamenco, cualquier audición que tenga rasgos flamencos, le satisface mucho e incluso suele intentar hacer el quejío flamenco. Por los instrumentos de percusión, sobre todo la caja, tiene más preferencia que los instrumentos melódicos, a excepción de la guitarra que muestra bastante interés para que la toque H2. Y a la hora de hacer ritmos, disfruta haciendo las palmas. H2 es consciente que en su entorno familiar escucha flamenco, porque sus hermanos desde muy pequeños lo escuchaban y lo bailaban.

196: [...] lo intento convencer y en él nunca he querido forzar, noto yo que él tiene un rechazo a la orden impositiva; ... o sacar a un amiguillo que tiene al lado y suele hacer alguna cosa con él, pero es el único [...].

130: Le gusta mucho el flamenco. Cuando tiene que cantar algo que cree que es flamenco, él empieza a hacer sus pinitos ... las palmas, la caja le gustan mucho, la percusión, más que los instrumentos melódicos. Los instrumentos de percusión.

113: [...] escuchar flamenco sí, porque tiene hermanos y desde los 5 años se ve que lo escuchan y lo bailan.

Quizás de todas las actividades que se practican en la clase de música, 12b tiene mayor predilección por las actividades de ritmo sin melodía. E incluso, se puede decir que éste solamente toma la iniciativa de participar en los ejercicios rítmicos. El acompañar alguna canción o hacer una imitación de un ritmo es lo único que le gusta hacer. Sin embargo, ha observado que el hacerlo con ritmo corporal tampoco le gusta demasiado, a excepción de las palmas, porque H2 cree que siempre las ha oído en su casa y las tiene muy interiorizadas. H2 considera que es un niño con un buen sentido del ritmo y los ritmos los hace muy bien, sobre todo si los sonidos a percudir se realizan previamente de forma fuerte, los cuales percibe mejor. Las actividades rítmicas H2 las hace de muy diversas formas: con percusión corporal, con instrumentos, ejercicios de imitación, además algunas veces estos ejercicios los acompaña con movimientos,

porque H2 cree que es mejor para 12b, ya que le llega de esta manera también información visual.

139: [...] las actividades de ritmo sin melodía porque lo capta bien, los sonidos fuertes mejor [...].

163: Con las palmas, con el cuerpo y con los instrumentos y casi siempre con modelos [...] él está atento, normalmente si es percusión como él lo coge muy bien siempre me lo repite. Si están acompañadas de movimiento mejor porque él te está viendo [...].

En relación al canto, H2 asegura que no le gusta cantar y más cuando es individualmente, pero a pesar de ello 12b canta cuando es empujado a ello. No lo hace de una manera correcta, canta mal y desafina, pero H2 no le exige perfección tonal, por lo menos lo tiene que hacer e intentar seguir lo que cantan todos sus compañeros a su forma. Por supuesto, H2 no tiene el mismo baremo para poner las notas con él, o con otros compañeros que tienen mal oído, que con el resto de compañeros. Para H2 el intentarlo es válido y además no le da a este aspecto de la entonación mucha importancia. Su sonido es mucho más grave, según H2 no es agradable porque cree que emite sonidos guturales. Para 12b esa actividad no es reconfortante, ya que deja más al descubierto su deficiencia y él lo percibe. H2 se da cuenta que no se siente seguro y por supuesto mucho menos motivado a hacerlo, porque se ha podido sentir fracasado al intentarlo. Cuando canta, lo hace por debajo del tono que le da y nunca lo coge, pero lo único que pide a 12b es que esté atento y continúe cantando en la medida de sus posibilidades.

156: Tiene una voz grave, no es agradable posiblemente porque son sonidos muy guturales, pero no le gusta mucho cantar a él no le ha resultado premiante, no se siente seguro, no se siente motivado o él sabe que tiene ese déficit y eso no es lo suyo, posiblemente haya de todo un poco en estos casos, que se haya sentido en eso fracasado, no lo hace, hay que empujarle a que lo haga.

157: [...] no le tengo el mismo baremo para él que para el resto, tengo en cuenta el oído que tiene, hay niños que no tiene buen oído y la nota de canto no lo suspendo ... con lo que tienen es válido, no es para mí una cosa fundamental.

104: No le exijo igual que a otros, él canta mal, desafina no le exijo que me cante una melodía, pero que por lo menos me siga e intente seguir la melodía a su forma. Su sonido es mucho más grave, canta por debajo del tono que yo le doy, nunca lo coge, desafina, pero bueno, más o menos ahí sigue la melodía.

En lo que respecta al trabajo con los instrumentos, H2 cree que 12b tiene predilección por la guitarra, porque nota que le gusta mucho cuando la toca en clase y le dice en más de una ocasión que la saque para tocarla, cree que esa fijación por la guitarra será porque le parece algo muy familiar al niño. También, los instrumentos de percusión le gustan, pero la flauta le desagrada. Este instrumento le cuesta porque H2 cree que no está muy motivado para tocarla, no tapa bien los agujeros, le falta practicar en casa. En ese sentido, está un poco apático con la música. H2 no sabe exactamente qué es lo que más le cuesta a 12b, pues tiene dificultades casi en todo. Pero, piensa que la flauta es un instrumento fácil para todos los alumnos y él si quisiera podría tocarla bien, porque físicamente puede hacerlo y auditivamente también percibe (aunque no sea con totalidad).

133: Los instrumentos de percusión dentro de un timbre determinado le gustan mucho y la guitarra, además que me dice que la saque.

83: [...] No toca la flauta, porque no trabaja mucho en casa [...] es un instrumento fácil que tienen todos [...] él podría hacerlo, sus manos están bien, hombre su oído, pero bueno también escucha [...] no está motivado para tocar, los agujeros no los tapa en su sitio ... vamos está un poco apático en la música.

Para H2, las mayores dificultades que se encuentra el hipoacúsico en música se presentan en todo lo que esté relacionado con la diferenciación de sonido. En esta actividad, se señala su falta de audición, ya que cuando H2 hace ejercicios de reconocer el sonido de un instrumento y su ausencia, se observa claramente que la audición de 12b es menor que la del resto, ya que si tienen que bajar la mano en la ausencia de sonido, él lo hace mucho antes que el resto. Por norma general, las audiciones no le suelen gustar a no ser que sean de flamenco. Y, cuando hace ejercicios de reconocimiento de sonidos reconoce mejor los sonidos fuertes y los timbres agudos, como el triángulo. En algunos casos como por ejemplo con los crócalos y los platillos, les producen una sensación desagradable cuando los escucha, ya que no le gusta que se los acerque al oído cuando está tocando y su gesto facial muestra sensación de molestia. Igual sucede cuando se alza la voz, las voces excesivamente fuertes le desagradan, H2 piensa que puede ser porque se le distorsiona el sonido, aunque a ciencia cierta no sabe por qué le ocurre eso a 12b.

145: [...] el triángulo está sonando, él lo suele escuchar. Yo le digo cuando no escuchéis levantad la mano y él la levanta antes que los demás, o sea que ... su audición es menor y la vibración ... ahora si se lo acerco los crócalos, que no le gusta, pone una cara de molestia, o sea que él percibe la vibración, posiblemente porque notará algo desagradable con los crócalos ... y los platillos que vibran mucho. Hay sonidos que le molesta escuchar y hace un gesto que no ... no le gustan las voces altas posiblemente porque se le distorsiona el sonido o ... ahí hay algo que yo no sé exactamente que es pero no le gusta.

139: [...] los sonidos fuertes mejor, y los agudos también mejor [...].

Respecto a la percepción de los elementos del sonido, según H2, la dificultad de 12b varía en función de la cualidad que esté percibiendo. En la intensidad no tiene ningún problema, la percibe bien, aunque distingue mejor los sonidos cuando son fuertes, ya que los escucha mejor. En cuanto a la altura, los sonidos agudos quizás los percibe mejor. Si escucha un sonido agudo-grave, él lo diferencia. Pero, en las distancias interválicas más próximas le cuesta trabajo diferenciar el sonido agudo del grave. H2 cree que discrimina alturas diferentes cuando existe entre ambos sonidos una distancia de quinta o más, aunque esta afirmación no la puede confirmar exactamente (no le ha hecho pruebas específicas). El timbre posiblemente sea el aspecto que le cueste más de todos. Sin embargo, si el timbre que escucha es de un instrumento familiar, lo reconoce bien. Pero en otros casos, como la discriminación del timbre de voz de sus compañeros no ha podido diferenciarlo. La duración suele distinguirla, pero para los sonidos más largos, la percibe dependiendo de si está en un volumen que él escucha. Los sonidos cortos los percibe.

143: La intensidad bien, la altura yo creo que los agudos los percibe mejor; luego si están muy próximos, pues no, pero con una distancia de una quinta o más, sí. El timbre si le es familiar el instrumento, lo reconoce. A lo mejor el timbre relacionado con los compañeros y algunos ejercicios que hemos hecho no, no los diferencia por la voz, o sea que el timbre le cuesta identificarlo. La altura yo pienso que no.

145: Y la duración sí, lo que son sonidos más largos bueno depende de ... si está en un volumen que él escucha, porque la intensidad es importante ya los sonidos más suaves no los percibe bien, esos no los percibe bien pero en una intensidad que él capte bien sí, los sonidos largos – cortos sí [...].

Las actividades de expresión corporal suele hacerlas H2 muy poco, porque no tiene mucho espacio y tiene que salir el alumnado a realizarlas por turnos. Las actividades las realiza para que escuchen la melodía y hagan con el cuerpo lo que ellos sientan. Utiliza música relajada y lenta para ello. El niño hipoacúsico cuando se realiza esta actividad no suele levantar la mano para participar. H2 afirma que cuando 12b no quiere hacer una cosa es reacio a salir y es difícil conseguir que lo haga. Alguna vez también realiza pequeñas danzas muy fáciles, sin complejidad, con movimientos simples de giros, de caminar hacia delante, hacia atrás, movimiento de brazos, normalmente de ritmo ternario.

187: De expresión corporal poquito, escuchar una melodía y hacer con el cuerpo lo que ellos sienten [...] Ellos levantan la mano para salir porque tengo muy poco espacio, entonces tienen que salir por turnos y él no salió. Cuando él no quiere hacer una cosa es reacio a salir y es difícil conseguir que lo haga [...].

174: [...] pequeñas danzas muy fáciles muy simples, con movimientos simples de giros de adelantarse, hacia atrás, movimiento de brazos, pues hacemos algo así también. Hacemos más danzas de ritmo ternario casi siempre.

Para aprender la notación musical, H2 no cree que el niño hipoacúsico tenga más problema o dificultad diferente al resto de sus compañeros. No le nota nada especial a éste, salvo lo propio de la audición, que tiene que ser más lenta y su aprendizaje es diferente a un niño que tenga su oído bien. La notación la trabaja con fononimia y conoce todas las notas de la escala. Pero todavía no la ubican bien porque están en tercero y tampoco se pretende que sean unos expertos en Lenguaje Musical.

192: No la acaba de aprender todavía, porque está en tercero pero tiene los problemas típicos de su edad, [...] o sea que yo no se le nota nada especial lo que es lo propio de la audición que tiene que ser más lenta y que claro no aprende igual que un niño que tenga su oído bien. Él conoce la escala entera, la vamos haciendo con fononimia hasta el do agudo [...] de la notación conocen toda la que está en el pentagrama, se equivocan, pero es que tampoco en la música la idea no es que sepan lenguaje musical [...].

Para H2 la música enriquece a cualquier niño, ya que usa una terminología muy específica que no se usa en otros lugares, le proporciona un enriquecimiento del lenguaje propio musical, pero para enriquecer el vocabulario cotidiano de una lengua cree que no aporta nada especial y menos al niño hipoacúsico. Tampoco considera que contribuya a mejorar la autoimagen del niño hipoacúsico, ya que quitando el ritmo, la música es una actividad frustrante para él. Por eso, no lo fuerza nunca, porque no quiere que se sienta mal, ni en ridículo ante los demás por el problema de su deficiencia. Quiere que el niño le escuche, que aprenda, pero no le obliga constantemente y aunque cuando es necesario que haga algo se lo exige, pero siempre con un poco de mano izquierda y contemplando sus dificultades. Concretamente este niño no muestra interés por la música a excepción del flamenco. Por lo que cree que la música, como sabe que no se va a dedicar a ello, lo único que le puede aportar a 12b es el gozo de la audición propia y el poder expresar de otra manera diferente, expresar sus sentimientos a través del cante que a él le gusta, disfrutando en la medida de lo posible de esa hora.

126: Yo creo que le enriquece a cualquier niño ya que se usa una terminología muy específica que no se usa en una clase ordinaria, en un vocabulario usual entonces enriquece un poco [...] todo lo relacionado con el lenguaje propio musical, pero nada especial para 12b.

198: La música en sí yo pienso que no mejora la autoimagen de 12b; quitando el ritmo, la música es una actividad frustrante para él. Yo por eso no lo fuerzo nunca, no quiero que se sienta él mal ni en ridículo ante los demás por el problema de la música, yo que me escuche, que aprenda, pero no le obligo demasiado entre comillas, porque cuando tiene que hacer algo no tiene más remedio y se lo exijo pero siempre con un poco de mano izquierda [...] la música lo que le aportaría, porque él no se va a dedicar a la música, es el gozo de la audición propia y el poder expresar de otra manera diferente, expresar sus sentimientos a través del canto que a él le gusta. Eso es lo que le puede aportar, pienso yo, el goce y el disfrute de una hora.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
1968 (12 años)	Se traslada a vivir a la capital.	Los padres quieren dar un futuro mejor a sus hijos.	Empieza a trabajar con un familiar cercano en un bar.	Tras terminar los estudios primarios, quiere formarse en la escuela de hostelería.		Dejan la vida tranquila del pueblo para cambiarla a otra más ajetreada. Las circunstancias personales le propician una orientación hacia una formación laboral.
Desde 1975	Inicia estudios de bachillerato.	Sus hermanos estudian carreras.		Compagina el trabajo en el bar con estudios de bachillerato nocturno.		Quiere seguir formándose como la mayoría de sus hermanos.
1979	Elección carrera universitaria.	Algunos hermanos estudian Magisterio.		Se matricula en Magisterio.		Valoraba las ramas biosanitaria y educación.
1981	Termina la carrera con acceso directo.	Se casa.		Estudia en la especialidad de francés.	Formación en necesidades educativas especiales inexistente.	Por buen expediente tiene acceso directo a la función pública.
Desde 1982	Formación en Educación Especial.			Se matricula en varios cursos de la Universidad a Distancia y los que organizaban diversos centros de formación.	Hace un pequeño curso del ordenador y los disminuidos auditivos.	Hubiera querido estudiar la especialidad de Educación Especial.
Hasta 1984	Hace funciones de maestro de especial.			Centro de la costa. Trabaja el desarrollo del lenguaje con dos hipoacúsicos.	Son hipoacusias leves, trabaja individualmente y no presentan mucho problema. Tienen bastantes restos y buen lenguaje oral.	

Desde 1985	Se matricula en la Escuela de Música.	Su mujer lo hace con él.		Se matricula en solfeo y guitarra. Cursa hasta conseguir el Grado Elemental de Solfeo		Le gusta la música y decide matricularse, por afición.
1991	Pide habilitación para música.	Puede estar más cerca de casa.		Tenía el Grado Elemental y cumplía los requisitos.		Era algo que le gustaba y podía acercarse a su lugar de residencia.
2003/2005	Centro definitivo.	Está a 15 km de su casa.	Un amigo ha aprendido lenguaje de signos	<p>Centro de dos líneas.</p> <p>Al principio iba un maestro de lenguaje de signos, ya no va.</p> <p>El alumno hipoacúsico está en 3º curso actualmente.</p> <p>Clase de música está llena de ordenadores.</p> <p>Necesitaría más dotación de recursos para la clase de música.</p>	<p>El implante coclear se lo han puesto muy tarde.</p> <p>Hace lo que puede, pero sabe que se podría hacer más. Debería de tener más tiempo para atender al niño hipoacúsico. La deficiencia se nota más porque se trabaja casi todo a nivel auditivo, visualmente poco.</p> <p>A veces se excusa en su deficiencia. Ha faltado mucho. No presenta problemas de conducta. Hay que forzarle a que participe.</p> <p>Canto más grave.</p> <p>Sonidos agudos los percibe mejor.</p>	<p>El desarrollo del lenguaje oral bastante pésimo.</p> <p>Cree que la atención que se le puede dar no es buena, otro centro es mejor para él.</p> <p>Reflexiona que algunas deficiencias no están bien atendidas en la enseñanza.</p> <p>Pertenece a una familia de etnia gitana, tenía un índice de absentismo mucho mayor el año anterior.</p> <p>H2 tiene preocupación constante por saber que a él no le llega igual que a los demás.</p> <p>La música es frustrante para él, aunque tiene interés por los sonidos e instrumentos de la cultura gitana.</p> <p>No le gusta cantar y hay que convencerle para que lo haga. Influye entorno cultural del niño.</p>

XIII.9 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H3

XIII.9.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.9.2. Relato de vida

XIII.9.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.9.4. Biograma

XIII.9.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL H3

SEXO: Hombre

EDAD: 61

ESTADO CIVIL: Casado

CURRÍCULUM LABORAL

Años de experiencia docente: 32

Años de experiencia docente como especialista de música: 14

Experiencia previa con deficientes auditivos: 1 niño en Educación Secundaria con hipoacusia moderada

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 1

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niña con hipoacusia moderada de conducción progresiva (1º curso) y un niño con hipoacusia neurosensorial bilateral profunda paliada con implante coclear a los 3 años, tiene un año más de la edad correspondiente (1º curso).

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio. Plan de 1967

Realizadas asignaturas de Pedagogía

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

-Grado elemental de Conservatorio (1954)

-Como reciclaje, actualmente asiste a una Escuela de Música

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

- Cursos de Didáctica musical: audición musical, la música en relación a la informática y a las nuevas tecnologías, la música en Infantil....

- Cursos de Didáctica sobre otras materias.

Otros Méritos Académicos

Trabajó 12 años como maestro en el Instituto Español de Emigración en dos países europeos.

XIII.9.2. Relato de vida

H3 ha nacido en una familia numerosa de un pueblo de la comunidad de Castilla-León que se dedicaba a la agricultura. Es el tercer hijo y uno de los dos hijos que estudió e hicieron una carrera. Desde pequeño, H3 ha estudiado interno en un colegio privado religioso. Este centro pertenece a una congregación que ha dado mucha importancia a la música. H3 pertenecía a la rondalla del colegio y tocaba la guitarra. Estando estudiando la enseñanza primaria y el bachillerato se matriculó en el Conservatorio haciendo el Grado Elemental.

Para H3, el hecho de haber estudiado en ese centro con esas características ha influenciado en su gusto por la música y la aparición de su vocación de maestro. H3 decidió estudiar Maestro de Enseñanza Primaria en 1967. Tras terminar su padre le ofreció la posibilidad de seguir estudiando, algo que agradeció H3. Él quería hacer Pedagogía, cursó las materias comunes de las humanidades durante dos años. Después convocaron oposiciones y decidió presentarse. Como suspendió, reanudó sus estudios universitarios. Al mismo tiempo que estudiaba compaginaba su afición musical, perteneciendo a la tuna universitaria.

Le ofrecieron la posibilidad de trabajar en el extranjero como maestro para españoles emigrados dando lengua, geografía y cultura española. Él aceptó porque era una oportunidad de conocer mundo, otras culturas y abrir un poco su mente. La situación política de nuestro país no le brindaba muchas más posibilidades. Pretendió continuar con su carrera de Pedagogía en la Universidad a Distancia, pero tenía muchos problemas para que le llegaran los temarios y terminó abandonando. Piensa que si hubiera seguido en nuestro país la habría terminado, pero no se arrepiente porque ha tenido otras muchas vivencias que le han enriquecido más en otros campos.

Tuvo que hacer un inciso en su experiencia profesional en el extranjero para cumplir con su país en el servicio militar, pero tras licenciarse volvió a pedir trabajo en el extranjero. Se fue a otro país diferente a trabajar en el mismo organismo. Viviendo en ese nuevo país, conoció a una española y se casaron. Por otro lado, se presentó a las oposiciones, regresando al país para hacer los exámenes y esta vez aprobó. Pero continuó trabajando como maestro funcionario fuera del país. En este nuevo país estuvo viviendo doce años.

Cuando H3 formó una familia, se plantearon la opción de regresar de nuevo al país. Querían que su hija mayor cuando llegara la hora de escolarizarla, empezara y continuara en un centro del país, para que tuviera un proceso de adaptación normal. Tan sólo tenía una preferencia, H3 quería vivir en un lugar de costa y aceptó el primer destino costero que le dieron en una provincia andaluza. Estuvo trabajando allí, dos años, pero el pueblo no les convencía para vivir, por lo que volvió a pedir destino, adjudicándole otra provincia costera andaluza. A pesar de no estar contemplada la música como materia curricular, H3 desde el principio enseñó música como una asignatura optativa para 6º, 7º y 8º de EGB. H3 les enseñaba nociones de solfeo, a tocar la flauta y a algunos alumnos más aventajados a tocar el órgano para interpretar canciones con él. H3 tenía un libro de piezas clásicas adaptadas para flauta.

Posteriormente, dos años más tarde, H3 vuelve a pedir otro destino costero, le adjudican plaza en otra provincia andaluza. Al siguiente curso escolar, se implanta música como materia curricular porque entra la LOGSE en vigor. H3 pide la habilitación, porque cumplía los requisitos y ya estaba haciendo esa labor por propia

iniciativa. Le adjudican una plaza de música en un pueblo a unos kilómetros de donde vivía. En este centro había alumnado con Síndrome de Down y dio clase a un alumno con hipoacusia leve en Educación Secundaria. Con este alumno trabajó como con los demás, pero asegura que se producía algunos conflictos por mal entendidos entre éste alumno con el resto, ya que creía que se burlaban de él, cuando en realidad, según H3, no ocurría así.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha hecho multitud de cursos, los últimos años la mayoría de música y ha llegado el momento en el que se encuentra cansado de hacer tantos cursos. Se va a jubilar y afirma que ya sólo hace, los que creen que le van a dar una satisfacción personal y un rendimiento para sus clases. Por otro lado, ahora está en la escuela de música porque ha querido recordar conocimientos y ampliar ciertos aspectos.

Hasta el momento actual, no había tenido contacto con alumnado hipoacúsico. Éstos han entrado a primero de Primaria. Cada uno está un curso diferente del nivel. La niña (5a) tiene una hipoacusia moderada y el niño (13b), hipoacusia profunda con implante coclear. Para ese niño utiliza aparato de Frecuencia Modulada. En sus clases los tiene sentados delante de él y siempre está muy pendiente de ellos, hablándoles despacio cuando se dirige a ellos. El hecho de tener bigote, no se ha planteado sea una dificultad para la lectura labial, aunque reconoce que quizás puede dificultarle la lectura del labio superior. Para H3 son otros niños más, no tiene ningún problema con ellos, están bien integrados, aunque quizás algo mejor 5a. Ella siempre está muy pendiente de H3 y cuando escucha algo de música empieza rápidamente a moverse. 13b tiene algunos más problemas, anteriormente había estado ingresado en un colegio de sordos de la capital. H3 lo nota como más ausente y hay que llamarle la atención bastante.

En su clase con los hipoacúsicos no tienen ninguna demanda porque son niños muy dóciles que intentan ellos mismos esforzarse para llegar a un nivel. Piensa que de momento pueden seguir la clase ordinaria, sin mucha dificultad. En cambio material escolar necesitaría, porque no tiene instrumentos suficientes para todos los niños, ni un buen equipo y un ordenador. Incluso, Cds de música propios ha tenido que traer porque no hay nada en el centro.

Respecto al ritmo, la niña lo realiza muy bien, el niño con algo más de problemas, además se añade también su carácter algo caprichoso y cuando no quiere hacer algo no lo hace. Cuando cantan, no suelen llevar la melodía, sus voces son más graves. A pesar de eso, H3 los obliga a cantar si ve que dejan de hacerlo, no le importa que lo canten desafinado. Siempre suele acompañar las canciones con la guitarra. A 5a le encanta cantar y bailar en la clase de música. Se puede decir que son sus actividades predilectas. Sin embargo, para 13b, H3 no sabría decir qué es lo que más le gusta, asegura que no es muy participativo y lo que hace es porque se le obliga. El movimiento a la niña le sale espontáneo, se mueve con cualquier música; a 13b le cuesta más trabajo expresarse con el cuerpo, no se mueve con la música.

Según H3, el trabajar con ellos ha supuesto que aumente su sensibilidad con los hipoacúsicos. Piensa que, en cierta manera, le toca la fibra sensible cuando ve que pueden sufrir. Le ha ayudado a ser más humano, el individuo no se percata de los problemas de alguien hasta que los tiene. Por otro lado, ve también que puede repercutir en retrasar el temario que puede estar dando y se altera en cierta forma porque no llega a darlo totalmente.

Su actuación con el alumnado hipoacúsico no la considera como algo especial, sabe que tiene que hacer una deferencia con ellos, porque tienen un problema físico y no puede exigirles lo mismo que a los demás. Es favorable a la integración, pero asegura que da muchos “dolores de cabeza”, ya que hay que hacer más hincapié con esos niños y niñas. La considera favorable en los dos sentidos tanto para el individuo que tiene la deficiencia como para el resto que conviven con los problemas que hay en la sociedad, sirviéndoles para socializarse.

CURRICULUM PROFESIONAL DE H3									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas					
1973	2 años	E. Primaria	Lengua, geografía y cultura española	Ninguna	Instituto de inmigración	Contratado	Contratado		Se va a un país europeo
1976	12 años	E. Primaria	Lengua, geografía y cultura española	Ninguna	Instituto de inmigración	Contratado/funcionario	Contratado/Funcionario		Trabaja en otro país europeo
1988	2 años	E. Primaria y 7º y 8º (EGB)	General	Ninguna	Público costa	Definitivo	Enseña música como materia optativa		No le gusta el lugar de residencia
1990	1 año	E. Primaria	General	Ninguna	Público costa	2º Definitivo			
Desde 1991	6 años	E. Primaria y Secundaria (1º,2º)	Música	H. moderada	Público costa	3º Definitivo	Funcionario		Habilitado por Música
Desde 1997	8 años	E. Infantil y E. Primaria	Música	H. moderada *1º	Público costa	4º Definitivo			
2004/2005				H. profunda con implante coclear *1º					Se ha matriculado en la escuela de música como reciclaje

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1950	Vive interno en un colegio.	Viven en un pueblo alejado.	Toca en la rondalla.	Realiza enseñanza primaria y bachillerato.		Tiene buenos recuerdos de su infancia.
Desde 1954	Estudia música.		Sigue en la rondalla.	Cursa el Grado Elemental de conservatorio con guitarra.		El ambiente musical del colegio le fomentó el gusto por la música.
1967-1970	Elección de Magisterio como carrera universitaria.		Su colegio le influyó en descubrir su vocación.	Estudia para el título de maestro de Enseñanza Primaria.		El entorno donde se había criado, influyó positivamente en su inclinación profesional.
1971	Empieza a estudiar Pedagogía.	Su padre le dejó seguir estudiando.	Forma parte de la tuna universitaria.	Hace asignaturas comunes de los dos años de humanidades.		Prefería seguir estudiando que trabajar de interino.
1972	Se presenta a las oposiciones.			En las materias comunes que tenía en la universidad no le gustó los cambios que hubo y se planteó ejercer de maestro.		Prefiere dejar un poco de lado la universidad y prepararse las oposiciones de Magisterio que las convocaron, aunque la retoma porque suspendió.
Desde 1973	Estando en la universidad le ofrecen la oportunidad de trabajar en el extranjero.			Trabaja como maestro de castellano en el Instituto de Inmigración de un país europeo. Sigue con Pedagogía por la Universidad a Distancia.		Vio una posibilidad única para abrir su mente, conocer otras culturas. Abandona los estudios, porque no le gustó como funcionaban. No le pesa, tuvo otras vivencias más enriquecedoras.
1975	Vuelve para hacer la mili.			Interrumpe su trabajo.		Debía de cumplir con la patria.
Desde 1976	Vuelve al extranjero.	Conoce a su mujer y se casan.		Trabaja como maestro en el Instituto de Inmigración. Prepara las oposiciones.		Aprueba las oposiciones en el país, pero prefiere seguir trabajando como maestro funcionario en el extranjero.
1988	Regresa al país.	Su hija empieza el colegio.		Pide en el concurso de traslados un centro de costa.		Quería que su hija empezara desde el principio en un colegio del país, porque estaban pensando regresar.

1991	Pide destino por Música			Obtiene la habilitación directa		Pide un destino que le gustaba a unos kilómetros de donde reside
Desde 1991	Trabaja como especialista de Música	Percibe que sus hijas mantienen buena relación con alumnado con deficiencias. Están acostumbradas a tratar en su entorno familiar con otras		Trabaja con alumnado con deficiencia auditiva. En el centro hay también alumnado Síndrome de Down	Este alumno tenía algunos problemas para aceptarse en el grupo, ya que creía que se burlaban de él y se mostraba susceptible ante lo que pudieran decir de él. A pesar de sus limitaciones hacía lo que el resto del grupo.	La integración es buena para la socialización y para hacer a las personas más humanas. Para su trabajo piensa que es más difícil porque tiene que hacer más hincapié en esas dificultades. Piensa que sus hijas se relacionaban tan bien con alumnado con dificultades porque en su entorno familiar han visto a su tío también con dificultades y las tratan con total normalidad.
Desde 1997	Pide destino donde reside	Quería ir al centro de sus hijas		No pudo conseguir su deseo, le adjudicaron otro centro de nueva creación		En los concursos sólo pide concretamente centros
2004/2005	Trabaja con deficiencias auditivas		Está en la escuela de música	Tiene en primero a un niño con h. profunda e implante coclear (13b) y una niña con h. moderada (5a) Está ya cansado de hacer tantos cursos, sólo hace ahora los que cree que le van a aportar algún beneficio. Es su último año, antes de jubilarse	Los considera igual que al resto. 13b tiene en general más problemas para todas las actividades, pero están bien integrados. La actitud de 13b es caprichosa, hace las actividades cuando quiere y hay que llamarle la atención. A 5a le encanta cantar, aunque desafina y bailar cualquier tipo de música. Se mueve espontáneamente	No ha hecho muchas actuaciones por deferencia a los hipoacúsicos. Ha tenido en consideración medidas de comunicación y atención. El trabajar con ellos ha hecho que sea más sensible con las deficiencias, asegura que no toma conciencia de ellas hasta que te toca tener contacto con ellas. Cree que podrán seguir el desarrollo normal de las clases de música en cursos sucesivos, aunque 13b tendrá algunos más problemas.

XIII.10 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H4

XIII.10.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.10.2. Relato de vida

XIII.10.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.10.4. Biograma

XIII.10.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL H4

SEXO: Hombre

EDAD: 31

ESTADO CIVIL: Soltero

CURRÍCULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 8

Años de experiencia docente como especialista de música: 8

Experiencia previa con deficientes auditivos: 0

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 0

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia leve (2º curso) y niña con hipoacusia bilateral leve (4º curso)

Experiencia con alguna otra deficiencia:

Un niño con retraso en el desarrollo

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio-especialidad Educación Física

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Le faltan tres asignaturas para terminar el Grado Medio de Conservatorio

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Cursos de Didáctica de la Expresión Musical: danzas, canciones,

XIII.10.2. Relato de vida

H4 ha vivido una infancia feliz y tranquila en una capital de provincia. Desde pequeño sintió interés por la música y sus padres lo matricularon en el Conservatorio con el oboe como instrumento. Cuando empezó a estudiar Bachiller dejó el Conservatorio, porque tenía dificultad para llevar tantas cosas para adelante. Pero lo retomó en sus estudios de Magisterio. Magisterio era una carrera que le gustaba y entre las opciones que había para cursar esa carrera escogió Educación Física. Al mismo tiempo que hizo los estudios universitarios, retomó el Conservatorio, cursando hasta 6º curso, le quedaron dos o tres asignaturas para terminar Grado Medio. Pero nuevamente dejó el Conservatorio, porque aprobó las oposiciones de Magisterio en 1997 por la especialidad de Educación Musical. Al mismo tiempo cambiaron los planes de estudios en el Conservatorio al entrar la LOGSE y le suponía mucho desbarajuste cambiarse de plan. En la actualidad, está estudiando flauta de pico y quiere presentarse a los exámenes de Grado Superior.

H4 piensa que sus estudios de Conservatorio le dieron la base para llevar a cabo su labor de maestro de Educación Musical. Pero dado que no ha cursado esta especialidad, piensa que tiene ahí una carencia y tiene mucha inquietud por hacer cursos relacionados con la educación musical y sus recursos para utilizar en la clase de música. Con este fin ha hecho cursos de danza, canciones, cuentos musicales. Tiene interés por hacer algún curso de musicoterapia, ya que compañeros funcionarios de la especialidad le han hablado mucho de ello. Sin embargo, cursos relacionados con déficits auditivos no tiene concretamente ninguno y en la facultad no ha tenido formación sobre ese tema, por la procedencia de su especialidad. Ha tenido formación sobre otros déficits. Por ello, está muy interesado en poder hacer algún curso sobre ello o encontrar algún medio al que pueda recurrir para preguntar posibles problemas que puedan llegarle sobre este tema.

El acceso a la función pública fue en el año 1997 por la especialidad de Educación Musical. Se presentó a las oposiciones nada más terminar la carrera de Educación Física y considera que tuvo suerte al aprobarlas a la primera. Tras dos años de servicio le dieron plaza definitiva en un centro de línea dos en la costa, desde hace seis años imparte clase allí. Compagina las clases de música con la materia de lengua para completar su horario. Cuando empezó a dar clase en el centro, él no observó ningún problema en el alumnado ni le comentaron nada al respecto. Al entrar los dos niños hipoacúsicos, se lo comentaron los tutores de cada niño, H4 no ha visto ningún informe de los datos de éstos, pero tampoco se ha preocupado de buscarlo. Como eran afecciones leves, él no notaba nada extraño en los niños. H4 hizo lo que le recomendaron para dar la clase: ponerlos delante, y observar si notaba algo anómalo para ponerlo en conocimiento de los especialistas. Piensa que quizás por su manera de dar las clases o por su despreocupación, no ha notado nada extraño en los niños como para que le llame la atención.

El hecho de empezar a trabajar con niños con déficit auditivos no ha supuesto un cambio en su manera de llevar la clase de música, ni le ha producido algún temor o inquietud al trabajar con estos niños, ya que si no le hubieran dicho que tiene dos niños hipoacúsicos en clase, pasarían totalmente desapercibidos en ellas o quizás piensa el maestro, que también pueda ser por la manera en que él da las clases en las cuales estos niños no destacan del resto. El tener a estos niños como alumnos no le aporta personalmente algo diferente a lo que le producen los demás alumnos. Tampoco se plantea objetivos diferentes para ellos que para el resto, lo que sí hace

hincapié es en que los niños sean felices aún siendo conscientes de lo que les ocurre, que no se aíslen por su problema, y lleguen hasta donde les permita llegar su déficit.

Se siente a gusto trabajando con este tipo de alumnado porque como son casos leves apenas los nota en clase. En el caso de que le llegaran casos más graves, aunque tiene apoyo de sus compañeros, considera que no tiene formación para atender a eso. Cree que se debe quizás a que no hizo la especialidad de Educación Musical. Comenta que si personalmente un maestro no se encuentra con algún caso de estas características, la mayoría de los maestros que como él no han hecho la especialidad no tienen formación sobre eso, ni saben lo que es; si se encuentran con casos de esa índole a lo mejor se informan sobre el tema.

Opina que todos los niños tienen que integrarse independientemente que sean sordos, ciegos,...y el maestro debe de adaptarse a esa situación. Su opinión es positiva hacia la integración, lo que ocurre que si no tiene al lado el apoyo de especialistas, recursos y medios para que se integren perfectamente en la clase de veinticinco alumnos puede llegar a que esos niños sean “floreros” y la culpa no es del maestro, aunque no sea del todo inocente, pero las causas hay que buscarlas en otros motivos. No se ha planteado realmente qué demandaría como profesional de la enseñanza en relación a los déficits auditivos, aunque al reflexionar sugiere que como no tiene ningún tipo de información, necesitaría algún punto de información para que le ayudaran a resolver los problemas que le surgieran, ya que si tuviera casos más graves supone que necesitaría apoyos técnicos y asesoramiento.

Cree que mejor es prevenir antes de que vengan casos más graves e informarse sobre el tema, pero hasta ahora no ha tenido mucho problema con ello. En su experiencia educativa anteriormente no había dado clase a niños con déficits auditivos, pero sí otros niños con cierto retraso en el desarrollo. Conoce de oídas, al compartir impresiones con otros maestros que tienen alumnos hipoacúsicos, los medios técnicos que utilizan en las aulas. Quizás en otras cuestiones sí se pone a investigar, pero hay ciertos temas que según él le superan.

H4 tiene una serie de estrategias comunicativas en la clase, teniendo como premisas el sentar a los hipoacúsicos cerca, mirarlos para que estén pendientes de él, intentar hablar lo mínimo mirando a la pizarra, y, si ocurre luego se vuelve y lo repite, suele hacer algún tipo de pregunta para ver si se han enterado de lo que ha dicho, colocarse en un lugar que los niños lo vean como vocaliza. El hecho de tener barba no se lo ha planteado como un obstáculo para que los niños vean la vocalización, ya que la suele llevar recortada. H4 se plantea las clases de música como una obra de teatro donde cambia la manera de hablar, vocaliza, imposta la voz,... Los hipoacúsicos por su parte, tienen más tendencia a mirar a H4 que otros, pero éste no sabe a ciencia cierta si para seguir la lectura labial o porque como saben que él los mira mucho, recíprocamente le corresponden mirándolo.

La colocación de los niños hipoacúsicos respecto al profesor y la pizarra es muy cercana y cuando bajan al salón de actos también procura ponerlos cerca. Tiene en cuenta no poner a alguien que hable mucho cerca de ellos para que no los distraiga. Si están haciendo actividades en corro, H4 se preocupa de estar cercano o en frente a los hipoacúsicos. En cuanto al equipo de música, cuando están en la clase lo pone cercano al alumnado hipoacúsico, aunque H4 no utiliza demasiado la música grabada, tan sólo para hacer musicogramas, alguna audición o bailes. Normalmente la suele hacer H4. Usa como base pedagógica el libro de texto, pero no lo sigue de una forma continuada. Le gusta hacer otro tipo de actividades de las propuestas en el libro, por lo que se plantea el seguimiento de un libro por ciclo.

En cuanto a la relación de los hipoacúsicos con el grupo clase es buena dentro de la normalidad. Tienen su grupo de 3 o 4 amigos más afines, aunque se relacionan con todo el grupo. Cuando se hacen actividades con parejas, ellos no son los rechazados del grupo. Cree que el resto de compañeros no saben el problema que tienen los niños hipoacúsicos, todavía no se han dado cuenta. En la clase no se nota mucho porque H4 tiene que hablar muy alto y entonces a ellos esto les beneficia, se enteran bien de lo que dice. Respecto a la relación del maestro con los hipoacúsicos manifiesta que es normal, igual que con el resto de los alumnos, como su déficit no es exagerado, no está siempre pendiente de los niños. H4 considera que los niños hipoacúsicos son muy buenos, trabajadores, muy respetuosos y tienen ganas de aprender. Concretamente 14b y 6a son más bien introvertidos, participan en todas las actividades pero no suelen salir voluntarios para ellas.

H4 cree que en teoría, los hipoacúsicos, deberían de perder con más frecuencia la atención, pero en la práctica no es así. Quizás en 14b suceda a lo mejor con más frecuencia. Y en el caso de 6a como tiene que estar más atenta, no suele distraerse. Ella es muy trabajadora y lo hace todo a base de machacar. Para llamar la atención de estos niños suele acercarse a ellos o pregunta al compañero de al lado para que le repita las cosas o incluso le pregunta directamente. El maestro suele repetir mucho en las clases, considera que es necesario para que se les quede lo importante, repite tanto que muchas veces los alumnos le dicen que ya se han enterado.

La distribución del tiempo en la clase de música en 3º y 4º lo hace en función de la motivación que tienen los niños hacia la flauta, la mitad de la clase tocan la flauta y el resto hacen otras actividades musicales. Las actividades de danza y expresión corporal las realiza mínimamente, ya que no tienen demasiado espacio y supone perder mucho tiempo en mover a los alumnos, además también, porque H4 piensa que es una asignatura pendiente para él por su carencia formativa, aunque poco a poco está haciendo cursos, sus compañeros le dan ideas, él improvisa,... Sigue un libro de texto de una editorial trabajando uno por ciclo, de esta manera le permite trabajar lo que él quiere. En las clases predominan los ejercicios con la voz, instrumentos corporales, la guitarra y la flauta.

H4 considera que las mayores dificultades que encuentran los hipoacúsicos en clase de música se centran en relación a la audición, porque supone que ante un piano y un fuerte se lo imaginarán la mayoría de las veces o completan lo que le falta con la imaginación. Cree que sobretodo sucederá en la música que escuchan grabada, porque cuando él toca intenta hacerlo dentro de unos límites, ni demasiado fuerte ni demasiado piano. Plantea la hipótesis de que un cambio de timbre, en un sonido piano, les costará más percibirlo que a los demás, pero a los niveles que trabaja él, los timbres son muy diferenciados. Quizás es lo que menos se preocupa por trabajar porque piensa que eso se aprende de una manera más natural. Supone que de los elementos del sonido, la intensidad y el timbre es lo que más trabajo les cuesta percibir a los hipoacúsicos. Entre 6a y 14b no ha notado diferencias en esta cuestión. Por otro lado, piensa que quizás les cueste expresarse corporalmente, no tienen una cierta soltura mínima, aunque no tienen tampoco una gran dificultad.

Otra actividad que les gusta realizar a los hipoacúsicos dentro de la clase de música es la flauta, además no tienen muchas dificultades para aprender. Cree también que otro instrumento por el que tienen predilección es por el pandero, quizás porque es grande, entra por los ojos, su sonido es fuerte y además es más fácil de tocar ya que normalmente se percute el pulso con él. Ha observado en general que a

los niños de su colegio los instrumentos que más les gustan son el pandero y el triángulo, quizás por su timbre.

En cuanto al canto, H4 exactamente no sabe si le agrada a los hipoacúsicos, pero sí participan en ello, a no ser que tengan que ser protagonistas, a lo cual se muestran reacios. Normalmente cantan en grupo, porque H4 considera que cantar individualmente a la mayoría de los niños les da vergüenza y en concreto los hipoacúsicos no entonan bien.

CURRICULUM PROFESIONAL DE H4									
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencia					
1997/1998	1 año	E. Primaria	Música	Ninguna	Público costa	Provisional	Prácticas/ Funcionario		Ha impartido clases a alumnado con retraso en el desarrollo
1998/1999	1 año	E. Primaria	Música	Ninguna	Público costa	Provisional	Funcionario		
1999/2000	1 año	E. Primaria	Música/ Lengua	H. leve bilateral*1	Público rural	Definitivo	Funcionario	Reanuda sus estudios de Conservatorio de Grado Superior	
2000/2001	1 año			H. leve bilateral*2º					
2003/2004	1 año			H. leve bilateral* 3º H. leve *1º					
2004/2005	1 año			H. leve bilateral *4º/ H. leve *2º					

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumnado con deficiencia auditiva.

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1981	Inicia sus estudios de enseñanza reglada en la infancia.	Sus padres le matricularon porque le gustaba.		La enseñanza Primaria la compagina el Conservatorio.		Desde pequeño le gustaba la música.
1992	Elección profesional.			Escoge Magisterio por la especialidad de Educación Física. Retoma estudios de Conservatorio Grado Medio.		Tiene vocación por ser maestro y decide continuar con sus estudios musicales, ya que consideraba que podía compaginarlos con la carrera sin mucho esfuerzo.
1997	Prepara las oposiciones por la especialidad de Educación Musical.			Tenía muy buena base musical para la parte práctica.		Cree que tuvo mucha suerte para aprobar.
1997/1998	Inicios laborales.		Hace contactos con compañeros de profesión.	Realiza muchos cursos de formación sobre didáctica de la expresión musical.		Tiene carencia formativa sobre didáctica musical y recursos, busca formación a través del CEP.
1999/2005	Se enfrenta a las deficiencias auditivas.		Habla con compañeros sobre las deficiencias auditivas y los medios que utilizan.	Son hipoacusias leves integradas con normalidad en el centro. Una niña en cuarto curso y otro niño en segundo de Primaria.	Si no le hubieran dicho que tenía dos alumnos con hipoacusia, habrían pasado inadvertidos. Mantiene mucho	Cree que es despistado y no observa muchas diferencias con los demás alumnos. Los hipoacúsicos constantemente lo miran,

					<p>contacto visual con los hipoacúsicos.</p> <p>No observa muchas diferencias con respecto al resto de alumnos.</p> <p>A los hipoacúsicos les gusta tocar la flauta y el pandero.</p> <p>Los mayores problemas los tienen en la audición.</p>	<p>no sabe si leen los labios o lo miran como respuesta a su mirada.</p> <p>Si las hipoacusias fueran más graves se vería en la necesidad de buscar formación sobre este tema, pero en su caso no lo necesita y prefiere buscar otro tipo de formación para emancipar sus lagunas.</p> <p>Suele hacer más música en vivo que grabada y procura hacer los contrastes para que se noten bien.</p>
--	--	--	--	--	---	---

XIII.11 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: H5

XIII.11.1 Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.11.2 Relato de vida

XIII.11.3. Síntesis de la trayectoria profesional

XIII.11.4. Biograma

XIII.11.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL H5

SEXO: Hombre

EDAD: 35

ESTADO CIVIL: Casado

CURRICULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: 10

Años de experiencia docente como especialista de música: 10

Experiencia previa con deficientes auditivos: no

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 3 años con este caso

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Niño con hipoacusia moderada neurosensorial bilateral (40/60db) (3º curso), audífono desde primero

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura en Magisterio

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado Elemental de Conservatorio

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

-Curso de postgrado en Logopedia

-Cursos de Educación Musical

XIII.11.2. Relato de vida

H5 desde siempre ha potenciado su gusto por la música, ha tocado desde pequeño en una banda de su pueblo y quiso formarse académicamente en el Conservatorio haciendo hasta Grado Elemental, con el saxofón como instrumento, mientras cursaba la enseñanza Primaria y el Bachillerato.

Cuando tuvo que escoger una carrera para estudiar, tenía clara la elección, los niños le gustaban y la docencia también. Tras terminar Magisterio, optó por realizar un curso de postgrado en Logopedia. Reflexionando retroactivamente sobre ese curso, H3 con lo que se ha quedado es con la sensibilización que tiene sobre el tema de las deficiencias, asegura que estudiaron bastantes, aunque no se acuerda de mucho al no poner sus conocimientos en práctica durante tantos años, pero ha tomado conciencia de esas problemáticas.

Después de ese curso, no ha vuelto a realizar ningún curso parecido, ya que tampoco ha tenido la necesidad de cursos sobre este tema afín al haber enseñado en aulas con ausencia de deficiencias y por otro, no disponer de demasiado tiempo para dedicarle a esa formación. Cuando le ha llegado algún caso, ha buscado la manera de informarse, bien mirando en libros como consultando guías o tratando de hablar con algún especialista para abrir más su campo de conocimiento.

Unos años después convocaron oposiciones para la especialidad de Música. Como tenía conocimientos musicales y le gustaba las preparó por esta especialidad. La primera vez que se presentó a las oposiciones, aprobó. A lo largo de sus años de experiencia ha recorrido varias tierras andaluzas hasta llegar a su centro definitivo hace siete años. Su experiencia con las deficiencias auditivas es corta, desde hace tres años que empezó en su colegio 15b, un niño con hipoacusia moderada bilateral. Su experiencia la considera positiva porque el alumnado, en general, considera la Música como una materia que les gusta, los motiva y les atrae muchísimo. A 15b concretamente cree que le favorece porque hace que el niño trabaje el ritmo con todos los compañeros y se sienta integrado.

15b tiene tendencia a mirar mucho a H5, se fija en sus gestos faciales y le lee muchos los labios, H5 se da cuenta de eso. A parte, H5 tiene un aparato de FM que lleva utilizando desde el curso pasado y procura que esté cerca de la fuente de sonido para que escuche. A pesar de todo, tiene que llamarle la atención, porque suele dispersarse. H5 no sabe con certeza hasta donde llega su deficiencia, ya que muchas veces el niño la utiliza para escaparse de hacer alguna actividad.

En la clase de música utiliza muchos instrumentos de pequeña percusión. Eso es algo que le agrada bastante a 15b. H5 dice que tiene predilección por el triángulo y el pandero. Las claves no le gustan nada. Cuando H5 ha llevado el saxofón al aula de música, 15b se ha quedado bastante impactado. Otra de las actividades predilectas de 15b es hacer juegos de movimiento rítmico. En cuanto a sus movimientos, cuando hace expresión corporal libre, 15b suele ser muy bruto. Respecto al canto, 15b desafina, aunque para H5 está dentro de la media. Hay que motivarlo especialmente para que lo haga. H5 piensa que el alumno se verá, más apocado en esta actividad.

H5 le gusta utilizar musicogramas algunas veces en las audiciones y con ello llama la atención de 15b. En cuanto a la discriminación de sonidos, H5 asegura que la suele hacer si está centrado en la actividad. Para distinguir 15b los elementos del

sonido, H5 percibe que no tiene especial dificultad y piensa que el timbre, la duración y la altura los discrimina, a pesar de que a veces se confunda. H5 piensa que a 15b le gustan más escuchar los sonidos graves.

H5 cree que para poder llevar de forma adecuada la integración, se necesita sobretodo material humano, ya que los recursos materiales se los puede buscar por su cuenta. Muchas veces necesita atender en un momento puntual a 15b y no puede darle toda la atención que necesitaría porque están también los demás alumnos y son alumnos que hay que atenderlos. Piensa que hay niños con ciertas minusvalías que deberían de tener por lo menos dos personas. Para atender a alumnado con hipoacusia, parte de que los maestros no están preparados para eso. Él recuerda que dio algunas técnicas en el curso que hizo pero que se le han olvidado, por tanto, demandaría más formación empezando por los mismos profesionales de la enseñanza.

El centro ha tenido muy en cuenta a la hora de programar horarios que la sesión de logopedia no coincida con música, ya que la labor que se hace en logopedia la clase de música la favorece, le ayuda en el ritmo. Además, H5 piensa que este niño, no tiene obstáculos demasiados evidentes a nivel musical, más bien los que él se quiera poner. Puede llevar la clase de música bien, quizás distinguir sutilizas muy semejantes no podría, pero la clase al fin y al cabo no se trata de eso.

Al principio de trabajar con 15b, H5 tenía sobretodo inseguridad. Pensaba cómo iba a enfocar las clases y su enseñanza con él e intentó recoger información de cómo podría ayudarlo. Estuvo hablando con la logopeda y la psicóloga. No se ha marcado objetivos diferentes para él que para el resto, a 15b lo trata igual que a los demás.

CURRICULUM PROFESIONAL DE H5											
PERIODO		TAREAS			TIPO DE CENTRO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES		
Año	Duración	Curso	Especialidad	Experiencia alumnado deficiencias auditivas							
1995	1 año	E. Primaria	Música	No	P. rural	Prácticas	Funcionario	Realiza cursos de formación sobre Música			
1996	1 año			No	P. costa	Provisional					
1997	1año			No	P. costa	Definitivo					
Desde 1998	7 años	E. Primaria		No	P. costa	Definitivo					Estuvo informándose con compañeros sobre el tema
2002/2003				H. neurosensorial moderada *1º							
2003/2004				H. neurosensorial moderada *2º							
2004/2005				H. neurosensorial moderada *3º							

* Curso de Educación Primaria en el que está el alumno con deficiencia auditiva

Cronología	Hechos	Contexto familiar	Contexto Cercano	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Desde 1980	Actividad musical en la infancia.		Toca el saxo en una banda de su pueblo.	Hace el grado elemental de Conservatorio.		Le ha gustado siempre la música.
1987	Elección de la carrera.			Se matricula en Magisterio.		Le ha gustado desde siempre la docencia.
1991	Hace curso de postgrado.			Curso de Logopedia.	Hace que se sensibilice con las deficiencias en general.	Le gustaba el tema y tenía que acumular puntos para las oposiciones.
1995	Prepara las oposiciones de Educación Musical.			Se prepara el temario.		Aprueba las pruebas y consigue plaza.
Desde 1995	Trabaja como maestro de Música.	Puede vivir cerca de su familia.		Trabaja en un centro rural.		Empieza con ilusión su etapa docente.
1998	Consigue un destino definitivo donde quería.	Vive cerca, relativamente de su familia.		No tiene tiempo suficiente para formarse, el tiempo totalmente ocupado.		Consigue un destino que le gusta y una ciudad que le gusta vivir allí.
Desde 2002	Se matricula un alumno con deficiencia auditiva.			Una profesora de lenguaje de signos le da clases particulares. Los primeros años que estuvo en el centro.	Lo ve como a cualquier otro niño. Piensa que la dificultad, es más la que pueda él poner. Lo que se hace en la clase de música lo puede hacer. Algunas veces intenta aprovecharse de su deficiencia para no hacer alguna actividad. Le gustan las actividades de ritmo e instrumentación. El canto no le gusta hay que obligarle.	Tiene una experiencia positiva. Especiales atenciones, no hace a 15b, tan solo el aparato de FM, llamarle la atención cuando se despista y sentarlo cerca de la fuente sonora. Cree que la clase de música le gusta, como a todos los alumnos. Realmente no sabe decir qué es lo que oye o no, porque cuando quiere se entera.

XIII.12 INFORMANTE COMPLEMENTARIO: M7

XIII.12.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

XIII.12.2. Relato de vida

XIII.12.3. Biograma

XIII.12.1. Ficha de identificación personal y currículum académico-profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M7

SEXO: Mujer

EDAD: Mayor de treinta y cinco

ESTADO CIVIL: Casada

CURRICULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente: más de una década

Experiencia previa con deficientes auditivos: no

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: más de una década

Experiencia actual con deficiencias auditivas:

Alumnos/as de seis a doce años con diferentes patologías auditivas (hipoacusias leves, severas y totales)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Titulación equivalente a nuestra Diplomatura en Magisterio

Formación Permanente

Estudios musicales reglados varios años de formación

Conocimientos adquiridos

- Lenguaje de signos noruego
- Idiomas (inglés, castellano)
- Curso de dramatización

XIII.12.2. Relato de vida

M7 es una mujer de mediana edad que domina varios idiomas, entre ellos noruego, inglés, castellano. A pesar de su conocimiento lingüístico, su formación fundamentalmente se ha basado en otros ámbitos diferentes como son la música, la naturaleza, arte, teatro, pedagogía (durante dos años), pedagogía especial, los déficits y nociones de medicina. También ha querido completar sus conocimientos en arte dramático con un curso de dramatización. Sin embargo, hay que reseñar que toda su sabiduría no se ha conseguido a través de formación académica. M7 valora muy positivamente en su formación tanto la práctica profesional como la colaboración y fuerte coordinación entre los maestros y las maestras de su centro que la han ayudado en sus carencias.

Cuando M7 empezó a trabajar en el centro, ella no sabía lenguaje de signos. Sus propios compañeros/as le fueron enseñando y con la práctica, en un principio en los cursos más pequeños, ella ha aprendido. Por otro lado, M7 comenta una ayuda muy especial de otra compañera, musicoterapeuta, la cual le enseñó algo sobre su trabajo y cómo debía de actuar con el alumnado con déficit auditivo. M7 tuvo sensación de incertidumbre ante lo desconocido en su comienzo, la cual desapareció con el contacto y la práctica educativa. Previamente, M7 para poder entrar a trabajar como maestra tuvo que pasar una especie de examen escrito y posteriormente una entrevista con varios profesores del centro.

El centro en el que M7 trabaja es una escuela de sordos bilingüe de la capital, dotado con las instalaciones técnicas pertinentes para el alumnado con déficit auditivo. A ella acude alumnado con diferentes tipos de deficiencia auditiva (leve, severa, total) y prótesis auditivas (desde audífonos hasta implantes cocleares). El alumnado en su mayoría está integrado de forma normalizada en un grupo-clase. A determinadas horas algunos/as alumnos/as hipoacúsicos acuden al aula de Educación Especial donde se encuentra alumnado con diferentes discapacidades (deficiencia mental, física y motórica), algunos de ellos padecen un déficit auditivo unido a otra discapacidad. En esta clase de forma globalizada se utiliza simultáneamente el lenguaje de signos y lenguaje oral para dar contenidos de todas las materias. A parte, las asignaturas que el alumnado estudia en este colegio son lengua, segunda lengua, matemáticas, conocimiento del medio, expresión dramática y rítmica, educación física, noruego para sordos, inglés para deficientes auditivos y religión. La materia que sería similar a nuestra música en España se llama expresión dramática y rítmica, la cual tiene una duración de un trimestre cada curso. Los/as maestros/as deciden libremente la enseñanza de gimnasia, música y religión. El resto de materias son impartidas por un/a mismo/a maestro/a para su grupo clase que permanece inalterable desde que empieza la enseñanza Primaria hasta su culminación.

El docente tiene como guía pedagógica el Proyecto Curricular del Centro, del cual puede seguir las orientaciones para llevar a cabo la clase. Sin embargo, éste tiene toda la libertad de escoger aquellas que considera oportunas. Concretamente para música las orientaciones están estructuradas por sesiones. La forma en la que se trabaja es globalizada, ya que un proyecto de un tema es trabajado desde todas las materias. Y, se respeta el ritmo de aprendizaje del alumnado tanto de aquellos que por su buena capacidad trabajan más y avanzan más, como de los que necesitan un ritmo más lento. Se potencia por lo tanto, la autonomía y esfuerzo del alumnado. La dinámica de trabajo mayoritariamente se lleva a cabo a través de fichas. La mayor parte del trabajo pedagógico se realiza en el aula, por lo que en el caso de que el docente necesite algún tipo de ayuda para trabajar con el alumnado recibe ayuda de un asistente o un intérprete de signos.

M7 trabaja básicamente expresión corporal, danzas, ritmo y algo de instrumentos. La notación musical la enseña poco a poco durante la enseñanza primaria. También, introduce nociones de cultura musical. El canto es una actividad que se trabaja con menos frecuencia, tan sólo en ciertas ocasiones. La razón de esto se debe a que el alumnado oyente se ríe de los deficientes auditivos y en consecuencia, éstos no quieren cantar. Por eso, M7 prefiere trabajar más la expresión y el ritmo. El hilo conductor que M7 utiliza para muchas de las actividades es el juego. Por otro lado, una actividad programada para los alumnos y las alumnas de nueve a doce años fuera del centro es la asistencia a conciertos didácticos.

Previamente al día del concierto, M7 trabaja una serie de contenidos relacionados con la historia musical y los músicos, los instrumentos de la orquesta. M7 usa la pizarra para escribir todo lo que van a hacer en esa sesión y el programa que escucharán en el concierto. Antes de comenzar con la sesión dedica un tiempo para concentrar a los alumnos y después pasa a la acción. Para trabajar las audiciones M7 utiliza globos que el alumnado mantiene entre las manos. Esta técnica favorece al alumnado hipoacúsico y sobretodo al sordo porque le trasmite las vibraciones de la música a través del tacto. Por otro lado, otra técnica para que el alumnado deficiente auditivo perciba mejor la música por medio de las vibraciones es el colocar las manos en los altavoces. M7 afirma que les encanta hacerlo.

M7 inicia el trabajo rítmico a través de la prosodia. El alumnado aprende con el ritmo de las palabras. Esta estrategia la utiliza fundamentalmente con los alumnos y alumnas más pequeños, trabajando también la articulación al pronunciar las palabras. Por otra parte, introduce la instrumentación para trabajar conjuntamente el ritmo y el lenguaje. Con el tambor percute el ritmo y acento de las palabras al mismo tiempo que las pronuncia. La percusión corporal se practica en todas sus posibilidades. Además, M7 utiliza otros recursos materiales a modo de instrumentos como son los martillos de plástico típicos de los puestos en las ferias. Con estos objetos, el alumnado con déficit auditivo particularmente siente el ritmo en sus propias manos e interactúa con sus compañeros, ya que se intercambian los papeles de percusionista y receptor del ritmo. Igualmente, este objeto permite otras variantes de juego al tener dos tipos de timbres según el lado con el que se golpee.

La expresión corporal y danza se realiza en un lugar adaptado para ello. M7 dispone de una sala habilitada con un equipo de música de calidad y bastante espacio sin ningún mobiliario para que el alumnado pueda moverse libremente. La sala cuenta además con un suelo de parqué que beneficia al alumnado deficiente auditivo, ya que permite que se transmita mejor las vibraciones del sonido a través de los pies y como el alumnado según las normas del centro está sin zapatos en las aulas, la vibración le llega sin muchas interferencias. El motivo de esta norma se debe al material de construcción del suelo del edificio y al clima del país. Los suelos son de parqué o un material semejante. Para que no se estropee éste y al mismo tiempo el alumnado esté cómodo y seco después de pisar el suelo nevado, tiene que dejar sus zapatos en el pasillo en un lugar habilitado para ello.

Cuando la clase se dedica a expresión corporal y danza, M7 comienza con juegos preparatorios de expresión libre en forma de juego y de dramatización. Las explicaciones las realiza cuando el alumnado está en círculo. Siempre tiene la estrategia de colocarse en frente a los/as alumnos/as con déficit auditivo para que puedan leerle los labios o ver sus manos. Ella siempre se asegura de que lo han entendido todo. Un ejercicio que gusta bastante al alumnado hipoacúsico y sordo, según M7, es el de las estatuas (cuando se produce ausencia de música, el alumno/a se convierte en estatua). Por otro lado, el aprendizaje de los bailes se lleva a cabo en

distintas fases, con ejercicios preparatorios en forma de juego. Desde el paso básico se van enlazando poco a poco los diferentes pasos una vez realizado con la música. Los bailes que se realizan son de danzas populares. Una particularidad que ha llamado mucho la atención de la investigadora ha sido el respeto al docente y el silencio de los alumnos durante la realización de las actividades en la clase, a pesar de que es una actividad que propicia el murmullo. Durante la realización de la danza, la música se escucha en todo momento.

Por otro lado, M7 trabaja en menor proporción la instrumentación. Uno de los instrumentos que tiene bastante éxito entre el alumnado con déficit auditivo se toca con el brazo apoyado en éste, pudiendo poner las manos en el altavoz para escuchar la música. El hecho de sentir la vibración les agrada. La posibilidad de disponer de un piano (de pared) en la clase (la mayoría de los centros tienen uno o varios) hace que el docente pueda realizar una gran variedad de actividades con los alumnos. Pueden percibir la vibración en la caja de resonancia del piano, e incluso acompañar al docente o algún alumno/a para tocar. Algunas veces, M7 ha tocado con algún alumno hipoacúsico dirigiéndole la mano para tocar sencillos acordes de una melodía, aunque reconoce que para realizarlo el alumnado tiene que sentir el ritmo, la música y tener actitudes para ello.

El centro dispone además de instrumentos pertenecientes a una antigua banda. M7 los utiliza para hacer ejercicios de respiración. Cuenta con una tuba, una trompa, varias flautas, y trompetillas. Por pequeños grupos de ocho les enseña a tocar con los instrumentos un poco de ritmo y la notación, la melodía no tanto. M7 suele poner un cd de la marcha nacional y juegan a ser una banda que desfila tocando. A los/as alumnos/as les encanta hacerlo, pero para M7 resulta bastante desagradable para sus oídos. Los tambores los utiliza fundamentalmente en el ritmo. Cuando tocan éstos los llevan enganchados por la cintura con lo cual facilita que las vibraciones sonoras se transmitan mejor a través del cuerpo.

En cuanto al canto, M7 ha observado que le gusta más realizarlo a los/as alumnos/as más pequeños con déficit auditivo. Los mayores son más conscientes de su pérdida de audición y les cuesta hacerlo. Los mayores prefieren la seña poética, de esta manera los alumnos oyentes cantan la canción y los hipoacúsicos y sordos la signan. Así, de esta forma, el alumnado con déficit auditivo está más encantado con la actividad. M7 al mismo tiempo que canta signa la canción. Es una manera de abrir a la clase lo que el alumnado sordo hace y para éste supone un regalo que se signe. Cuando observa que algún alumno/a sordo/a no está signando, M7 le indica con la mano que lo haga. Las canciones que trabaja ella pertenecen todas al folclore popular.

La filosofía de trabajo está orientada más allá de la integración, va hacia la normalización del alumnado hipoacúsico y sordo. M7 resalta la importancia de hacerle sentir al alumnado sordo e hipoacúsico que “pueden hacerlo”. Las familias por su parte, están muy involucradas en la educación de sus hijos. De hecho, la evaluación se realiza entre el docente y los padres. Se valoran los cuadernos de trabajo del alumno/a y el esfuerzo que han realizado tanto en el colegio como fuera de éste. Normalmente la familia acude al centro para estos asuntos, pero en algunos casos, cuando es imposible concertar una cita, (muy pocos, porque las familias están concienciadas de la importancia del trabajo conjunto con la escuela) el docente acude a la casa del alumno para las entrevistas.

M7 se siente bien trabajando en el centro, ha aprendido otra manera de comunicarse y de hacerse entender. La utiliza habitualmente, casi automatizada. Por ello muchas veces, al hablar inconscientemente adopta una expresión corporal y facial

muy complementaria a su lenguaje oral. También, otra manera de comunicarse con el alumnado es mediante la pizarra. Para que éste sepa en todo momento el contenido de las sesiones, M7 escribe, al principio de la sesión, lo que va a desarrollar en clase. Fundamentalmente, ella intenta en su trabajo que la música sea sentida y sirva para expresarse tanto al alumnado en general como particularmente al alumnado con déficit auditivo. Por eso en su planteamiento de actividades, busca la manera en la que el alumnado consiga ese objetivo.

Hechos	Contexto escolar y académico	Percepción de la deficiencia	Valoración
Aprendizaje de Lenguaje de Signos Noruego	Enseña en un colegio bilingüe. Los mismos compañeros le enseñan y la ayudan en los primeros años	Trabaja en un principio con los más pequeños y aprende a comunicarse con ellos	Muy positiva la colaboración entre los compañeros y la práctica educativa para su formación, ya que gracias a ello ha aprendido a desenvolverse en este lenguaje
Enseñanzas de una musicoterapeuta	Una compañera especializada en musicoterapia le aporta información de metodología y consejos de cómo desenvolverse en la clase con alumnado deficiente auditivo	El hecho de dar clase a alumnado con déficit auditivo le causaba una incertidumbre inicial que desaparece con la práctica educativa	Los consejos le sirven como información y punto de partida para enfrentarse a la enseñanza de los deficientes auditivos
Enseña Expresión Dramática y Rítmica	Su guía didáctica es el Proyecto Curricular del Centro del cual escoge las orientaciones que cree conveniente. Se trabaja de forma globaliza en la mayoría de las materias	Plantea actividades teniendo en cuenta que el alumnado con déficit auditivo pueda percibir y sentir la práctica musical	Tiene libertad para plantear las sesiones, adaptándose a las necesidades y características del alumnado
Trabaja fundamentalmente los aspectos rítmicos, expresión corporal y danza	Alumnado normooyente y alumnado con déficits auditivo están juntos en el mismo aula El juego es hilo conductor de las actividades	Ese tipo de actividades las puede hacer el alumnado con deficiencia auditiva sin muchos problemas	Favorece el trabajo de aspectos que benefician al alumnado deciente auditivo
Práctica del canto	El alumnado normooyente se ríe a veces de cómo entonan los deficientes auditivo M7 signa y canta la canción	A los deficientes auditivos generalmente no les gusta cantar. Cuando se realiza los hipoacúsicos y sordos signan la canción	M7 pocas veces realiza esta actividad para que no se produzcan momentos tensos entre el alumnado, pero si se hace la actividad M7 exige que

			participen todos según sus posibilidades
Práctica de la expresión corporal y danza	Se realiza en un lugar habilitado para ello y descalzos	En las danzas el alumnado deficiente auditivo está frente al docente para que le sirva de modelo. Le gusta mucho el juego de las estatuas	Desarrollo de la expresión libre y la percepción de la música con todo el cuerpo
Práctica del ritmo	Usa la prosodia del lenguaje para trabajar el ritmo Utiliza martillos de feria, tambores y percusión corporal	Les gusta realizarlo y perciben además las vibraciones del sonido a través del tacto	Beneficia el trabajo rítmico en el desarrollo del lenguaje
Práctica de instrumentación	Usa instrumentos de banda, tambores y un instrumento que permite sentir las vibraciones sonoras en su altavoz. Toca algunas veces con el piano	Les encanta jugar a ser músicos de una banda y desfilan con los instrumentos Tiene bastante éxito sentir las vibraciones de los instrumentos. Con ayuda de M7 pueden acompañar sencillos acordes en el piano	Con los instrumentos puede trabajar la respiración, aunque a nivel sonoro resulta desagradable Para acompañar en el piano, el alumnado deficiente auditivo tiene que sentir el ritmo, la música y tener actitudes para ello

A modo de resumen, este capítulo representa el “alma máter” de este trabajo y por ello hemos querido darle el espacio suficiente que merece. A pesar de la posible dificultad para la lectura que ocasiona su extensión, hemos respetado tal volumen de citas y palabras porque consideramos importante dar a conocer todas las voces de los maestros y maestras que han participado en esta investigación y no queremos acallar su testimonio de ninguna manera.

Quizás, hemos dado más relevancia a unos que a otros basándonos en la mayor experiencia y conocimiento del déficit auditivo en el aula ya que su testimonio aporta una mayor conciencia de la deficiencia auditiva en el ámbito educativo. Pero con la generalidad de los testimonios podemos ponernos en la situación de maestros y maestras que se enfrentan por primera vez a la inclusión de este déficit en el aula; en la veteranía de unos maestros y maestras que han vivido experiencias similares; en las primeras experiencias de maestros y maestras noveles; en la transición a una nueva especialidad de maestros y maestras con la deficiencia auditiva; en la diferente formación y conocimientos que los maestros y maestras tienen de su especialidad y de la hipoacusia; en la diferente forma de pensar y actuar de maestros noveles y veteranos.

Los relatos e historias de vida narrados pertenecen a individuos en particular y no pueden ser generalizables a otros casos. Sin embargo, las experiencias vividas en la infancia y juventud, la elección profesional, la formación tras el término de la carrera, las experiencias laborales tanto en el ámbito educativo como fuera de éste, así como las vivencias particulares con alumnado hipoacúsico estructuran y dan forma a los pensamientos, sentimientos y “maneras de hacer” en el momento actual de cada individuo. Por ello, es necesario narrar cada una de estas etapas para que el lector tenga una visión global de cada informante.

CAPÍTULO XIV. HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO EN SUS AULAS: ANÁLISIS COMPARATIVO

El siguiente capítulo recoge un análisis comparativo de todos los informantes seleccionados. En éste se hace un análisis diferenciando de los maestros claves, por un lado, y por otro, los maestros y maestras complementarios. El análisis está estructurado basándonos en el sistema de categorías establecido. Así mismo, podemos encontrar una primera interpretación de análisis global entre los dos grupos de informantes.

XIV.1 TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CLAVES CON ALUMNADO HIPOACÚSICO.

XIV.1.1.Experiencias personales y profesionales significativas de los maestros y maestras claves.

XIV.1.1.1 Condicionantes familiares y personales

Podemos decir que el entorno familiar vivido desde la infancia de cada uno de los informantes claves ha ayudado a desarrollar y potenciar las habilidades musicales de éstos. El hecho de criarse en un entorno musical, ha desplegado con posterioridad sus facultades e intereses por realizar de alguna manera una actividad musical. En algunos casos, algún hermano o hermana ha estudiado de forma reglada la carrera musical o incluso en otros, ha sido el propio informante. Los informantes claves pertenecen a familias consideradas como clase media, de cierto nivel cultural y con inquietudes musicales fomentadas en el quehacer diario. M3 ha vivido en una capital de provincia. En cambio, los otros dos informantes claves han crecido en pueblos, H1 en un pueblo costero y M1 en uno de interior, ambos con una densidad de habitantes grande. Aún viviendo en ambientes diferentes, podemos decir que la infancia y/o juventud de los informantes claves ha estado marcada por experiencias musicales continuas, que han ayudado a inculcar en éstos el gusto por la Música. Así, hemos encontrado por ejemplo que M1 ha escuchado mucha Música Clásica porque a su madre le gustaba y además, la ha escuchado cantar en bastantes ocasiones en casa. En el caso de H1, su padre tocaba el acordeón y se rodeaba de músicos que pasaban cierto tiempo en su hogar, ya que éste fundó una asociación musical. H1 estuvo envuelto en ese ambiente. Sin embargo, las influencias musicales familiares en M3 han estado dirigidas a la enseñanza musical de un modo más académico e incluso profesional.

H1.173: [...] Desde siempre ver a mi padre tocar el acordeón, ... en mi casa menos cantar, que ninguno hemos cantado, lo demás casi todo. Ha sido siempre experiencias constantes. Cuando mi padre fundó las XX, yo siempre me introduje ahí y conocí a músicos y venían a mi casa. Entonces, siempre muy en contacto con la Música [...].

M1.16: a mi madre y a mi padre les encantaba a los dos la Música muchísimo. Mi madre tenía poca formación [...] había dado clases de piano y de canto un poquito [...] a nosotros nos ha criado con Música [...].

M1.17: [...] entonces a mí siempre me ha gustado la Música mucho, me la han estimulado mucho, aprender a bailar sevillanas, en fin, a ella le gustaba y nos lo ha inculcado.

M3.1: [...] En mi familia hay tradición musical. Yo soy sobrina de una monja que nos daba las clases a mí y a otra amiga del colegio.

Este gusto musical del ámbito familiar ha derivado en todos los informantes a la inmersión en la enseñanza reglada. Han empezado a una edad temprana el estudio musical de manera oficial. En la mayoría de los casos todos los hermanos han acudido juntos al conservatorio o a la Escuela de Música. La edad de comienzo de los estudios oficiales ha sido en torno a los siete años, compaginado las clases con el estudio de la Enseñanza Primaria. A pesar de gustarles la Música, el estudio de ésta en una institución formal con un ámbito estricto de trabajo, no despertó interés en H1 ni en M1 por seguir este tipo de opción. Sin embargo para M3, su infancia y juventud se ha caracterizado por compaginar el estudio de la carrera de Música con los estudios obligatorios.

H1.169: Yo [...] empecé en realidad a estudiar regladamente en la escuela C. a los 6-7 años [...] a los 8-9 años con el conservatorio.

M1.19: Con ocho años mi madre nos apuntó al conservatorio, [...].

M3.12: Siempre he estudiado en el conservatorio [...].

La **etapa de juventud** de nuestros informantes claves ha servido para ir afirmando sus preferencias hacia la Música y sus vivencias de manera formal o no formal. H1 durante su juventud ha desarrollado su inquietud por experimentar y aprender la Música considerada como “moderna” en todas sus facetas, escucharla, bailarla, tocarla en grupos musicales e incluso recibir clases de músicos a modo particular. Teniendo como nexo la Música, ha forjado multitud de experiencias personales y de relación con gente metida en el mundo musical. M1, sin embargo se inclinó en esta época por el canto, pero a diferencia de H1 siempre ha preferido hacer Música para disfrute personal y no para un público observador. A pesar de eso, con un grupo de amigos, como actividad extraescolar en el instituto, formó un grupo poético-musical. Posteriormente, parte de ese grupo derivó en otro en el cual durante un tiempo M1 trabajó por diversos motivos como cantante para ellos.

H1.229: [...] a partir de los 15-16, empecé a juntarme con grupos, a buscarme trabajos en concreto, [...] también bailaba Dance. Iba a concursos [...].

H1.12:[...] me dediqué a estudiar Música sólo, a cursos, a maestros que me enseñaran música moderna de grupos.

M1.2.25: [...] a mi cantar me ha gustado muchísimo siempre, [...] entre un grupo de amigos [...] hicimos musicales poéticos [...].

M1.2.28.: [...] fui durante un verano cantante de orquesta [...] Eso de cantar delante de un público no me gusta. No disfruto... sufro, más que otra cosa.

Por otro lado el ambiente familiar de nuestros informantes claves ha estado muy mezclado con el ámbito educativo. En algunos casos los propios padres pertenecen a la profesión docente o alguien cercano a la familia es maestro/a. Desde la infancia, ellos han tenido un contacto directo con el mundo educativo, lo que ha provocado que algunos se inclinasen por esta opción para su elección de carrera universitaria. Para H1 es algo propio y natural en su vida. Considera que eso es lo que ha vivido desde siempre, además de que en su propio entorno le recomendaban que se dedicase a esta profesión. En el caso de M1, su madre también se tituló como maestra. Aunque no ejerció en ninguna institución, sí lo hizo de forma particular,

actividad en la cual fue introduciendo a M1 en las vacaciones estivales. Por eso, ella dice que siempre ha querido ser maestra.

H1.242: [...] en mi familia son todos maestros y profesores y eso era lo que a mí me pillaba. Era lo que yo he vivido.

M1.20: Mi madre era maestra, [...] daba clases de recuperación [...] yo cogía a niños más chicos bajo la tutela de mi madre [...].

En algunos casos el ámbito en el que se han criado ha influenciado la decisión para **elegir ser maestro/a** de forma positiva, pero en el caso de M3 a pesar de tener mucho contacto con su tía maestra y asistir al colegio donde ella impartía clases, M3 no ha tenido vocación por la enseñanza. Y, aún estando en la actualidad en ella, asegura que no le gusta trabajar con los niños y niñas, pero como contrarresto sabe hacer bien su función educativa. Sin embargo, el ámbito familiar también le ha influenciado en su decisión. Más bien, habría que decir que fue una imposición paterna el que estudiase magisterio, basándose en estereotipos de la época al considerarse magisterio una carrera para mujeres y sobretodo de corta duración. Su padre quería tener la certeza de que acabara una titulación universitaria antes de casarse. En los casos de H1 y M1 cuando llegó el momento de elegir la especialidad de magisterio, ya existía la especialidad de Educación Musical. En ambos casos, a parte de la influencia familiar, sentían vocación por la docencia. H1 como estaba convencido que lo que quería hacer era Música, tuvo que perder varios años para poder conseguirlo. En esos años, fue el momento de inicio de la especialidad y todavía no estaba totalmente implantada en todas las Universidades. En la espera, estuvo cursando materias comunes de otra especialidad. Pero, viendo que perdía el tiempo y se desesperaba, la solución la halló desplazándose a otra Comunidad. En cambio, como M1 estudió años después, sí tuvo la opción de hacer la especialidad cerca de su familia. Aunque no quedó exenta de pasar dificultades. Tuvo que afanarse en sus estudios de Lenguaje Musical e Instrumentación, ya que no tenía mucha base teórica. Por otro lado, también puso mucho ahínco para poder cambiar su inscripción de matrícula universitaria que la había errado por otras causas ajenas a su voluntad, las cuales habían hecho que cambiara su elección por otra carrera diferente a magisterio de Educación Musical.

M3.15: [...] no me gustaba, el magisterio fue una imposición de las de aquella época. Una carrerita corta...

M3.386: Yo soy una maestra nada vocacional, no me gustan los niños sólo mi nieto, pero sé lo que tengo que hacer.

H1.21: Vine a estudiar aquí magisterio, esperando que empezara la especialidad de Música, que no empezó. Tuve un tiempo muerto [...].

H1.23: Entonces me fui a S, [...] . Y estudié allí el Magisterio por Música.

M1.19: [...] yo desde siempre he querido, he sabido que quería ser maestra.

M1.30: [...] cuando vi que existía [...] tuve clarísimo que quería ser maestra de Música porque se juntaban dos de los elementos que más me gustaban, no tenía ni idea de cómo lo iba a hacer ni cómo podría ser, pero vamos, que yo sabía que me iba a gustar. [...] Pero hubo una nota [...] donde se echaban las inscripciones [...] Monté la de "San Quintín". [...] Y en fin, presioné...[...] Gracias a eso entré en Magisterio Musical.

A nivel personal dos de los informantes claves han tenido **relación personal con la deficiencia auditiva** y algún otro tipo de déficit. M3 conoce a nivel personal a

una persona con hipoacusia profunda con la cual ha tenido relación por guardar amistad desde la infancia con la hermana de ésta. Por ese lazo de amistad, ella aprendió algunas nociones para poder comunicarse con ésta a través de la Lengua de Signos y conoce más de cerca la problemática. A pesar de tener alguna relación con la deficiencia auditiva y poder estar algo más sensibilizada con el tema, piensa que en materia educativa tiene otro tipo de mentalidad. A ella, le han enseñado a ver un déficit como algo “especial”, tratado en un lugar exclusivo para ello. Por lo que a nivel profesional, M3 no ve muy acertada la inclusión de éstos en los centros ordinarios.

M3.406: [...] nosotros los veíamos como “especiales”, estaban en otros centros. [...] Yo lo siento muchísimo. Fíjate la hermana de una íntima amiga es sorda y mira que yo con ella, hablaba de lo que aprendía de ver a la hermana y la veía como funcionaba, [...], pero que nosotros somos de otra quinta.

En el caso de H1 en su familia, ha tenido contacto con el déficit auditivo causado por el deterioro del paso del tiempo. En su hogar también vivía su abuelo y usaba audífono. H1 recuerda que le producía cierta curiosidad la prótesis auditiva, le impresionaba verla y observar cómo la manejaba. Incluso lo observaba y sacaba conclusiones, ya que percibía que escuchaba más cuando prestaba más atención. También por su carácter, H1 ha estado siempre muy sensibilizado con las personas que por algún motivo tienen obstáculos dentro del desarrollo natural de nuestra especie humana. Siempre le han obsesionado las personas que no pueden relacionarse con “normalidad” y eso, ha hecho que intente pasar parte de su tiempo dedicándolo a esas personas. Esa actitud la ha mantenido a lo largo de toda su vida en multitud de ocasiones y se siente feliz de poder ayudar y compartir su tiempo con ellos. Una manera que ha descubierto para canalizar su ayuda y relación con estas personas ha sido a través de la Música. Ha intentado hacer más felices a los demás con ella.

H1.200: [...] me impresionaba nada más que el aparato de mi abuelo, nada más porque impresionaba verlo y ver manejarlo y ver lo que hacía. [...] Y también darte cuenta que más escuchaba cuando más prestaba atención.

H1.250: Yo creo que eso es una manera de buscarse la vida, a la vez que coger una satisfacción que te hace feliz. Y además siempre he estado con los más “jodíos” [...] sobretodo intereses por la gente que no puede comunicarse, no puede hablar, andar, no puede relacionarse. Eso me obsesiona de una manera gigante. Y con eso dije lo poco que sé de Música pues la gente siempre se va a venir conmigo [...].

XIV.1.1.2. Experiencias significativas en contextos formativos

Dentro de este capítulo podemos distinguir diversas experiencias formativas que han contribuido a formar al docente de Educación Musical que atiende alumnado deficiente auditivo. Las experiencias, en su mayor parte, son referentes a su formación para ejercer de Maestro de Música. Entre las experiencias significativas diferenciamos aquellas recibidas durante los años de escolarización (a las cuales ya se ha hecho alguna alusión), los estudios universitarios y la formación continua recibida tras la titulación, tanto en contextos oficiales como no oficiales.

Entre nuestros informantes claves, existen diferencias en la formación recibida sobre aspectos musicales en los años de escolaridad obligatoria. M3 estudió en un colegio privado donde su tía a nivel particular daba clases de solfeo y piano a un grupo reducido de alumnas. Esas clases la formaban para poder presentarse a los exámenes de matrícula libre del **Conservatorio**. Posteriormente, a partir de sexto de

piano, y terminando completamente la carrera de piano, compaginó la matrícula oficial del Conservatorio con sus otros estudios de una manera brillante. Sin embargo, a los otros dos informantes claves la enseñanza reglada no les fascinó. La han considerado demasiado estricta, quizás algo aburrida y en la que se tiene que sufrir el mal trago de examinarse delante de un Tribunal. Ellos no se sintieron cómodos estudiando de esa manera tan institucional la Música y terminaron dejándola a pesar de su gusto por ella. H1 en las Juventudes Musicales empezó a estudiar violín, algo de guitarra y piano, pero abandonó en cuarto de Solfeo cuando tenía catorce años. Por aquella época era muy tímido y cuando debía de examinarse ante un Tribunal sufría bastante y no tenía buena experiencia. Mucho antes, abandonó M1. Ella tan sólo cursó el Preparatorio, el cual le hicieron repetirlo y no quiso seguir más, se aburría, no le gustaba la manera en que la enseñaban y no entraba a clase.

M3.12: Entonces siempre he estudiado en el Conservatorio la Carrera de Piano, siempre muy bien, nos presentábamos por libre. Luego ya a partir de 6º de piano hice la matrícula oficial. Terminé mi carrera con Premio Extraordinario de Piano [..].

M1.19: [..] hice preparatorio. [..] no sé que pasó que me hicieron repetir, [..], aquel sistema un poco tan aburrido [..] no cuajó, no encajaba muy bien [..].

H1.185: En el conservatorio hice muy poco. Hice guitarra, también piano pero no llegué a presentarme. Y violín, también empecé.

H1.196: [..] íbamos acojonados a examinarnos [..] yo lo pasaba fatal. Era una timidez absoluta lo que tenía yo. [..] tan pequeño y un tribunal, era “jodío”.

H1.11: [..] hice hasta 4º de solfeo nada más, ahí me quedé. [..] a partir de ahí me retiré del Conservatorio a los 14 años o por ahí [..].

En el único caso donde un informante clave ha tenido experiencia y posibilidad de obtener otra visión de la **Música en un contexto escolar** ha sido H1. Él considera que tuvo la suerte de estudiar en un centro donde podía tener una materia optativa de Música. El hecho de tener un maestro con conocimientos musicales y con ímpetu para enseñarla, fue una experiencia positiva, la cual recuerda de manera entrañable H1. Él tuvo posibilidad de ejercitar sus dotes musicales ayudando a su maestro en la Rondalla que fundó en el centro y participando en el Coro organizado igualmente en éste. El gusto por desarrollar esta actividad hacía que se perdiera parte del recreo para asistir a los ensayos. Sin embargo, aún teniendo un grato recuerdo de sus clases de Música, H1 ha reflexionado sobre la manera y los recursos que utilizaba su maestro. Le ha servido también para enfocar su función como docente y tener una visión más divertida de la enseñanza de la Música. H1 no ha compartido la metodología que seguía el maestro en sus clases, ya que la Música la enseñaba y hacía hincapié en el sacrificio para estudiarla. Pero considera que aprendió mucho y en parte le debe a él haberse planteado estudiar Magisterio de Música. Por otro lado además, H1 ha recapacitado sobre la formación musical que tuvo en Bachiller y considera los estudios realizados como muy nefastos, ya que lo que se le transmitió no le llegaba (a pesar de gustarle la Música). Resultaba pesada y aburrida a cualquiera que escuchaba la clase. H1 basándose en su experiencia considera que la Música hay que estudiarla de forma curiosa y atractiva para que pueda enganchar y vivirla de forma que llene a la persona.

H1.208: Sí yo tenía 10-11 años en la rondalla [..] iba afinando instrumento por instrumento. Y muchas veces me dejaba suelto allí con ellos. Yo le preparaba los asuntos [..] Esa fue mi experiencia y a parte en el coro del colegio. El coro fue fundamental en mi vida. El director del coro siempre me ha considerado como un

alumno muy bien visto. Me ha cuidado mucho, aunque su idea de la Música y la mía son totalmente distintas. Yo el aprender la Música, le quito el sacrificio [...].

H1.217: Nosotros teníamos nuestra clase de Música. Ha sido un hombre muy discutido por estas cosas, pero es un hombre muy dedicado a su trabajo. Yo creo que lo he seguido por lo que él hacía por esto. [...] yo sé tocar algo de flauta por él [...] el Lenguaje Musical lo tocaba muy bien, así de una forma muy sistemática y muy bien. A mí me interesaba. [...] dábamos lo que se da ahora, de una forma más añeja [...].

H1.226: [...] hacíamos autores, una cosa muy... nefasta. [...] era algo que no llegaba a la gente para nada. [...] como no lo hagas de una forma curiosa, en esa edad [...] tratas de copiarlo. No vives y más para mí una cosa que me llena, la Música. No tengo muy buen recuerdo.

La **formación universitaria** que los informantes claves han recibido ha dependido del tipo de especialidad estudiada según la época que les ha tocado vivir, además de tener en consideración el tipo de instrucción que ha recibido en la Universidad de estudio. Cuando M3 hizo magisterio no existían todavía especialidades. Ella hizo maestro generalista. En esa época, las discapacidades no estaban contempladas en la escuela ordinaria y los instruían para enseñar a alumnado con capacidades “normales”. Las discapacidades eran consideradas como tratamiento especial en otros centros específicos. Ahora tiene discapacidades en el aula, pero piensa que deberían de tratarlas gente especializada o gente que se forme en la actualidad para ello y tenga ganas de hacerlo. Los otros dos informantes claves H1 y M1, han estudiado Magisterio de Educación Musical. Para M1, ha sido un reto bastante importante porque no tenía apenas formación musical. Poco a poco con su esfuerzo fue salvando esa desventaja que tenía con otros compañeros. Como materias estudiadas en la carrera, tuvo asignaturas relacionadas con la Educación Especial. Considera que en ellas aprendió bastante de diferentes deficiencias. Este tipo de aprendizaje cree que le ha sido válido para enfrentarse en el aula con este tipo de deficiencias y para sentirse capaz de llevar su docencia, junto con otras experiencias posteriores. Por otro lado, como la materia de Música no tiene demasiado tiempo con el alumnado esas nociones básicas aprendidas le han sido válidas para adaptarle la enseñanza al ritmo de aprendizaje de ese alumnado. H1 a pesar de haber estudiado también la especialidad de Educación Musical, considera su formación más encaminada a otra idea de contemplar la materia de Música en la escuela. El profesorado que tuvo eran músicos modernos que les inculcaron el espíritu de crear e inventar. Desde la Universidad, H1 tuvo algunas referencias de la Musicoterapia y se despertó ahí el interés por buscar e investigar sobre ello. Algunos profesores hacían alusiones a nociones de musicoterapia en sus clases.

M3.406: [...] nosotros los veíamos como “especiales”, estaban en otros centros. No era para maestros normales, nosotros éramos maestros para niños “normales” y así nos enseñaban... [...] pero que nosotros somos de otra quinta. Tú piensa que yo tengo 50 años y hay otros con 60 años que todavía son... [...] sigo pensando eso, que tenían que empezar por gente especializada.

M1.32: [...] Al principio muy agobiadísima porque todo el mundo iba con mucha formación de Conservatorio y yo no tenía ninguna. [...] Con mucho trabajo, me puse “manos a la obra” cada vez me gustaba más [...].

M1.2.72: [...] las Bases de la Educación Especial [...] yo aprendí mucho. Fue una asignatura bien dada, y vamos bien hecha. Trataba de todos los tipos de deficiencias posibles, de discapacidades, de trastornos de aprendizaje [...].

M1.2.74: [...] Creo que la formación que he tenido te da para defenderte [...] con lo que he tenido me he sentido capaz [...].

M1.2.76: [...] la Música tiene tan poco horario [...] no te da tiempo a profundizar muchísimo. Entonces se trata de tener un poco de idea para adaptar mínimamente el ritmo de la clase al chiquillo o a la chiquilla.

H1.252: [...] había un grupo de profesores muy potente, eran músicos modernos, [...] un ambiente muy concreto. Nos formaron un espíritu de crear, inventar y tirar para adelante. [...] hablaba alguna vez con cosas de estas sueltas de Musicoterapia.

Al término de la carrera, la **formación continua** de nuestros informantes claves la han enfocado en función de sus intereses y el tipo de actividad laboral que han realizado. M3 al terminar la carrera empezó a trabajar en un colegio privado, y la mayoría de los cursos que realizó después se focalizaron en su faceta de carrera musical. Durante bastantes años ha asistido a cursos de Pedagogía Musical, aspecto que posteriormente desarrolló laboralmente hasta volver a ejercer de maestra. H1 tras acabar la carrera, en los primeros años no tenía muy claro dedicarse a la enseñanza por lo que empezó a investigar sobre un ámbito que en la carrera le había despertado su curiosidad, la Musicoterapia, y empezó a formarse sobre ello, compaginando esta formación con trabajos en grupos musicales y actividades relacionadas que iba encontrando. M1 tenía claro que tras terminar la carrera, prepararía oposiciones por su especialidad. Así que se dedicó a realizar cursos sobre didáctica de Educación Musical, ya que le interesaba seguir formándose sobre su ámbito profesional. También realizó cursos cuyo fin era cubrir la máxima puntuación que en el baremo del concurso-oposición se permitía por cursos.

M3.38: Y como yo estaba muy metida en el mundo de la Música, [...] empecé a hacer montones de cursos de lo que era de pedagogía, me he recorrido E. entera haciendo cursos de Pedagogía y me gustaba, pero no con vocación.

H1.255: [...] Acabas el tema de tus estudios de la carrera y tú mismo continúas [...] me hice el curso de Musicoterapia [...].

H1.258: [...] yo no estaba muy convencido de que iba a ser maestro. Y dije me voy a tirar a ver si puedo crear un centro de Musicoterapia, de investigación y de terapia con Música.

M1.2.55: Tengo [...] de audición activa, [...] de danza [...] homologados por el CEP, [...] Tengo muchos de formación que no son específicos de formación musical... de estos de los sindicatos a distancia porque te dan muchísimas horas para las oposiciones.

Una vez que los informantes han empezado a trabajar como docentes de Música, han tenido cierta variedad en la demanda de cursos por parte de ellos. Los informantes que anteriormente no habían realizado cursos directamente relacionados con la Didáctica Musical, empezaron a hacerlos. Satisfechas esas necesidades sobre metodología y recursos para las actividades de la clase de Música, los intereses de éstos han estado encaminados hacia las nuevas tecnologías y a su reciclaje sobre ello. En el caso de M1, al empezar a trabajar como funcionaria y teniendo suficientes cursos (y cubiertas las horas de formación que se le exige) ha dejado por un tiempo su formación continua, ya que se ha dedicado más a su faceta personal y familiar. Da prioridad a este aspecto y descuida la búsqueda de cursos que le puedan interesar en el momento presente.

H1.290: [...] Los de formación continua siendo maestro en el CEP, los he hecho porque al principio hacían cursos de nuevas tecnologías aplicadas [...] Pero necesitaba también cosas para reciclarme y saber cosas. [...] Todo lo que fuera audiciones o de baile, me encanta. [...].

M3.372: [...] Ahora mismo lo que más me interesa son los cursos relacionados con Música y su aplicación con las nuevas tecnologías.

M1.2.70: [...] desde que me casé, tuve a la niña y yo ya tenía todas las horas cubiertas para los concursos... me desconecté del tema de cursos [...].

En relación a los déficits auditivos, la formación académica de los informantes es escueta. Aquellos que han estudiado la titulación como especialistas de Educación Musical, han recibido nociones conceptuales básicas sobre ello. Sin embargo, un aspecto coincidente en los tres informantes claves es su modo de acceso a la función pública. Los tres han accedido a través del Concurso-oposición. Todos tuvieron un tema específico de Educación Musical relativo a la Deficiencia Auditiva. En cambio, al hablar de este proceso salvo M1, el resto no hizo referencia a este tema. Les ha quedado en el olvido por diferentes causas. Por otro lado, una vía para formarse sería la asistencia a cursos de formación. Pero en el momento en que se encuentra cada informante, la realización de más cursos y el tema quizás no les motiva demasiado. Para M3, hacer un tipo de curso relacionado con este tema, es algo que supera sus expectativas. Ella entiende que la gente que educa “en un ámbito de inclusión” quiera formarse. Sin embargo, ella considera que su formación está en un punto casi finalizado y en su formación inicial le inculcaron otras creencias. M1 en este momento, prefiere dedicarse más a su faceta personal y no ha prestado atención si existen cursos relacionados que le puedan interesar. Y, H1 cree que se encuentra un poco saturado con la Música y la realización de cursos relacionados y, aún más, cuando en este momento por las tarde lleva un proyecto de Musicoterapia. Por ello, él prefiere hacer cursos que no estén relacionados con la Música para desconectar del ambiente sonoro-musical que le rodea.

M1.2.73: [...] la buena información que haya yo podido buscar o tener del temario de oposiciones, porque hay un tema específico de deficiencia auditiva aplicada a la Educación Musical, y eso son los únicos datos que yo tengo acerca de los hipoacúsicos [...].

M3.373: [...] ¿Cuánto tiempo hace que están saliendo estos cursos?. Cuando yo tengo mi vida hecha, yo entiendo que los que estáis empezando y que tenéis interés en estos temas, pretendéis empaparos y ser los números uno, pero yo.... en mi época,... lo primero, que esas cosas eran enfermedades, ya son sordos y están adaptados en las escuelas, es que ha cambiado todo.

M1.2.70: [...] me desconecté del tema de cursos [...] No sé ahora mismo si hay alguno organizado sobre tu tema. No he estado yo muy atenta a ese tema.

H1.293: [...] Ahora me interesan cosas que fueran despegadas de la Música. Porque yo tengo un problema, no paro de estar rodeado de Música y me sale por todos los poros de mi piel. [...] Necesito estar más limpio sobretodo ahora para las sesiones de Musicoterapia... Me ayuda a desconectar.

En un principio, el hecho de no estar decidido por la enseñanza como opción laboral, ha hecho que H1 desarrollara otro campo de actuación relacionado con la Música al cual quería dedicarse profesionalmente. Este ámbito ha sido la Musicoterapia. Le llamaba la atención ocuparse en un tema donde pudiera ayudar con su aportación a las personas que no tienen salud. Tras terminar la carrera hizo varios

seminarios sobre el tema y se inscribió en un Master de ello, del cual no ha terminado todos los módulos. Piensa que había un módulo dedicado a la deficiencia auditiva pero no llegó a realizarlo. A pesar de ello, tiene el espíritu que le fomentaron en los seminarios de Musicoterapia, el investigar y crear. H1 experimenta diferentes recursos que va imaginando para sus clases, los cuales pueden venir bien al alumnado hipoacúsico. Pero el llevar la Musicoterapia a la escuela, lo ve algo complicado. Necesitaría trabajar con un grupo reducido y estudiar el caso para aplicar la Musicoterapia más adecuada, además considera que tiene una laguna en cuanto a enfermedades y considera que tendría que tener un asesoramiento de otra persona más cualificada. Cree conveniente trabajar con cautela en este tema porque la Música estima que puede ser peligrosa y afectar, quizás negativamente, a una persona que tiene problemas. Pensando en esto, su proyecto de Musicoterapia que empieza a desarrollar, lo lleva fuera de la escuela con el asesoramiento de un psicólogo.

H1.241: A mí el tema me atraía, a mí me alegra mucho. [...] los que tenemos salud y ganas tenemos que hacer algo por los que no la tienen. [...] Yo creo que eso es una manera de buscarse la vida, a la vez que coger una satisfacción que te hace feliz. [...].

H1.65: [...] no se si llegaron en el Centro de Interpretación a hacer algún seminario, me lo perdería seguramente, con deficiencia acústica.

H1.31:[...] una de las lagunas que he tenido siempre ha sido por las enfermedades [...] yo no soy o no me considero muy potente para saber a priori o viendo a un niño... que es [...] la Música puede jorobar mucho más a una persona con problemas, pienso. Estoy intentando con el psicólogo [...] empezar a ver si se puede hacer un test inicial y final [...].

XIV.1.1.3. Experiencias significativas en el entorno laboral

Previamente a trabajar como docentes de Educación Musical, los informantes claves han realizado otros trabajos, pero en dos de los casos han sido para poder ganar algo de dinero, como ha sucedido a H1 y M1. M3 en cambio, ha trabajado previamente en otros centros docentes en diferentes funciones. Podemos decir que en un primer momento como maestra de Primaria en un centro privado y años más tarde, como Profesora de Música en Secundaria. Un segundo momento destacado ha sido trabajando como Profesora de Música en la enseñanza reglada. Aunque hablemos de esas experiencias laborales, no podemos considerarlas como experiencias significativas para nuestra investigación. Otro tipo de **experiencias docentes relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales** se pueden contemplar como significativas.

Los informantes H1 y M1 han trabajado también con alumnado deficiente visual en la clase de Música. Ambos informantes adaptan la enseñanza para integrar a estos alumnos y alumnas. Concretamente H1, se involucra mucho y hace bastantes actividades para ellos. Además, sufre en exceso cuando percibe que su alumnado llega a la edad en la que es consciente de lo que le sucede. Por eso, procura cuando llega ese momento suavizar el problema e intentar que pueda disfrutar de la Música y tocarla, priorizando sobre el aprendizaje de conceptos musicales. M1 fundamentalmente en su doble experiencia con alumnado deficiente visual se ha adaptado a las condiciones del entorno y al alumnado. En una primera experiencia elaboró material musical (pentagramas tamaño folio) para este alumnado que condicionó también el aprendizaje del resto de la clase, ya que todos aprendían por el mismo mecanismo (unos pentagramas gigantes con velcro al que iban pegando las

notas y figuras musicales). En el segundo caso con el que ha trabajado M1, en su centro actual, utiliza el mismo material de la experiencia anterior, porque conserva una copia y por otro lado también, una pizarra pautada que hay en el aula, la única en todo el centro. De esta manera la alumna puede a través del tacto tocar las líneas del pentagrama, e ir situando las notas correspondientes.

H1.65: [...] hay niños ciegos, por las que hago un montón de cosas.

H1.69: [...] cuando los niños llegan a cierta edad, como me ha pasado con el chico ciego este, son conscientes de que tienen un problema. Y ese momento te rompe el alma, [...] yo quiero mucho a los niños. Y a mí me afecta gravemente [...] lo que me planteo es suavizar [...] que sepa dónde está el “do” pues vale, pero a ver si es capaz de tocar algún “do” alguna vez [...].

M1.2.197: [...] es el segundo caso de deficientes que tengo [...] yo he hecho un pentagrama con notas con velcro. [...] lo trabajé así pensando en él, ampliado, pero me venía de perlas para todos. En este caso su minusvalía condicionó el aprendizaje de todos [...].

M1.2.199: [...] este año con ella trabajo eso y también [...] tengo pizarra pautada [...] tiene las rayas [...] ahí la chiquilla está todo el día [...] luego en el papel no ve, le tengo que ampliar y [...] he fotocopiado un montón de cartones con todas las figuras y todos los compases [...].

Otro tipo de deficiencias con la que trabaja H1 son las parálisis cerebrales. En su centro, hay varios alumnos y alumnas con esta problemática. Cada vez que H1 puede, suele llevarlos a Música. Y, en sus clases de Música correspondientes procura hacerse cargo de éstos, en la medida de lo posible para que la maestra se pueda dedicar a otro. Con ellos intenta hacer las mismas actividades que con los demás. Es consciente de las dificultades motóricas que tiene este alumnado y en más de una ocasión se ha caído con ellos bailando, pero asegura que en esta actividad a pesar de su dificultad suelen hacerlo bastante bien. Además, H1 intenta integrarlos en todo lo posible y suele darle mucho protagonismo a este alumnado. Esta acción además de valorarla mucho por el alumno con déficit, sirve también para hacerle ver al resto de compañeros que con todos sus problemas son personas muy válidas. En ese sentido H1 piensa que la Música sirve para adiestrar de una manera excelente.

H1.73: [...] Hay tres con problemas motóricos grandes, [...] cerebral [...] en la clase bailando ellos se defienden muy bien. X y yo nos hemos caído los dos juntos. Yo los pongo de directores a ellos le doy un poco de protagonismo. Sobretudo el protagonismo en estos niños lo valoran mucho, pero protagonismo para que vean sus colegas que este tío vale mucho. La música es muy adiestradora.

En la actualidad en el centro de cada informante la **colaboración y coordinación entre los diferentes profesionales** se desarrolla de forma diferente, según la actitud y predisposición de los profesionales con los que trabajan. En el caso de H1, por su actitud y predisposición a trabajar con el déficit, dedica parte del horario que le queda libre a alumnado con diversos problemas. H1 completa su horario lectivo con Música a excepción de dos medias horas que tiene sueltas, las cuales las dedica a trabajar con alumnado de Educación Especial. H1 colabora en todo lo que puede con sus compañeros, considera que está a disposición de ellos. Además, por su formación en Musicoterapia ha aprendido a hacerse cargo de la situación sin necesidad de que otro profesional le ayude, así sus compañeros pueden en ocasiones dedicarse a otros alumnos y alumnas. Por otro lado, mantiene buena relación con la maestra de Especial y le ayuda en la medida de lo posible para quitarle exceso de trabajo y atender a alumnado en Música.

H1.71: [...] tengo todo mi horario con Música que las dos medias horillas que me quedan sueltas, apoyo a niños así en dificultades. Y si tengo otra media hora me voy al aula de Educación Especial [...].

H1.72: [...] la Musicoterapia me ha ayudado a decirle al maestro de apoyo o al monitor que se vaya que yo me quedo con el “chavea” [...] colaboro con ellos en todo lo que puedo. Ahora [...] me habló la maestra a ver si lo podía sacar otra horilla más, [...] Si eso no es colaborar [...] Yo siempre estoy a disposición de ellos [...].

M1 en su centro actual ha tenido diferentes experiencias en función de la persona con la que ha tratado. Para sus casos con alumnado hipoacúsico, M1 buscó a la logopeda del centro para que la orientase en su labor con este tipo de alumnos y alumnas. No le ofreció ninguna colaboración y la derivó a que mirase en los expedientes de cada discente. Sin embargo, cuando acudió a las tutoras, ellas fueron las que le informaron sobre cada uno de sus discentes, aportándole consejos y modos de actuación que se llevan a cabo en el centro con ellos. Como ejemplo contrario de actuación de un especialista de este campo trabajando de forma coordinada con M1 ha sido la profesional de la ONCE que acude al centro. Suele quedar mucho con M1 para facilitarle material y ayudarle para que utilice el Sistema Braille con una alumna, ya que ésta lo trabaja cuando acude a la organización. Con el resto de profesorado M1 no mantiene ninguna colaboración ni interdisciplinariedad.

M1.2.217: El logopeda, nada. Yo lo busqué, le pregunté al principio de curso y me dijo: “eso tiene que estar en los informes”. Y, vamos, que no... pasó olímpicamente de mí. Entonces yo hablé con las tutoras [...] ya me dijeron un poco cómo trabajáis, cómo os comunicáis con... cuál es el sistema, y ya me explicaron el sistema: están aquí sentados, leen en los labios o en la pizarra o escrito no sé qué.

M1.2.216: Para trabajar con ellos no, no. [...] Yo con la que trabajo es de la ONCE porque ella me busca y a mí me busca mucho, [...] ella coordina el sistema Braille y el otro [...] ella se lo está introduciendo, [...] a mí también me lo ha dado para que yo le pase los cartones [...].

En el caso de M3, la tarea docente en su centro la realiza también como en los otros casos de los demás informantes de forma independiente, pero en este caso no existe ninguna relación de trabajo o coordinación con otro docente. Además piensa que si propusiera eso al tutor del alumno con déficit auditivo, bromearía con el asunto y no se llevaría a cabo ninguna acción. El tutor es de la idea de que tiene a una cantidad de alumnos y alumnas que debe de llevar hacia delante. Si su alumno hipoacúsico no va con el resto de compañeros, debe de ir al ritmo que le permita todas las lagunas acumuladas de tantos años. Pero el resto de compañeros han de conseguir alcanzar los contenidos que tienen que llegar en el currículum.

M3.710: Vamos yo le digo a su tutor “apóyame o vamos a interrelacionarnos” y te dice “venga cuando nos tomamos el “Gin Tonic”, vamos, porque lo conozco. El tutor dice que tiene 23 niños que tiene que sacarlos para adelante y como 4b. no da, pues si no ha aprendido en 10 años las tablas pues que las aprenda en 13, pero que ellos tienen que aprender ahora porque tienen que hacer más cosas.

Por otro lado M3 en su centro actual se niega a preparar actividades en las que el resto de profesorado no colabore y le proporcione horario para trabajar de una manera adecuada sin perder su tiempo de descanso. Ella pertenece al equipo directivo y aún así, no ha podido convencerles con su lema, “la Educación no es sólo

conocimientos, son vivencias” sobretodo en esta materia que es la Música. En su centro anterior, sucedía todo lo contrario y todas las propuestas que pretendía llevarlas a la práctica se hacían. El equipo directivo le daba muchísimas facilidades. La liberaba de horas de docencia en otras materias que tenía completando su horario laboral para que pudiera ensayar con el alumnado correspondiente.

M3.200: Yo estoy en equipo directivo. Y los equipos directivos no están por la labor de decir “la educación de los niños no solamente son conocimientos, son vivencias”. Entonces como a mí no me dan una hora, ni me la quitan de otra cosa y me la dan para que monte con los niños una cosa y hacer algo digno, pues... pero como no están por la labor, pues yo no estoy por la labor.

M3.206: [...] yo decía “me gustaría cualquier cosa” y me daban todas las facilidades, todas. [...] daba conocimiento del medio y yo decía por ejemplo “para navidad o para fin de curso hay que hacer esto, [...] y me decían “¿Cuántas horas, necesitas?, ¿Qué quieres?” Pues viene tal profesor a tal hora y te supe a ti [...].

XIV.1.2.Elementos en la concepción de la deficiencia auditiva de los maestros y maestras claves en la enseñanza de alumnado hipoacúsico

En la formación de las nociones adquiridas sobre la deficiencia auditiva han intervenido diferentes condicionantes los cuales influyen para estructurar la concepción que tienen los informantes claves sobre este tema y su labor profesional con alumnado de estas características. Como condicionantes haremos referencia a concepciones adquiridas a través de la experiencia laboral vivida con alumnado hipoacúsico, la formación obtenida por diversos medios y la inclinación y actitud personal mostrada. A continuación desarrollaremos más detenidamente cada uno de estos condicionantes.

XIV.1.2.1 Experiencia laboral

Una vez que los informantes claves empezaron a trabajar como docentes de Educación Musical fue cuando tuvieron contacto con alumnado deficiente auditivo. Cada uno tiene una visión diferente, dependiendo del tipo de deficiencia que han atendido y el curso en el cual han impartido. Éstos cuando llegan al momento actual de su docencia con alumnado hipoacúsico, parten de unas concepciones, actitudes y por qué no decirlo una formación previa que les sirve de base para afrontar su función en el momento presente.

H1 su primera experiencia laboral significativa fue en el mismo centro donde tiene ahora destino definitivo. Anteriormente, tuvo algún contacto con hipoacusia leve pero pasaba desapercibida y H1 considera que poco tenía que aportar sobre ese caso. El primer contacto llamativo de H1 fue un alumno con implante coclear, el cual sólo estuvo un año en el centro. Esta experiencia se puede considerar como sorprendente para H1, ya que le impresionaba el mecanismo del implante y le despertaba mucha curiosidad. Recuerda que las pilas del aparato era el mayor problema que tenía. El alumno era todavía pequeño y no tenía demasiada autonomía para hacerse cargo de su aparato. Frecuentemente se producía algún suceso con las pilas en la clase. Al estar en un nivel inicial, los conceptos o nociones musicales eran muy generales y al haber pasado tanto tiempo, H1 no recuerda demasiados detalles. El alumno seguía la clase y considera que hacía lo que podía. Incluso a veces le preguntaba al alumno si lo escuchaba, para cerciorarse de que le llegaba el sonido. El resto de experiencias

que ha vivido en los últimos años ha tenido más contacto con ellas, ya que el alumnado ha empezado la etapa en el centro y ha continuado (de los cuales comentaremos más adelante). Con estas experiencias no ha tenido excesiva preocupación. No las ha considerado como un inconveniente para integrarlas y hacer lo que el resto de compañeros. Además, tampoco ha encontrado mucha diferencia de este caso con el resto de casos que ha tenido posteriormente.

H1.130: [...] Estaba siempre el tío con sus pilas, el enganche, había veces que venía sin pilas o se había tocado él. Yo recuerdo con él, el “problemón”, el “cacharro”. Y es muy espectacular, uff, [...] el niño intentaba hacer él lo que podía [...] Pero no tienen el nivel de concentración que pueda tener alguien que tiene las orejas normales. [...] Pero no me he preocupado mucho, porque yo no les veo problema para integrarlos y hagan lo que tienen que hacer [...].

Para M1 su primera experiencia le sirvió para aprender y saber qué tipo de estrategias debía de emplear con el alumnado hipoacúsico. Además que fue ella misma quien las fue descubriendo de forma intuitiva, ya que no tuvo ningún tipo de información. Aprendió que en la comunicación con este tipo de alumnado no se puede dejar de decir o insistir en aspectos que a veces consideramos obvios (que nos parecen a los que tenemos audición normal). Por otro lado, percibió que las actividades de ritmo e instrumentos, son las actividades que mejor funcionaban con los alumnos hipoacúsicos. Las actividades de canto, las seguían pero por su carácter más bien introvertido y sus dificultades auditivas, no tenían un resultado muy fructífero para ellos, aunque las hacían como todos. Pero un factor importante que M1 ha señalado ha sido la edad y el carácter del alumnado. Aún teniendo alumnado con el mismo tipo de deficiencia auditiva, una hipoacusia profunda, cada alumno la vivía de una manera distinta y del mismo modo su actitud y comportamiento en la clase de Música era diferente. El alumno que estaba en primero, intentaba ayudarse de otros sentidos para hacer lo que se propusiera en ese momento, siempre atento a todo y con más iniciativa a hacer cualquier cosa. El mayor, en cuarto curso, era más consciente de su problema, se mostraba más retraído, su concentración se dispersaba en más ocasiones, era más consciente de sus dificultades musicales y se mostraba más reacio a hacer actividades donde se hiciera evidente su problema.

M1.2.170: [...] Siempre aprendes. Yo creo que el manejo de la estrategia del comienzo de comunicación con ellos, captándoles la atención y luego individualmente para ver qué tal y luego yo sé que la flauta, el ejercicio rítmico y la experiencia con instrumentos es lo que más rendimiento tiene con ellos, que la voz también es más problemática porque le da vergüenza, porque no...en fin, por muchas cosas. Y el movimiento claro, y todo eso pues sí lo vas usando, claro. También tienes que esperar un poco, a ver qué tipo de actitud... [...].

M1.1.14: [...] 8b empieza a tener más problemas de relación, es más suspicaz, [...] más retraído sobre sí. [...].

M1.1.20: [...] El pequeño, 9b, es muy pillín; cuando yo veo que no me atiende a mí, ni a los apoyos visuales, y está mirando la libreta de al lado, sé que no sabe lo que estamos haciendo.

M1.1.46: [...] Quizá con ellos hay cosas que no se pueden dar por hecho y tienes que insistir más.

Sin embargo en el caso de M3, aún siendo la misma deficiencia que tenía M1, dio un tratamiento más diferenciado a su alumno. Las dificultades de éste, al parecer estaban bastante más acentuadas, no tenía apenas habla. El niño era muy introvertido, participaba poco en general y su actitud era pasiva en clase, no dando

ningún problema, se quedaba sentado en su silla. La dinámica de trabajo con este alumno era fundamentalmente a través de fichas que M3 elaboraba de recortes de materiales de Música. Pero había algunas actividades que llamaban la atención a este alumno. Era el ritmo y la flauta (él quería hacer como todos los demás), al igual que sucedía a los alumnos de M1, compartiendo quizás, el mismo interés por tocar el instrumento que tocaban todos sus compañeros. Para M3 suponía un problema cada vez que quería participar haciendo los ritmos de la clase, ya que al no percibir sonidos, percutía cuando él creía y el resultado que ocasionaba era desastroso para el desarrollo de la clase. Pero, sobretodo lo que más le desestructuraba la clase era cuando quería tocar la flauta. Al final con su empeño, se aprendió la posición de los dedos para cada nota y consiguió tocar en la flauta sencillas melodías. M1 al igual que M3, también afirma que su alumno de cuarto curso tocaba las melodías, pero requería como en este caso un apoyo añadido que debería de tener, a pesar de que el alumno trabajaba en casa el instrumento.

M3.227: [...] No era nada participativo y su carácter era muy introvertido. Entonces yo cogía de todos los libros de muestra [...] recortando e iba haciendo como una libreta [...]. No hacía nada de reconocimiento, hacía algunos ritmos. [...] se ponía por ejemplo a dar palmas, cuando a él le salía del alma, con lo cual a mí me rompía la clase. Ahora explícale que si él quiere, yo le explico y lo hacemos una vez. A mí no me importa, que lo hacíamos, pero ya con la flauta [...].

M3.255: [...] Él insistía que “yo quiero tocar la flauta”. Y era imposible, pues llegó a tocar, [...] pequeñas melodías con pocas notas.

M1.1.38: El mayor no mostraba tanto interés por los instrumentos, quizá la flauta, pero por el interés de hacer lo mismo que todo el mundo, hace que machaque mucho la flauta. [...] es un niño que necesita mucho más apoyo.

Los planteamientos de intervención de los informantes claves fueron diferentes. M1 y H1 hacían que su alumnado hipoacúsico trabajara lo mismo que los demás compañeros, teniendo más predisposición a la inclusión y siendo conscientes de la problemática y capacidades de sus alumnos ante las actividades. A pesar de eso, no hacían ninguna actividad donde distinguieran claramente los papeles del alumnado hipoacúsico y el resto de compañeros. Incluso M1 como no tenía mucha información de su alumnado hipoacúsico sobre su actitud hacia la Música, hacía actividades de discriminación pensadas originariamente para obtener información de ellos y las llevaba a cabo con toda la clase. M3 sin embargo, veía muchos más inconvenientes para poder integrarlo en la clase, prefería buscarle trabajo paralelo y darle una atención más personalizada. Se preguntó en más de una ocasión cómo integrarlo, sin que ello supusiera un “caos” sonoro en el aula.

H1.131: [...] el niño intentaba hacer él lo que podía en la clase [...].

M1.1.46: [...] No hago nada especial para ellos, lo que hago con los demás [...].

M1.1.40: [...] Pensaba en actividades adecuadas para ellos, pero las hacía con todo el mundo. Trabajé mucho la intensidad, la discriminación tímbrica y todo eso, un poco por integrar y por tener información de ellos.

M3. 227: [...] una atención personalizada totalmente. Él iba haciendo sus fichas [...] él quería participar y ahí viene el problema. ¿Cómo lo integras? [...].

M1. 1.26: [...] al mayor, le gustaba más la flauta y las actividades de discriminación, porque son un reto, y supongo que salen muy reforzados.

En actividades de canto, todos los informantes coinciden que es una actividad que al tener déficit auditivo generalmente no perciben bien los tonos y en consecuencia desafinan. En el caso del alumno de M3, al tener un déficit más profundo no percibía bien los ritmos. Apenas emitía sonidos. No era capaz de pronunciar las palabras de las canciones, pero movía la boca como los demás. Esta acción M3 dejaba que la hiciera porque veía que realmente lo quería hacer, aunque físicamente no pudiera. En todos los casos los alumnos participaban en la actividad y eran conscientes de su dificultad, por ello movían la boca o cantaban (en los casos que podían) con un volumen escaso para no sobresalir del resto de compañeros y hacer evidente su desafinación. En el caso de las actividades rítmicas, se producen diferentes resultados según los casos. Para H1 y M1 las actividades rítmicas, eran posibles de realizar y captarlo sobretodo si se hacía con sonidos graves. En cambio, el alumno de M3 no sentía el ritmo de ninguna manera, ni las vibraciones ya que si las hubiera percibido las habría hecho.

M1.1.26: [...] la melodía, aunque no pillan los agudos o los violines. El ritmo lo captan estupendamente, sobre todo los graves, [...].

M1.1.24: [...] 8b tiene más problemas para coger el tono, pero 9b lleva bastante bien las canciones. El mayor no entona bien. Al pequeño alguna vez se le va la onda [...].

M3.257: [...] sí emitía sonidos lo que no emitía era la palabra. Entonces él movía la boca igual que la movían los otros pero no decía nada. Yo lo veía que no decía nada y yo tampoco lo cortaba, porque estaba verdaderamente haciendo lo que quería hacer. También tenía claro que con este niño no hay más que hacer [...].

M3.260: [...] Ni sentía el ritmo, ni las variaciones del ritmo [...] les decía “ahora con los pies” y él no lo hacía porque si sintiera las vibraciones del ritmo los hubiera hecho [...].

XIV.1.2.2 Aspectos y experiencias formativas

En este apartado partimos conscientemente sabiendo que la formación universitaria de los informantes claves ha sido diferente dependiendo del plan de estudios en el que se han formado como maestro y maestras. Los dos informantes claves que han estudiado dentro de los planes de estudios bajo la normativa LOGSE han tenido una formación base referida a las Necesidades Educativas Especiales (ha sido comentada en el apartado XIV.1.1.b. Experiencias significativas en contextos formativos), ya que en sus planes de estudio se contemplaba información en los contenidos de algunas materias. Sin embargo, en los planes de estudio anteriores a ésta normativa no se contemplaba la integración escolar en los centros de EGB, por lo que en las titulaciones de profesores de EGB, no se cursaban materias donde se hiciera mención a esto. Es más, como ha apuntado M3 en otros párrafos anteriores a ellos les enseñaban a ser maestros y maestras para niños “normales”.

M3. 406: [...] nosotros éramos maestros para niños normales y así nos enseñaban [...].

Por otro lado, también debemos diferenciar la formación continua, igualmente comentada en el capítulo XIV.1.1.b, recibida por cada informante. Su formación ha estado basada en intereses y necesidades. Quizás los intereses de los informantes han estado en función de las necesidades de formación sobre su propia materia, la Música, y su propio gusto personal. En este caso, la experiencia formativa específica en cursos de formación sobre deficiencias auditivas es inexistente en los informantes

claves. Podemos mencionar de una manera especial, la formación de H1 sobre Musicoterapia que puede relacionarse con contenidos formativos aplicables a la deficiencia auditiva.

Por ello, los aspectos y experiencias formativas se basan en la experiencia y en la información que han adquirido por **iniciativa propia**, bien a través de búsqueda de información en libros o apuntes del tema. Otra vía de acceso a información (la más común realiza por los informantes) ha sido la transmisión oral de diversos aspectos realizada por profesionales que atienden al alumnado hipoacúsico, bien a través del tutor o de otro especialista del centro en el que imparten docencia. La búsqueda de información se concentra sobretodo en unos contenidos funcionales para poder llevar a cabo su labor docente. M3, en cuestión, ha hecho un juicio de valor de la información que le ha llegado sobre el trabajo que se ha hecho con su alumno hipoacúsico, del cual otros compañeros de profesión me han confirmado esa misma opinión. Para M3, parte de los problemas que ha tenido su alumno han venido como consecuencia de la excesiva protección que le daba la maestra anterior de Educación Especial y que a su parecer no trabajaba aspectos importantes.

M1.2.72: en la carrera había una asignatura [...] y esa es la única formación que yo tengo de eso y la buena información que haya yo podí buscar o tener del temario de oposiciones [...] y eso son los únicos datos que yo tengo acerca de los hipoacúsicos y luego ya pues experiencias del día a día con gente con hipoacusia que yo me he encontrado.

M1.2.217: [...] yo hablé con las tutoras [...] y ya me explicaron el sistema [...].

M3.326: Unos de los problemas que tiene 4b. es que ha estado muy mimado por la de Educación Especial que teníamos antes, que esa lo adoptó como hijo suyo y yo pienso que a este niño lo ha atrasado muchísimo, porque se dedicaba a hacer para mi gusto “pamplinas”, una superprotección.

Los **conocimientos sobre los medios tecnológicos** que usa su alumnado hipoacúsico se concentran en tener conocimiento del funcionamiento de éste para utilizarlo. En los casos de los informantes claves, su alumnado fundamentalmente usa audífono, por lo que los docentes conocen dónde está el lugar para poner las pilas y el efecto que produce su uso en el alumnado. En el caso de H1 cuando trabajó con un alumno implantado, no sabía muy bien cómo funcionaba ese dispositivo y los elementos de los que constaba. Por otro lado, los informantes tienen confusión o desconocimiento en relación a los enfoques educativos para el tratamiento de la deficiencia auditiva. Y durante las entrevistas se han producido confusiones de terminología entre la enseñanza bilingüe (utilización de lenguaje oral y Lengua de Signos) con otro tipo de enfoque educativo en la enseñanza de idiomas. En la actualidad, está en boga la incorporación de la enseñanza bilingüe de idiomas en los centros educativos, por lo que al profesorado es lo primero que se le ocurre pensar, aún más cuando desconocen esa terminología por la que se le pregunta. Excepto en el caso de M3, donde el centro contempla el bilingüismo como apoyo de Lengua de Signos, la informante piensa en esa disyuntiva e intenta aclarar por el término el cual se le pregunta.

H1.84: Yo sé donde se ponen las pilas. [...].

M3.2.319: Te refieres a lo de inglés- español, no por la enseñanza de Lengua de Signos. [...].

M1.2.96: Este colegio pretende que el año que viene...[...] en tercero el proyecto bilingüe.

M1.2.98: Bueno ¿de Lengua de Signos? No. [...] Pero este es bilingüe por el proyecto bilingüe, pero yo digo inglés-español.

A pesar de que el alumnado tiene cierto conocimiento de Lengua de Signos, en los centros en que han recibido esa formación, los informantes no lo usan ni tienen conocimiento de ello. Concretamente el centro en el que imparte docencia M3 es considerado bilingüe por Delegación, pero el profesorado no tiene formación en ello. A este centro acude un maestro hipoacúsico que enseña Lengua de Signos a 4b dos días a la semana como apoyo para las materias troncales. Otra utilización de la Lengua de Signos ajena a esta clase en el centro no se contempla. Incluso se está estudiando la desaparición de esta opción educativa. Alguna vez M3 le ha preguntado por curiosidad cómo se dice una palabra con la Lengua de Signos a su alumno hipoacúsico, pero sólo a título informativo. Como el alumno conserva algo de resto auditivo, la enseñanza ordinaria se realiza en lenguaje oral. Algo similar le ha ocurrido a M1. En su centro no hay maestro de Lengua de Signos, pero el alumnado hipoacúsico tiene conocimiento de la Lengua de Signos y la utiliza en ocasiones con el resto de compañeros que tienen también ciertas nociones. M1 no sabe decir el origen de este conocimiento por parte del resto de alumnado, porque en el centro no hay ningún especialista de ello, ni acude a éste y tampoco el profesorado de plantilla tiene conocimiento en esto, aunque M1 conjetura que en alguna ocasión han recibido formación porque saben comunicarse bastante bien con ella. M1 no ha tenido conocimiento de que tenga que aprenderla, a parte de que observa que el alumnado con la lectura labial va captando la información.

M3.452: El año pasado vino uno a enseñarle lenguaje de signos, uno que es sordo. Los maestros no sabemos lenguaje de signos, o sea que si yo le digo 4b “¿cómo se dice dame un beso?” y él me lo hace “pun y pun”, pero ni en casa lo utilizan, ni nosotros. Nos comunicamos con él a través del lenguaje oral. Para nada utilizamos lenguaje de signos, porque entre otras cosas al estar con los audífonos también tiene su escucha.

M1.2.101: [...] seguro que ha tenido que haber algo. Porque los chiquillos de su clase, lo manejan divinamente, ellos lo usan con él. [...] a mí no me ha dicho nadie nada de que tenga que aprender...

M1.2.212: [...] Yo hasta ahora con lectura de labios y demás nos hemos ido apañando [...].

XIV.1.2.3 Condicionantes personales

Los informantes claves mantienen una postura y visión diferente sobre la **integración** en general y en concreto, la del déficit auditivo en la escuela. Para H1 su visión es muy favorable. Cree que la integración debe ser fundamental y la defiende “a capa y espada”. Piensa que todo el alumnado independientemente de sus características personales debe estar integrado en el aula de Música. Sin embargo, a pesar de estar de acuerdo con la integración, M1 hace algunas salvedades, ya que piensa que se tiene que estudiar detenidamente el caso de manera individual y no generalizar. Con el tipo de alumnado con el cual M1 ha trabajado, cree que la integración ha sido positiva para ellos. Pero si tuviera un caso más grave se cuestiona si sería adecuada esta integración. Para estos casos, M1 piensa que se necesitaría reflexionar sobre la conveniencia de ésta con los medios que dispone el centro y el tipo de atención que obtendría el alumnado para que pudieran cubrirse todas sus necesidades y atenciones requeridas.

H1.163: Pues necesaria, vital y a por ello. La clase de Música es el mismo espacio para todo el mundo. Tal y como lo manda la ley, en la clase de Música todo el mundo, pueda andar o no pueda andar, pueda cantar o no pueda cantar, pueda oír o... Ahí integrados todos los niños, la integración fundamental, la necesidad es doble [..].

M1.2.225: [..] yo creo que hay grados de discapacidad que requieren una atención más individualizada que la que se brinda. [..] en pos de la integración, le están quitando muchas cosas, hay casos que yo veo en los que habría que barajar con mucho cuidado ese tema, [..] también depende del niño, de ... qué opciones tomar. A mí la integración desde principio me parece positiva [..] pero no hay que defender al 100% [..].

La postura de M3 ante la integración es todo lo contrario a los otros informantes claves. Se puede considerar como una actitud un tanto escéptica. Para ella supondría una carga más, ya que tiene que preparar más trabajo. Sin embargo, como está contemplada en la normativa legal, ella la acepta. Pero quizás le ve más inconvenientes que beneficios. Piensa que para el resto de compañeros de clase provoca un hándicap que hace que retrase su aprendizaje. Además para el propio alumnado integrado también tiene desventajas. Primero le supone una pérdida de tiempo al enseñarle contenidos para los cuales no se encuentra capacitado y en segundo lugar, no alcanza los objetivos propuestos. M3 es de las que piensa que el alumnado con déficit tendría una educación más apropiada y adecuada a ellos en un centro especializado. Las ideologías han cambiado mucho desde que ella empezó en la enseñanza y piensa que esa renovación es para la gente que comienza a trabajar en la actualidad y quiere formarse. M3 piensa que en todos los años de experiencia su formación la tiene prácticamente hecha, no va a iniciar nuevos ámbitos de formación a parte de que su ideología la tiene bien asentada y no la va a cambiar.

M3.380: Ahora te toca un sordo y te santiguas, no tienes medios, [..] es pérdida para los compañeros porque está retrasando y es pérdida de trabajo para él, porque no está capacitado y segundo, porque sabe que no va a poder llegar. Pero quieren que haya integración pues lo integramos. Es pérdida para todos, porque tú a un niño lo pones en un colegio especializado y está mejor.

M3.373: [..] yo ya tengo todo hecho [..] en mi época, ... lo primero que esas cosas eran enfermedades, ya son sordos y están adaptados en las escuelas, es que ha cambiado todo.

Añadiendo a esto, M3 tiene conocidas que han tenido que aprender Braille para atender a un alumno con deficiencia visual. Al estar este alumno integrado en este centro la maestra irremediamente ha tenido que aprenderlo. M3 piensa que se obliga a aprender algo que quizás no puede interesar al docente y que aún teniendo vocación por la enseñanza lo aprende sin interés. Piensa que eso le repercute finalmente en su práctica docente. Además por otro lado, si el alumnado hace mínimamente su tarea, el profesorado lo va promocionando y a veces con muchas lagunas, hecho el cual también ve ahí que no tiene buenas consecuencias, especialmente para ese alumnado.

M3.405: Tengo una compañera [..] ha tenido que aprender Braille. En ningún sitio se ve nada, no es una cosa que sea agradable, [..]. Y si eso no te gusta, de mala manera lo enseñas y luego, maestros vocacionales. Si encima, va el niño, va un poco, lo vas pasando, lo vas pasando...

M3.425: La música [..] es una matemática pura. Entonces si el niño no sabe sumar aunque esté en 5º y haga divisiones por 3 cifras, [..] va para abajo y así en todo [..] sigo pensando que hacen muy mal con ellos.

Por otro lado, la **metodología** que siguen los informantes claves, en parte, la estructuran en función de sus actitudes ante la discapacidad y la forma en que viven la integración. M3 piensa que si tuviera un número mayor de alumnado con deficiencia, adaptaría su enseñanza a este hándicap, pero al estar sólo un alumno con esas características, es éste el que se adapta a la situación y a realizar lo que pueda en las actividades propuestas para el grupo clase según sus posibilidades. Cuando ocurre que su alumno por su déficit no puede realizar la actividad planteada, M3 le busca una actividad paralela o le manda realizar alguna función dentro de la clase. H1 y M1 en cambio, conciben la discapacidad de otra manera diferente. Ellos buscan una alternativa, bien utilizando otros medios de recepción del sonido o buscando un apoyo a través del uso de otros sentidos diferentes al auditivo, para integrar al alumnado dentro de las actividades propuestas. Incluso, H1 continuamente está investigando con objetos y estrategias para sacar más rendimiento en estos alumnos y alumnas. Por otro lado, también hace en algunas actividades que el alumnado con algún déficit tenga un protagonismo dentro del grupo. En otras ocasiones han realizado actividades pensadas especialmente para ellos con todo el grupo. En definitiva, intentan adaptar la actividad para integrar al alumnado en la actividad grupal.

M3.462: En una clase que tuviera 6 o más parecidos de los mismos niveles tendrían una educación adaptada a ellos, no que él se adapta a lo que pueda coger.

M3.670: [...] intento adaptarle y cuando él, hay algo que no puede adaptarse, pues le busco recursos para que no se encuentre fuera de la clase sino que le busco faena [...].

E. Dentro de las actividades que tú te planteas, ¿hay alguna que la hagas diferente para él?

M3.598: Sin interés por mi parte, no, no. Él es uno más y pienso que hay que intentarlo [...].

H1.63: Yo soy más bien investigador, yo pruebo cosas. [...] Tendré que probar en un futuro estrategias más concretas.

H1.73: Yo los pongo de directores a ellos le doy un poco de protagonismo. [...] para que vean sus colegas que este tío vale mucho.

M1.1.26: [...] hice muchas actividades de discriminación tímbrica y de cuestiones instrumentales para ver los que tenían más deficiencia a la hora de los sonidos más agudos, más graves ... y ahí me di cuenta de cómo captan los timbres [...].

Habría que reseñar de manera muy notoria la actitud de H1 ante cualquier déficit. Ha tenido multitud de experiencias a lo largo de su vida relacionadas con los déficits y, en todas ellas, muestra mucho interés en este tema y lo toma como una cuestión personal la cual le afecta enormemente. Siempre ha querido ayudar a las personas que por algún motivo han tenido una minusvalía o algo que las hiciera más vulnerables ante el resto de personas. Y, a través de la Música, otra de sus pasiones, ha canalizado sus energías para hacerlo. Desde su labor profesional intenta llevar a cabo en el centro diferentes sesiones. Pero, personalmente, de forma independiente ha puesto en marcha un proyecto de Musicoterapia para trabajar con personas que tengan problemas de comunicación. En este proyecto ha buscado el asesoramiento de un psicólogo, que además es músico también, porque siente mucha responsabilidad para trabajar con ciertas discapacidades que necesitan una información especializada y podría la Música repercutir de forma negativa en las personas. En relación a la

deficiencia auditiva, el hecho de participar en esta investigación ha hecho que en H1 se despierte un interés por preocuparse en investigar hacia este tema.

H1.268: Porque el que hace terapia [...] te dejas la salud ahí. [...]. Yo he tenido la oportunidad de ver a niños, tener contacto con ellos, me he sentado con ellos, todo lo que es estar en el colegio y llevarlos al aula mía y hacerle sesión. Yo todo eso lo he hecho, pero te dejas la vida ahí. Entonces es muy personal. Entonces yo estoy preparando mi proyectito para que quede todo perfectamente y lo estoy preparando con un psicólogo [...] sin querer le puedes jorobar [...].

H1.42: [...] Quizás esto me ayude a estar un poco más preocupado del tema, [...].

Sobre el hecho de poner en contacto **al alumnado hipoacúsico con la Música**, los informantes claves piensan que les ayuda en diferentes aspectos. Todos resaltan sobretodo el favorecer aspectos técnicos como la vocalización y la pronunciación en su expresión oral. Estos aspectos están basados en elementos rítmicos. Por consiguiente desde las actividades rítmicas del aula de Música se contribuye a su mejora y afianzamiento. H1 también puntualiza que la clase de Música contribuye a captar la atención de los hipoacúsicos ante el hecho sonoro. Con ello se centraliza el interés ante determinados aspectos sonoros que favorecen y potencian la discriminación sonora de estos alumnos y alumnas, aspecto que debe trabajarse más concretamente en estos casos.

H1.138: [...] la Música siempre le va a favorecer en múltiples aspectos, obviamente en los aspectos técnicos le va a favorecer a vocalizar mejor y pronunciar, [...] a centralizar la atención en los ruidos externos, [...] ¿Cómo puedes? tratando mucho el elemento diferenciador de la audición, decir cosas, tampoco herir, [...] ejercicios de fijar la atención es maravilloso para ellos.

M3.682: [...] creo que le ayuda al lenguaje oral y la expresión [...].

M1.211: [...] se valen mucho de sistemas rítmicos para enseñarlos a hablar, entonces eso lo tienen bastante trabajado y les potencia mogollón [...] contribuye enormemente.

Por otro lado, los informantes comentan que la Música les puede aportar lo mismo que al resto de alumnado. Pero en concreto, creen que les ha dotado de seguridad en sí mismos. Por ejemplo, los informantes H1 y M1 notan en su alumnado ciertas dosis de inseguridad que progresivamente con el paso del tiempo y con el desarrollo de las actividades musicales han mitigado esa actitud. De forma excepcional, M1 piensa en uno de sus alumnos, 1b, el cual no muestra ningún interés académico hacia ninguna materia. Por tanto, cree que la Música tampoco ha sido una fuente de aportación para él.

H1.165: [...] en general todas las cosas que aporta a un niño, Ahora sí que es verdad que la música a estos niños le favorece y les mitiga esa inseguridad [...].

M1.200: [...] bueno a 1b. nada, y a ellos dos, yo creo que les ha dado seguridad personal [...] y en sus capacidad de organizarse en la misma actividad de todos.

Los informantes claves tienen sentimientos comunes respecto a la repercusión que ha tenido **el trabajar con alumnado hipoacúsico**. Se encuentran satisfechos con ello. Pero dichos sentimientos son vividos en diferente grado de intensidad por cada uno de los informantes. Por ejemplo, H1 se siente bastante sensibilizado por las deficiencias en general. Vive de manera intensa y con plena satisfacción el hecho de que el alumnado hipoacúsico responda a las actividades y

continúe avanzando, y además, que éstos se expresen de una manera realista, siendo conscientes de que su déficit no les permite percibir el hecho sonoro del mismo modo que a una persona oyente. Llama la atención que esa manera intensa de vivir ese trabajo, H1 es capaz de transmitirlo en su expresión verbal y corporal. M1 siente mucha satisfacción también al poder comprobar que su alumnado puede hacer las actividades como los demás y de manera óptima, sabiendo el esfuerzo que representa tanto para su alumnado hipoacúsico como para ella el conseguirlo. La satisfacción para M3 es saber que ha podido enseñar a su alumnado hipoacúsico nociones musicales y que va haciendo sus actividades, aunque no sea al mismo tiempo que el resto de compañeros.

H1.156: [...] siempre a mí lo que me ha aportado la satisfacción plena y absoluta de que cuando tú a ellos los ves realizados, a mí me da la vida eso. Yo de todas maneras estoy hipersensibilizado con este tema. [...] trabajar con hipoacúsicos que ves que hacen las cosas y tiran “pa lante” [...] genial, que me da a mí la vida.

M1.238: Pues a mí me da mucha satisfacción porque yo sé que para ellos es un reto y para mí también, [...] le salió muy bien, a mí me da mucha alegría, [...].

M3.383: [...] Todos [...] hacen la ficha en dos minutos y él a lo mejor tarda 3. Pero para mí eso es un triunfo, a mí me queda la satisfacción de saber que le he enseñado a leer, la satisfacción de que has cogido la rama y saber que la has mantenido recta. [...].

El hecho de trabajar con alumnado hipoacúsico para H1 no ha supuesto ningún tipo de reflexión, ha aceptado de buena manera las características de su alumnado y ha continuado con sus propósitos. Pero ante el hecho de dar clase a un alumno con hipoacusia profunda, H1 ha tenido otras sensaciones. Lo considera un reto y le hace reflexionar, incluso hasta alterar su estado emocional cuando piensa todo lo que deja de percibir este alumno con la Música, ya que la misma está muy vinculada al oído. M3 considera su experiencia como algo personal y no le da mucha más importancia al hecho de tener una deficiencia auditiva. Ésta la considera como si fuese cualquier otro déficit. Lo que piensa que este hecho le ha podido repercutir en un aumento de cantidad de trabajo. En algunas ocasiones tiene que preparar material extra para que el alumnado no se sienta aislado de la clase. Sin embargo, M1 reconoce que le motiva ese trabajo extra que realiza con el alumnado hipoacúsico, porque ellos lo agradecen mucho. Cree que su aportación no ha sido un trabajo muy laborioso y dedicado. Pero la dedicación prestada, es acogida por el alumnado con agradecimiento, ya que se sienten correspondidos y atendidos. M3 es consciente de que en otras clases con otros docentes pasan desapercibidos, casi como si se tratara de un objeto más del mobiliario, a los que no se le presta una atención más dedicada, por lo que cuando tienen una atención mínima ellos mismos se sorprenden y se muestran correspondidos.

H1.160: Lo que se me vino es ¿Cuántos? Después nada yo adelante. Ahora [...] esta circunstancia nueva, [...] el niño no oye nada [...] me viene el reto. Lo que se me ha pasado por la cabeza es “¡Joder!”(en tono de lástima), [...] porque la Música está muy vinculada al oído, mucho, [...] ¡lo que se ha perdido! [...] es lo primero que se me pasa.

M3.361: Para mí, iba a ser uno más y 4b la verdad es que está bastante bien [...].

M3. 686: No sé qué contestar, no te puedo decir, es una experiencia personal,[...] como si tuviera a otra persona con otro tipo de lesión [...] Quizás me puede dar más trabajo del que tenga con otros niños, pero no, intento adaptarle [...] si hay algo que no puede, le busco recursos para que no se encuentre fuera de clase [...].

M1.248: [...] A mí me motiva, [...] me gusta y reconozco que con poco que hagas, los chiquillos son muy agradecidos yo no puedo decir que me haya matado trabajando para ellos, pero que con poco que hagas, que le adaptes mínimamente, ellos responden. Es que no están acostumbrados, [...] cuando van con fulano, con mengano y con sultano que están ellos con ellos y mientras tanto ellos son, pues, una silla, en fin, una cosa que un poco molesta.

XIV.1.2.4 Visión de su alumnado

Los problemas del alumnado ante la percepción del sonido son evidentes para los informantes claves. Sin embargo, la **percepción de los diferentes elementos del sonido** tiene distinta apreciación por parte de cada uno de sus alumnos y alumnas hipoacúsicos. Los problemas más evidentes en la mayoría de los casos surgen ante la discriminación del timbre y la altura del sonido, aunque siempre con matizaciones respecto al tipo de déficit que posee el alumnado y a las características del timbre y altura escuchados. Si son timbres o alturas muy similares, no son capaces de discernir. Pero, si existen bastantes diferencias entre ambos, el alumnado puede llegar a percibir esas cualidades. Todos coinciden en que la altura de los sonidos es difícil de percibir por ellos. Requiere cierta precisión, la cual no poseen por el déficit auditivo. Por otro lado, respecto a la percepción del timbre, cada informante tiene diferente visión sobre los casos que tiene. Para H1 su alumnado (con hipoacusias de grado entre moderado y severo en Educación Primaria y excepcionalmente con una hipoacusia profunda en infantil) discrimina los diferentes timbres con los que trabaja en el aula. Piensa que en grados más graves de hipoacusia, posiblemente el alumnado tenga problema. M3 razona que su alumno con hipoacusia profunda también es capaz de discriminar el timbre, salvo en los casos en que son muy similares, como la discriminación de una viola respecto a un violín. M1 añade que a su alumnado con hipoacusias profundas y severas le cuesta además percibir bien las intensidades, aunque ahí M1 especifica también diferencias respecto a cada caso. Teniendo en cuenta otro tipo de cualidades del sonido como es la duración (y en los demás casos la intensidad, salvo M1), perciben de modo correcto dichas características.

M3.540: [...] altura es capaz de entonar, no. [...] el concepto de altura lo tiene clarísimo. Los conceptos de largo y corto también, [...] El timbre y la intensidad también. Hombre, lo que son timbres parecidos, un violín de una viola, no.

H1.108: [...] la altura yo creo que es más coñazo para ellos porque la Música la mayoría de las veces requiere afinar, entonces la altura sería una de las cosas más complicadas [...].

H1.110: El timbre, depende eso sería a un nivel mucho más grave. Pero para esto que yo tengo saben perfectamente cuando han escuchado una flauta o un clarinete, 2 instrumentos soplados, saben distinguirlos, o en el sintetizador, yo les toco un pasaje y saben distinguir perfectamente que ahí va el gato o el pájaro. Ahí no tienen ningún problema y son 2 factores altura y timbre, no tienen ningún problema.

M1.2.161: [...] yo creo que lo primero que se pierden son los agudos. O al menos yo tengo esa idea ¿no? Yo creo que perciben mejor los graves pero tampoco le he hecho yo...yo me acuerdo que en niños más chicos sí [...].

M1.2.183: Las intensidades, claro, eso varía en cada uno, también...Pero yo creo que lo que más les cuesta es el timbre, en todas tienen dificultad lo que más les cuesta es el timbre y luego las intensidades es que claro que varían.

Entre nuestros informantes claves hay variedad de opiniones respecto a la percepción de los tonos en su alumnado con deficiencias auditivas. Para H1 y M1, el alumnado hipoacúsico percibe mejor, de forma mayoritaria, los tonos graves, ya que piensan por cuestiones lógicas que los sonidos graves son más perceptibles y funcionales para este tipo de alumnado. Además, así ha sucedido en sus experiencias con instrumentos de percusión graves. Incluso tienen preferencias por instrumentos graves como pandero, etc. Sin embargo, M3 ha comprobado que su alumnado escucha mejor los sonidos agudos. En varias ocasiones en el aula ha manifestado escuchar instrumentos agudos. Teniendo en cuenta la percepción de los diferentes tonos, se podría decir que tiene alguna relación con la preferencia de cada alumnado por un tipo u otro de instrumento. En el caso de los alumnos y alumnas de H1, les gustan los instrumentos de percusión, siendo los más preferidos los de parche de sonido más grave, es decir los de volumen mayor. Para M3 como su alumnado percibe mejor los sonidos agudos, coincide que su preferencia para tocar instrumentos es hacia los más agudos como el triángulo, los crótalos, la pandereta. M1 al utilizar menos en el aula los instrumentos de percusión, su alumnado hipoacúsico se decanta como instrumento predilecto por la flauta.

H1.104: [...] los graves depende de qué frecuencias graves [...] son más nítidas [...] Los agudos están muy bien, pero no valen todos. La música en los graves es mucho más funcional para este tipo de niños muchísimo.

M3.611: [...] deduzco que escucha mejor los agudos, porque escoge siempre instrumentos agudos, de timbre agudo a él no se le ocurre coger unas maracas.

M1.161: [...] yo tengo esa idea, ¿no? Yo creo que perciben mejor los graves, pero tampoco le he hecho yo ... me acuerdo que en niños más chicos sí [...].

H1.142: [...] todo lo que signifique golpear y mientras más grande mejor [...].

M3.531: Los de percusión [...] les llama a lo mejor más la atención, o por el timbre que haga el triángulo, auditivamente es más fácil que capte esas notas, me imagino. [...] triángulo, crótalos [...] pandereta sin parche [...] lo que coge casi siempre son los metales.

M1.167: [...] a todos los niños le encanta, absorben mucho flauteo [...].

Los informantes claves detectan que las **actividades** que tienen más aceptación por parte del alumnado hipoacúsico y les motiva más realizarlas, son aquellas en las que generalmente hay movimiento corporal añadido, como la expresión corporal y danza o la instrumentación. Ante la actividad de canto, existen algunas coincidencias con el hecho de cantar como actividad placentera. Pero en algunos casos, uno de los informantes percibe que al no entonar con buena afinación puede hacer que el alumnado hipoacúsico se sienta inseguro y algo incómodo en la realización de ello. Por eso, el canto no lo encasilla como actividad muy exitosa entre su alumnado hipoacúsico. Aunque, sin embargo, no hay muestra evidente de rechazo o antipatía a la actividad.

M3.547: [...] Lo que es cantar, actuar, expresión corporal le gusta [...].

M1.137: yo creo que la flauta [...] Porque las de canto, están más inseguros [...] las de danza, también [...] yo creo que ahí ellos perciben más lo que hacen y disfrutan más [...].

H1.102: Todo lo que sea golpear, de verdad que ... moverse, moverse para tocar, moverse para bailar cada vez que hago una coreografía les encanta. [..].

Los informantes claves identifican una serie de **rasgos de comportamiento** en su alumnado hipoacúsico. Estos rasgos no podemos decir que sean similares en todos los casos. Ocurre que entre el alumnado hipoacúsico de nuestros informantes se producen rasgos contradictorios. Por un lado, se identifica como un rasgo característico de muchos la dispersión. En el caso de H1, su alumnado suele tener en ocasiones faltas de atención, que H1 se cuestiona si vienen derivadas además del carácter del niño o niña o son una consecuencia de su déficit auditivo. M1 especifica que en su experiencia anterior el hipoacúsico con una edad mayor, perdía su concentración. En cambio, el menor en edad, no solía hacerlo. En el otro extremo, M3 percibe que su alumno hipoacúsico está muy atento y centrado, durante la clase de Música continuamente está observándola (hecho que resultó muy llamativo en la observación de la investigadora en el aula).

H1.83: [..] hay otros niños que es de por sí está siempre “despistaillo” y se le suma esto, no se si habrá sido por el problema auditivo me supongo que sí [..].

H1.78: [..] yo los veo que a no ser que sea algo espectacular [..] yo les noto siempre que [..] estaban muy “perdíós”. Entonces yo sí los noto que se difuminan en seguida.

M3.510: Luego el niño atiende, está siempre pendiente de mí, [..].

M1.1.45: [..] El mayor pierde más la atención, el pequeño no suele [..].

Por otro lado, los informantes caracterizan a su alumnado hipoacúsico como inseguros a la hora de realizar las actividades. Esta inseguridad provoca que el alumnado busque el apoyo del docente para asegurarse de forma visual qué se está haciendo o el respaldo de sus compañeros mirando lo que hacen éstos. De todas formas, M3 no encuentra una certeza aplastante de que la inseguridad sea totalmente debida al déficit, justificándola también por una determinada edad madurativa de su alumno. Éste está entrando a la adolescencia y en esa etapa se siente de manera más exagerada el sentido del ridículo y la vergüenza si no se actúa como debe de hacerse. Aún contando con las aclaraciones de M3, nuestros informantes claves asocian la inseguridad también a la edad, pero con otras matizaciones. El alumnado hipoacúsico suele tender con el paso de los años a tomar conciencia de su problema, de esta manera como no se siente seguro de lo que realmente está percibiendo, su respuesta también es insegura. El carácter además, suele volverse más introvertido y quizás sus manifestaciones son menos expresivas. Hasta esa edad donde se hace consciente de su problema, el alumnado hipoacúsico se muestra feliz, cantando, moviéndose, etc. haciendo lo mismo que el resto de compañeros y pasando desapercibida la deficiencia en sus manifestaciones.

M3.487: Él tiene que estar observando [..] como él no se escucha, pues entonces su inseguridad le hace mirarme [..] haciendo “pinpon”, esa es la mecánica.

M3.488: [..] está pendiente también de los demás. [..] hace exactamente igual que hacen los otros. A esa edad, [..] si desafinan o se pasan, pues te da vergüenza ... pero no es distinto de los demás [..].

M1.2.91: Él va un poquito más inseguro.

M1.2.84: [...] ella tiene dudas, ella lo hace y necesita..., no está segura de cuando lo está haciendo bien o no, porque claro no es capaz de captar bien lo que esta haciendo.

H1.122: [...] les veo común a todos ellos, cierta dosis de inseguridad. Es lo que percibo.

H1.123: En los más mayores se nota más inseguridad. [...] no sé si en 3º o en 4º, toman conciencia del problema que tienen y se hacen un poco más huraños. Hasta entonces...

Respecto al **aprendizaje de la notación musical**, todos los informantes afirman rotundamente que el alumnado hipoacúsico no tiene problemas para el aprendizaje de las notas musicales, quizás el desfase que en otras materias este alumnado tiene, en Música no es tan evidente. El aprendizaje lo realizan al mismo tiempo que sus compañeros. Una peculiaridad algo reseñable que ha comentado M3 es el tiempo de realización de las fichas sobre Lenguaje Musical que se trabaja en el aula, ya que como su alumno tiene algunas lagunas, tarda un poco más que el resto en completar la ficha propuesta.

M1.2.181: [...] como el resto y yo ahí lo tengo también muy sistematizado [...].

H1.146: El aprender la notación, no. El interpretarla ya se arman más lío [...] suelen venir acompañados con problemas en el estudio en las demás materias [...].

M3.379: [...] él sabe el significado de las notas [...] sabe todas las cosas pero incompletas [...] la ficha en dos minutos la hacen y él a lo mejor tarda tres [...].

Los informantes claves perciben que la Música le gusta al alumnado hipoacúsico y es placentera para ellos. H1 se cuestiona si otro docente con un estilo más tradicional diese su clase de Música, quizás perjudicaría a este alumnado en el sentido de que no accederían a la interpretación de sonidos o ruidos y se les podría privar de esta manera de manifestación. Para M1 y M3 la Música es una actividad de la que participan con placer. Incluso, en el caso del alumno de M3 en el resto de materias se comporta de diferente manera y su actitud hacia las demás materias es totalmente distinta. En Música, se esfuerza, va progresando en sus conocimientos y participa en todo. Además asegura que es una de sus materias preferidas.

H1.158: Sí, pero mantener a un H1 de maestro en todos lados o alguien animoso para este tema es difícil, [...] otro tipo de maestro más clásico, [...] así en ese ámbito no sé cómo se defendería, sería una putada grave para ellos, les haría que se retirase del mundo de interpretar cualquier sonido o ruido, le haría perderlo todo.

M1.137: [...] enganchan con todo, con todas las actividades [...].

M3.718: Lo dan como cosa pérdida, [...] si le sumas que es más flojo que un "pingajo", eso creo, porque conmigo no lo es [...] en la mía progresa adecuadamente antes no sabía y ahora sabe [...] Para él las asignaturas preferidas son Gimnasia y Música. [...].

XIV.1.3.Práctica profesional con alumnado hipoacúsico

XIV.1.3.1 Necesidades y demandas

Hay que comentar que las necesidades de cada informante clave difieren en función de los **recursos** con los que está dotado su centro. Dependiendo de si las

condiciones mínimas exigibles para llevar a cabo una idónea clase de Música no están cubiertas, los informantes clave piensan como necesidades, en condiciones prioritarias, cuestiones más generales. Por ello, las necesidades específicas que pudieran favorecer al alumnado hipoacúsico quedan relegadas a un segundo plano o ni siquiera se las plantean, como le ocurre a M3. En el caso de H1, tiene la suerte de tener unas condiciones buenas para su docencia. Partimos de que cuenta con un aula preparada para la clase de Música, aislada y acondicionada para producir sonidos/ruidos. Además, se ha preocupado de reunir unas condiciones sonoras adecuadas que favorezcan una buena audición del alumnado en general y especialmente favorable al alumnado hipoacúsico. Entre sus recursos sonoros cuenta con un buen equipo de sonido con ampliación, que favorece la percepción sobretudo de los sonidos graves. Lamentablemente, M1 y M3 no tienen tanta suerte y tienen que ir de clase en clase, contando con el inconveniente de transportar instrumentos si quieren utilizarlos. M1 lleva los instrumentos a las clases utilizando cajas y a veces tiene que ayudarle el alumnado porque ella sola no puede transportar los instrumentos de láminas. En relación al alumnado hipoacúsico, echa en falta la utilización de los equipos de amplificación de la escuela para su uso personal en la clase de Música, así podría el alumnado percibir audiciones con apoyo táctil. Piensa que el tener un aula específica aumenta la posibilidad de realizar un mayor número de actividades de las que se hace itinerando por las aulas. Sin embargo M3, prescinde de llevar instrumentos en la mayoría de las veces, lo único de que se acompaña es de la caja china. Ella considera las condiciones de su centro precarias. Es un centro pequeño en zona rural y no tiene apenas dotación. Aunque en el hipotético caso de que tuviera unas buenas condiciones, piensa que su clase estaría adaptada para la mayoría del alumnado y sin pensar en nada especial para el alumnado hipoacúsico. No se cuestiona ninguna medida favorecedora para éstos.

H1.38: Me he preocupado de tener un equipo con bafles, bueno allí, mi altavoz de sonido y todas estas cosas. Yo creo que ahí le llega [..].

H1.44: [...] tengo toda la clase forrada de corcho, puedo hacer ruido y hago ruido. Todo lo que puedo.

M1.2.231: [...] yo pediría una clase de música, no estar cargando, y pediría algún sistema para ampliar [...] el equipo de sonido de las fiestas [...] que lo tengan en mi clase a disposición mía y entonces yo ahí sí que podría sacar rendimiento a todas las audiciones, desde poner la mano en el bafle [..].

M1.2.232: Es que es fundamental tener un aula, es que cambia, [...] es otro mundo, las posibilidades que se abren se multiplican por mil.

M1.2.238: [...] y equipo de música, que no tengo, ando pidiéndolo por ahí y es una "patata asá". [...] hay que tener ahora ya mejor equipo.

M3.624: Yo voy de clase en clase, o sea que no tengo clase de música, somos bilingües pero no tengo clase de música, ni tengo gimnasio. Son condiciones rústicas [...] de todas maneras si fuera una clase de música sería adaptada a la gran mayoría, no adaptada a él ni a la niña que entra el año que viene a primero.

H1 ha procurado que en su aula de Música haya una gran variedad de instrumentos, muchos de ellos son propios de H1. Los utiliza con todo el alumnado pero con los hipoacúsicos conectan muy bien, sobretudo con el alumno con hipoacusia profunda, porque suele investigar su producción sonora. Con algunos instrumentos los hipoacúsicos muestran más interés que por otros porque según el material e instrumento perciben mejor las vibraciones. Un instrumento que ha gustado mucho a los hipoacúsicos ha sido las campanillas de muelles, con otros, como los palos no ha

logrado conseguir mucho, pero piensa seguir investigando con instrumentos para ver cuáles se adecuan más a ellos. H1 piensa que queda por investigar qué tipo de actividades y la utilización de determinados instrumentos y/o objetos se adecuan más a los hipoacúsicos, para que puedan percibir el sonido lo más próximo o parecido a cómo lo hace una persona con audición normal. Cree que debería de editarse una batería de actividades a las que el profesorado tuviera acceso.

H1.42: La investigación le encanta coger, el chasquear y todo eso,... coge unas campanitas que tengo con muelles [...] Percibe perfectamente que eso está vibrando. Ya he dicho que con los palos no logré hacer mucho [...] Tendré que probar en un futuro estrategias más concretas.

H1.64: [...] pienso que en ese tema lo que sí hay que hacer es ponerse por ejemplo a intentar recopilar un montón de baterías de actividades en donde esos niños sientan un poquito que la música les puede llegar a ellos lo más parecido posible a alguien que escuche normalmente.

Pero aún así, piensa que debería haber instrumentos de mayor calidad en el aula. Salvando los que H1 lleva, los demás instrumentos no tienen buena calidad. La calidad sonora que podría tener con un material bueno se pierde. Uno de los instrumentos que cree H1 sería beneficioso para el alumnado hipoacúsico es la caja flamenca. Este instrumento tiene un sonido grave que puede ser más fácilmente perceptible por éstos y además está en contacto directo con el propio cuerpo por lo que las vibraciones se transmiten desde varias partes del cuerpo. Además también señala, que debería de tener más instrumentos con caja de resonancia grande.

H1.66: yo necesitaría caja flamenca, porque eso es buenísimo, el grave que tiene eso te retumba muchas cosas. Instrumentos con caja, caja grande. [...] yo lo que sí echo más de menos es más material sonoro, instrumentos y sobretodo de mayor calidad. La diferencia de un parche de pellejo y uno de plástico es asombroso. Nada más que la calidad de la madera. Yo me he preocupado de comprar una guitarra buena la caja pues vibra, si yo lo pongo al "lao"...ya te digo en un futuro pienso investigar en este tema. Acabo de cogerlo y pienso investigar.

Por otra parte, H1 demandaría tener más tiempo. En una hora a la semana no tiene demasiado tiempo para hacer todo lo que quería, en el centro existen muchas problemáticas y bastante trabajo por lo que no puede llevar a cabo todo lo que se le ocurre. Conoce una prueba de valoración de la capacidad auditiva que antes pasaba a los alumnos y las alumnas, pero en la actualidad no la hace porque no le queda tiempo material. Aunque desde nuestras entrevistas se le ha avivado el interés por retomar esa práctica e intentar sacar tiempo para pasarla al alumnado. Teniendo en cuenta el reducido tiempo de las clases, en el caso de M1 es aún más limitado. El hecho de estar sólo un año en el centro aumenta la complicación para poder realizar pruebas más concretas e ir descubriendo aspectos y estrategias para utilizar con ellos y comprobar hasta donde pueden llegar las posibilidades de cada alumno y alumna hipoacúsico. En el caso de M3 no se ha planteado realizar ninguna prueba de valoración en el aula de Música a su alumnado hipoacúsico, ya que cree que esa cuestión es competencia de la especialista de Educación Especial. Por otro lado, M3 afirma que no tiene formación específica sobre ello, por lo que se puede dejar influenciar y llevar por los recursos propios con los que cuenta, pero siempre va a tener en mente intentar adaptar lo que haga al gran grupo.

H1.144: [...] lo hacía antes un poco más intensa, les hacía los típicos test de Rician [...] no tengo tiempo físico para hacerlo, pero creo que me voy a poner las pilas para hacerlo, me has avivado ese tema intentaré verlo, pero [...] hay unas

problemáticas muy grandes en la escuela aquí estamos todos los días con un follón, muchísimo trabajo [..].

M1.2.238: [..] hay que intentar o ir escarbando, es que a mí como yo solo estoy un año en cada colegio, no me da tiempo a sacarle, en fin, a ver el hilo hasta donde llega ... en un solo curso. Pero yo estoy segura que estos niños si siguiera más tiempo con ellos pues podría ir explorando muchas más cosas. [..].

M3.606: Supongo que tiene que ser su profesora de Educación Especial, que tendrá esa faena [..].

M3.436: Si es que yo no tengo formación, yo me puedo dejar llevar por mis recursos propios, [..] pero lo máximo que intentaría hacer es adaptarlo al gran grupo, hay cosas que no las puede hacer.

XIV.1.3.2 Relación establecida

La experiencia de los informantes claves con su alumnado hipoacúsico denota en general una buena relación y además condiciona en cierta manera la forma en que involucran al alumnado en la materia de Música. La mayoría de los alumnos y alumnas la relación que establecen **con los informantes claves** es entrañable y buena, aunque hay que hacer puntualizaciones y salvedades. H1 por su carácter personal y su manera de actuar hace que su alumnado continuamente en las clases esté involucrado y pendiente de él. Pero cuando se produce alguna desconexión reconduce a su alumnado con su “gracia y salero” personal. Así, H1 conecta con ellos de un modo agradable y sutil, en el que el alumnado se siente en un ambiente distendido. Debido a ese carácter y manera de ser, además de su forma de llevar las clases hace que tenga bastante aceptación por parte del alumnado e incluso alumnos que ya no están en el centro manifiestan su recuerdo entrañable de él. Además para el alumnado hipoacúsico como exagera y actúa sintiendo realmente lo que hace, H1 cree que impacta más en ellos al poder percibir información por otros sentidos diferentes al oído.

H1.80: [..] yo suelo tenerlos a todos mirando así, [..] yo llamo la atención con la voz, a veces les grito a lo hago uhhhh, o cualquier otra tontería. O me voy para ellos y los cojo de los pelos de aquí detrás, así de broma y se mean de risa.

H1.308: [..] del único maestro que se acuerda es de mí. [..] Yo con él tenía muy buena afectividad, [..] Cuando me pongo a contarles alguna audición alguna cosa, se me va la vida, se quedan con la boca abierta, con mis gestos, mis movimientos a todos. Y eso se les queda y ya ellos pues yo supongo que algo les llegará. [..].

H1.67:[..] ya sabes que los maestros a los niños hay que quererlos, si no dedícate a otra cosa. Pues yo los quiero mucho. [..].

Los sentimientos que genera M3 en su alumno hipoacúsico tienen una connotación algo diferente. Su alumno siente una llamativa admiración por M3. Afirmación que podría insinuarse ser exagerada al leerla, pero por lo que la investigadora ha podido observar cuando estuvo en su aula, es verdadera. Su alumno no cesaba en mantener la concentración mirando hacia ella y hacer todo lo que su maestra decía, con otros docentes esta actitud no sucedía así. Además, M3 asegura que su alumno se siente enamorado de ella, afirma que quiere ser de mayor como M3, la tiene muy idealizada. Su alumno muestra gestos amanerados y se fija en todo lo que hace M3, sus gestos, su manera de vestir, su manera de hablar...Y, en consecuencia, está muy atento a todas las actividades y enseñanzas que transmite M3.

M3.656: Él dice que de mayor quiere ser señorita M3 ,o sea que es un niño que siempre ha estado enamorado de mí, pero yo pienso que es por su otro, por las hormonas que tiene femeninas [...] Él dice las cosas cómo las siento yo, él me dibuja, me ve a mí como ese ídolo [...] Entonces la relación conmigo es de estar siempre pendiente.

En el otro extremo posible de las relaciones encontramos un caso negativo y llamativo, ya que nuestra informante M1 no consigue mantener una relación correcta de docente-alumno ni mucho menos podríamos decir cordial y afectuosa con uno de los alumnos hipoacúsicos. Este alumno no muestra ningún interés por la materia ni por comunicarse mínimamente con su maestra de Música. 1b no suele participar en las actividades e incluso ni mostrar el más mínimo interés por leer los labios a M1. Cuando ella quiere interactuar con él recurre a la escritura de notas y a dejarlas en su mesa para transmitirle lo que quiere comunicarle. Este caso lo ha clasificado de imposible. M1 se ha cansado de intentar conectar de alguna manera con él. Piensa que no va a conseguir nada de éste. Es una actitud mantenida desde hace años y consentida por su familia, por la que el profesorado no puede hacer más de lo que está en sus competencias. M1 piensa que su actitud ha estado derivada del desfase que tiene ya adquirido y sobretodo de asumir que es diferente al resto, quedándose atrapado en esa situación. El resto de su alumnado hipoacúsico tiene una actitud diferente en la clase y su relación con M1 es también muy diferente, coincidiendo de forma similar en su manera de actuar y relacionarse con su docente como en los demás casos de los otros informantes claves.

M1.2.134: [...] 1b. no engancha, no manifiesta ningún interés hacia ... el colegio en general, vamos y en particular conmigo.

M1.2.172: con 1b. yo ya he desistido yo quería que enganchara, a ver en qué pero me he dado cuenta que es que no, [...] tiene una actitud ... [...] está ya muy asumido.

M1.2.201: 1b yo creo que se ha quedado atrapaílo ahí [...] se ve que él es distinto.

M1.2.123: [...] a 1b que no me hace ni caso, le doy muchísimas notas por escrito porque es que no... [...] se niega a leerme los labios a mí [...] Este es que el pobretico tiene una relación con la música fatídica.

H1 ha recalcado un aspecto que ha observado en el alumnado en general, aunque en los alumnos y alumnas hipoacúsicos se acentúa aún más. Cuando los alumnos hipoacúsicos y las alumnas hipoacúsicas tienen edades más tempranas se muestran más cariñosos hacia los docentes, pero a medida que van creciendo y madurando se vuelven más distantes hacia el docente y quizás inseguros por su deficiencia a la hora de actuar, volviéndose más retraídos en sí mismos. M1 también ha hecho comentarios sobre su anterior experiencia que respaldan esa postura.

H1.125: [...] los más mayores ...es que depende ... el nivel de cariño por ejemplo que tienen los más chicos va cambiando con la madurez, eso les pasa a todos los críos. Y estos niños al ser así con este problema, creo que se le acentúa un poco más [...] hacia el maestro y la falta de seguridad.

M1.1.14: [...] el mayor empieza a tener más problemas de relación, es más suspicaz, [...] más retraído sobre sí. [...] se siente muy atacado. Interpreta mal muchas cosas, va siempre a la defensiva [...].

Respecto al tipo de relación que mantiene el alumnado hipoacúsico **con su grupo clase** la respuesta es unánime en los informantes claves. El alumnado respeta bastante la deficiencia auditiva y se adapta para comunicarse con naturalidad con los hipoacúsicos. El alumnado hipoacúsico no se siente discriminado ni aislado del resto de compañeros. Es más, el hecho de tener un déficit auditivo no hace que sea una característica por la que los alumnos y las alumnas menosprecien o se burlen de ellos por su deficiencia. Por otros tipos de problemas o defectos físicos, el alumnado puede mostrar su crueldad, pero por el déficit auditivo no lo hacen explícitamente. Aceptan a los hipoacúsicos como son y con su problema, integrándolos de modo normalizado en el aula. Incluso de forma natural y a veces inconscientemente aplican mecanismos adaptados para que lo que quieren comunicar les llegue a ellos.

M1.2.204: Estupenda, son muy solidarios, muy colaboradores, muy pendientes. Incluso con 1b es buena [..].

H1.126: Problemas cero. Yo creo que los niños en el ámbito en que yo me muevo, el colegio, están acostumbrados a ser crueles, pero por un defectillo físico, un tipo de problema de este tipo no suele dar problema.

M3.664: Es que sus compañeros están con él desde primero y lo tienen asumido como es, si tienen que hablarle un poco más fuerte lo hacen casi inconscientemente.

M3.752: [..] se relaciona con toda la clase como es un niño alegre está todo el día haciendo “mariconás” [..].

XIV.1.3.3 Medidas contempladas

Por lo general, los informantes claves contemplan como una medida adicional para el alumnado hipoacúsico la **disposición física** de éstos respecto a la fuente emisora de sonido en el aula. Normalmente están situados cercanos al docente y al aparato reproductor de sonido. Tanto M1 como M3 así lo llevan a cabo y son las medidas más destacadas que ponen en práctica, teniendo en cuenta que el alumnado debe de utilizar de un modo adecuado su prótesis auditiva en la clase. Pero H1 no da tanta importancia a la situación del alumnado hipoacúsico (teniendo éstos sus ayudas técnicas) respecto a la fuente sonora sino más bien al hecho de hacer uso de fuentes sonoras con un volumen exagerado el cual los alumnos y alumnas hipoacúsicos puedan percibir y sentir con sus ayudas auditivas. Por ello, ha querido dotar al aula de Música de un equipo de sonido adecuado para estas características de este alumnado y también para reproducir sonidos de calidad para todo el alumnado en general.

M1.1.10: [..] Yo lo único que hago es unas medidas muy intuitivas están en primera fila, muy cerquita de mí. [..] cambiarlos para que le lleguen bien las vibraciones del equipo de música.

M3.505: Está en primera fila, cerca del cassette. Cuando no tiene audífono es cuando está ya perdido y yo muchas veces se lo digo a la madre que eso es una pieza fundamental.

H1.440: [..] tengo a algunos que tienen los aparatos. Yo creo que el problema no llega a ser tan grave de que ni me oigan ni tengan que estar más alante o no perciban ciertas cosas. Yo suelo exagerar mucho los volúmenes [..] hago potentes [..] con baffle bueno [..].

Respecto a la **manera de comunicarse**, los informantes claves intentan usar otro tipo de información complementaria a su comunicación oral que sea válida para

ser detectada por el alumnado hipoacúsico, es decir utilizan estímulos visuales. Por ello, en todos los casos los informantes claves gesticulan, apoyando así su información oral. Suelen ser expresivos, hablan más despacio y vocalizan. Todo ello para intentar captar la atención del alumnado en general, y sobretodo para los hipoacúsicos. Además en ocasiones, comunican la información de manera escrita bien en papel o en la pizarra.

M1.1.9: [...] Hablo más despacio, vocalizo bien. Gesticulo mucho,... yo soy expresiva al hablar pero voy despacito y me valgo de apoyos visuales [...] intento apoyarme más en lo que sé que tienen más desarrollado.

H1.65: [...] exageración de los gestos, captar su atención de una manera más orientada al movimiento [...] tienes que fomentar los sentidos que le quedan vivos a estos chicos [...].

Concretamente para la materia de Música, M1 en sus comienzos como maestra, tenía muy presente las enseñanzas adquiridas en la carrera. Con los primeros alumnos hipoacúsicos que tuvo M1, practicaba la **percepción táctil** de las vibraciones en los instrumentos del aula que tenían caja de resonancia, como los instrumentos de láminas y la guitarra. Sin embargo, en su segunda experiencia pasados los años, las circunstancias laborales han cambiando y ahora no utiliza tanto los instrumentos por lo que esa práctica la ha dejado en desuso. También, porque cree que ellos reconocen bien al instrumento y tienen interiorizado su sonido. H1 en cambio, sí ha utilizado la percepción táctil con el alumno hipoacúsico profundo. H1 afirma que su rostro comunica todo lo que siente. De la alegría que le produce empieza a emitir sonidos. En general, con los demás alumnos y alumnas hipoacúsicos contempla más el apoyo de la percepción **visual** con el auditivo. Él suele poner en práctica sus iniciativas y pequeñas investigaciones sobre el campo visual, como por ejemplo poner un papel entre las cuerdas de la guitarra, pintar en la pizarra,.. M3 en cambio, no tiene ningún interés en poner en marcha ninguna práctica específica para su alumno hipoacúsico. M3 piensa que debe de hacer lo mismo que el resto o por lo menos intentarlo sin ningún añadido.

M1.1.36: [...] yo le he enseñado a que ponga las manos sobre la caja mientras golpeo para que capte la vibración y eso le flipa, además es muy visual. Al igual que con la guitarra, pero ésta para la vibración mientras que la tocas.

M1.2.167: [...] trabajo mucho menos los instrumentos, esa es la cuestión y además que ellos lo tienen muy bien asumido que lo conocen y ya. [...].

H1.42: [...] no he visto que no responda a ciertos objetivos que me marco, el poner un papel entre las cuerdas de la guitarra que ellos sientan [...].

H1.39: La percepción táctil claro que la utilizo, con la cara que pone lo dice todo, eh, eh, eh, emite sonidos, precioso de maravilla. [...].

H1.95: [...] manejando yo las cosas y dando ejemplos visuales él puede intentar crear algo a partir de una pequeña imitación.

M3.598: [...] Sin interés por mi parte, no, no. Él es uno más y pienso que hay que intentarlo.

XIV.1.3.4 Planteamientos pedagógicos

Partimos de la concepción de que los informantes claves se marcan unos **objetivos** comunes para tratar al alumnado hipoacúsico en la clase de Música, pero

cada uno le impronta unos matices algo diferentes. A priori, todos pretenden conseguir los mismos objetivos que con el resto de alumnos y alumnas. Aunque tienen diversas formas de entender las metas a conseguir. Los informantes son conscientes de la problemática que su alumnado hipoacúsico puede tener con la materia. Por tanto, aún contemplando los mismos objetivos que para el resto del grupo, adaptan o adecuan su acción para conseguirlos teniendo en cuenta las características de éstos y a lo que pueden llegar. H1 no tiene conciencia de que este alumnado no llegue a conseguir los objetivos propuestos. Pero, lo que intenta es suavizar el momento en el que el alumnado se da cuenta de que tiene una dificultad añadida para avanzar igual que el resto. M1 y M3 parten de los objetivos de nivel del aula y adaptan en función de las características personales. M1 individualiza cada caso, ya que dependiendo de la actitud que cada alumno muestre, se involucra de una manera diferente. Piensa que el alumnado hipoacúsico se sorprende de la exigencia y modo de actuar de ésta respecto a ellos y hace que ellos tengan una actitud positiva y se involucren en la materia. Pero tiene un caso, el cual no muestra ningún interés por los contenidos escolares en general y la Música no es una excepción. M1 ha intentado de diversas maneras despertar el interés de este alumno. Sin embargo, su esfuerzo no ha tenido recompensa y ella ha desistido en sus propósitos. Por otro lado, M3 cuando ve que su alumno no puede conseguir el objetivo que se propone con una determinada actividad le proporciona una actividad adecuada a su capacidad para que realice paralelamente al resto de sus compañeros.

H1.42: yo nunca los he visto quedarse fuera, ni no responder a ciertos objetivos que me marco [...].

H1.69: [...] Suavizar esa parte en la que el niño dice “tengo un problema”.

M1.2.173: Entonces yo los objetivos más o menos los mismos que con el resto luego ya claro los adapto a la capacidad de cada uno [...].

M1.2.201: [...] yo creo que a ellos les sorprende ver que tú los vas a tratar como a cualquier otro [...] y esperas de ellos lo mismo más o menos [...] ellos viendo eso ya cambian de actitud.

M1.2.171: [...] Por ejemplo con 1b. yo ya he desistido, yo quería que enganchara a ver en qué pero me he dado cuenta que es que no, tiene una actitud [...].

M3.472: Mis objetivos que sea uno más, cuando veo [...] que él no llega, pues entonces delicadamente le digo “ mira 4b. esto es muy difícil espera [...] cojo yo de mi carpeta” [...].

Nuestros informantes claves tienen como **guía pedagógica** el libro de texto, aunque M1 normalmente presenta al alumnado otras propuestas que las eleva a votación, haciendo la propuesta que la mayoría aprueba. Cada uno trabaja con una editorial diferente. Trabajan los contenidos del libro y su metodología se basa en las actividades de canto, instrumentación, expresión corporal, audición de éste. Cada informante ha escogido la editorial que más se adapta a sus exigencias para trabajar y además contiene la secuenciación de contenidos que creen ellos más idónea dentro de la gama de editoriales que existe en nuestro país. Consideran que es mucho más cómodo trabajar con una guía. H1 comenta que el libro lo utiliza por el volumen de alumnado del centro y para asegurarse cumplir con los mínimos que se exigen por ley. Pero, a su parecer no le satisface por completo ningún libro de texto, a pesar de que colabora y es asesor de la editorial con la que trabaja en el colegio. Sin embargo, por otra parte, como hace H1 y M1, suelen incluir actividades ingenieras por sí mismos o como hace M3, de otras editoriales si le interesa el material que proporciona.

M3.632: [...] Yo trabajo con XX, porque desde 1º se adapta a los niños muy bien y a mí, [...].

H1.49: Yo ahora mismo he colaborado con la editorial XX [...] He estado de asesor de ellos. [...] Pero más bien es por las circunstancias que tengo. Yo tengo 584 alumnos, [...] es la mejor manera para mí con el número de alumnos que tengo de hacer un seguimiento más o menos y de que no me de vergüenza luego cuando lleguen al instituto sabiendo muy bien bailar el dance y no sabiendo por lo menos los mínimos. Entonces eso me ayuda a mí. [...] Todas me parecen una cutretería absoluta, además son incapaces de salirse de la temática de conservatorio y no tener esa mano izquierda, me parece una estupidez suprema [...].

M1.2.187: [...] yo siempre llevo tres o cuatro propuestas, veo las que funcionan y las que no [...] yo hago un sondeo así mayoritario.

Cada informante le imprime un carácter diferente a la materia de Música. H1 pretende que su clase sea una sesión donde el alumnado pueda relajarse de la presión continua a la que están sometidos en la escuela y al mismo tiempo todo el alumnado pueda crear y disfrutar con la Música. Sus actividades, tras realizar las fichas del libro, normalmente las realiza de pie y hace hincapié en la investigación, sobretodo de la exploración de los unos a los otros. Este aspecto para el alumnado hipoacúsico es muy favorable. M3 sin embargo, pretende desarrollar capacidades, el alumnado cuando termina la etapa lo hace con grados bastantes altos a nivel musical. A diferencia de las clases de los otros dos informantes claves, la clase de M3 no se puede clasificar de ruidosa, a pesar de trabajar con la Música. El alumnado mantiene un nivel bastante aceptable de silencio (observado en las sesiones en las que la investigadora acudió), quizás como M3 afirma, por el respeto que éstos le tienen. También, contribuye a este silencio el hecho de que el alumnado no se mueve de su sitio y permanece sentado en su pupitre. En sus clases busca motivar al alumnado con la competitividad.

H1.48: yo me la planteo que es un poquitín una hora de desfogue de los niños, [...] la hora de Música tienen que crear [...] a disfrutar con la Música, habiendo un mogollón de cosas que tiene la Música para poder jugar, disfrutar, flipar. ¿Cómo? Pues todos.

H1.334: [...] lo hago todo para arriba, de pie y en corro, pero sentados, no. Y luego nos investigamos, además el seguimiento del compañero es imprescindible para mí.

M3.573: Y también utilizo mucho lo que es los grupos, busco la competitividad y el motivarlos [...] a mí me temen como una vara verde, pero luego te dicen “señorita a las excursiones nos gusta ir contigo”.

M3.642: [...] yo creo que a mí me va muy bien y de hecho [...] los niños tienen unos niveles en el “cole” muy, muy altos [...].

A diferencia de H1 que trabaja en grupo y busca la unidad del grupo, o M3 que suele hacer actividades competitivas entre grupos, M1 suele realizar una metodología más individualizada, según las propuestas que el alumnado se compromete a realizar. Este tipo de metodología también es más propicia para la práctica de la instrumentación, actividad que trabaja fundamentalmente M1. En las clases tras plantear un trabajo individualizado para el grupo en general, atiende de uno en uno al alumnado para ver cómo practica el instrumento. El hecho de atender de forma individualizada al alumnado hace que se cree un ambiente algo ruidoso que a

M1 le cuesta controlar. Pero aún así en el aula hay una disciplina y exigencia patente. M1 busca cubrir los intereses y expectativas del alumnado, durante un tiempo a principio de curso muestra al alumnado ejemplos de las actividades que pueden llevar a cabo en el aula y propone diversas actividades. Cuando el alumnado tiene la opción definida, M1 les exige compromiso y trabajo en ello.

M1.2.170: [...] Me tiro un mes, indagando y dándoles opciones, [...] yo luego los comprometo: “ todo esto podemos hacer” ahora luego, si decidimos coger un camino yo les aprieto, les exijo y hay que trabajar. [...].

M1.2.167: [...] yo no sé lo que tengo yo y la flauta, la flauta y yo que a todos los niños le encantan, absorben mucho flauteo [...].

M1.2.145: [...] a lo mejor tengo que perder 5 u 8 minutos hasta que se callan todos y ya cogemos las riendas. Pero luego ya sí hay una disciplina, cuando cada niño toca nos respetamos y nos callamos. A lo mejor entre niño y niño perdemos un rato. [...] los repaso a los 25 de uno en uno [...] les meto caña y ellos me siguen.

En las clases de Música, los informantes suelen acompañarse con diferentes instrumentos, dependiendo también de las posibilidades con las que cuenta el aula de Música. M3 trabaja siempre acompañada de la caja china redonda, sobretodo para los esquemas rítmicos, los cuales le gusta trabajar con percusión corporal. Al contrario que M3 y M1, H1 tiene una amplia gama de instrumentos y hace bastante uso de ellos. En todas las actividades que puede utiliza instrumentos como el piano, la guitarra, ya que es consciente de que la impresión sonora que capta el alumnado con Música en directo es mucho mejor que la escuchada en Música enlatada, ésta solo la utiliza para los bailes y algunas audiciones.

M3.614: Trabajo mucho con la caja china, con la redonda y llevo muchos años [...].

M3.620: [...] me gusta más trabajar con el cuerpo que hagan palmas, chasquidos, con las piernas, entre ellos.

H1.112: [...] la música grabada que utilizo es para hacer bailes y todo eso. Yo trabajo con el órgano, un montón de sonidos y nos hacemos nosotros mismos la canción y los efectismo, [...] con la guitarra suelto todo lo que pueda porque la música en lata no se percibe con la misma perspectiva.

Los informantes claves tienen diferente criterio para utilizar los **musicogramas** en las audiciones. M3 no los utiliza, ya que en el libro no suele aparecer ninguno. En cambio, H1 y M1 a veces lo utilizan. H1 normalmente hace un uso escaso de ello, echa de menos el utilizarlos más, pero cree que al alumnado le llena más si pinta de color la pizarra que si le da una fotocopia en blanco y negro para seguirla. Piensa que se puede hacer una variedad de actividades con ellos, pero no los pone mucho en práctica. M1 sin embargo, los ha utilizado y los sigue usando en la actualidad. Posee diferentes según el aspecto que quiera resaltar y algunas veces los ha ido elaborando con la misma práctica. De los musicogramas, como estrategia para representar la Música que se escucha, M1 asegura que funciona muy bien con el alumnado, concentrando la atención de éstos en el aspecto que se quiere resaltar.

H1.154: los musicogramas no los hago, no los suelo utilizar hay alguno que sí [...] Pero lo hecho de menos, porque sí que dan mucho juego pero sólo con una fotocopia en blanco y negro hacer cosas ...yo prefiero pintar pizarras, las dibujo utilizo muchos colorines [...].

M1.2.155: Tengo varias formas con musicogramas, con musicogramas para ver la estructura, según lo que me interesa, o con psicodramas rítmicos [..].

M1.1.39: [..] aunque no lleves el musicograma pensado lo elaboro sobre la marcha [..] lo que pretende es centrar la atención en algunos elementos o en todos, dependiendo de lo que tú quieras destacar [..] funciona muy bien con ellos [..].

Los informantes claves a veces tienen que hacer gala de su ingenio para **concentrar la atención** del alumnado hipoacúsico. El alumnado en las clases de H1 suele estar atento a él y mirándolo continuamente porque los contenidos que trabaja suelen ser atractivos, no necesitando hacer “trucos maravillosos” para centrarlos en la actividad. Pero, cuando se desplaza al lugar donde está el pentagrama, los hipoacúsicos suelen distraerse. Por eso, H1 tiene que llamarles la atención mediante la voz, haciéndoles una gracia o bien dirigiéndose al lugar donde están éstos. Sin embargo, M3 y M1 carecen de estrategias que pongan en práctica para llamar la atención a su alumnado hipoacúsico. Éstos están atentos y pendientes de lo que dicen las informantes. Excepcionalmente, M1 tiene un caso de pérdida de atención pero de forma consciente, ya que no quiere conectar en sí con la materia.

H1.99: Hay veces que la atención se les capta facilísimo, haciendo los contenidos atractivos, no hay que utilizar trucos maravillosos [..].

H1.80: [..] yo suelo tenerlos a todos mirando [..] Cuando me voy al pentagrama hay veces que ...se pierden, yo llamo la atención con la voz , a veces les grito [..] o cualquier otra tontería. O me voy para ellos y los cojo de los pelos de aquí detrás, así de broma y se mean de risa.

M3.511: el niño atiende, está siempre pendiente de mí, ve sus dibujos, [..].

M1.2.224: 1b. le tendría que tirar un cohete. Yo sí le exijo que me atienda cada instante, pero él...pasa [..].

XIV.1.3.5 Actividad musical

Las actividades de **audición** que se llevan a cabo en el aula se realizan en un marco general teniendo en cuenta al gran grupo. Esta circunstancia hace que los informantes claves en la mayoría de las ocasiones no sean capaces de discriminar con exactitud hasta dónde percibe su alumnado hipoacúsico. En determinados momentos pueden tener conciencia de sonidos puntuales que su alumnado ha discriminado o ejercicios que ha realizado bien, pero no llevan un seguimiento continuo. Por eso, los informantes claves no tienen una seguridad aplastante de lo que comentan. H1 piensa que su alumnado hipoacúsico -con el cual hace ejercicios de discriminación-, percibe los sonidos dentro de las “escuchas tipo” del grupo de alumnos y alumnas, pero quizás si prestara más atención a este asunto descubriría algunas carencias. M3 medita también algo semejante. Su alumno hipoacúsico sigue las audiciones y las actividades que se hacen de ellas. Aunque M3 no puede discernir bien lo que hace su alumno hipoacúsico si no está concentrada en ello. Su alumno tiene necesidad de usar el audífono. En las ocasiones donde se le olvida traerlo o ponérselo, éste se encuentra perdido.

H1.106: Yo trabajo fuera, [..] cierran los ojos, cuento 20, [..] escriben un poco lo que han escuchado en ese espacio de tiempo. Y yo nunca he detectado que ellos se salgan de las escuchas tipo [..] Para ver que eso funciona, si han captado atención y yo no los he visto. Quizás vuelvo a repetir que el problema sea que no me he preocupado de hacer el seguimiento en este tema, supongo que a lo mejor alguno le faltaba [..].

M3.504: [...] Cuando no tiene audífono es cuando está ya perdido [...] eso es una pieza fundamental.

M3.511: En la audición [...] íbamos a hacer diálogo y él lo hace, lo que pasa que yo no tengo capacidad para distinguir si lo hace perfecto, yo oigo las voces pero a tanto no llego [...] tengo que concentrarme para poder distinguir, pero si no, no me doy cuenta.

M3.518: Yo hoy por ejemplo puedo decirte que no ha metido la pata, eso sí me doy cuenta, si sigue el ritmo o va fuera de tiempo, canta con los compañeros.

M1 es de las que piensa que su alumnado hipoacúsico no es capaz de percibir las audiciones de clase, a no ser que ella les vaya haciendo un seguimiento e indicando las características sonoras. También un factor que no favorece en absoluto, sobretodo a los hipoacúsicos, es la falta de calidad del equipo reproductor que tiene en el aula y, el tipo de audición que escuchen, así como la excelencia de su grabación. M1 es consciente de las dificultades de su alumnado hipoacúsico porque continuamente les hace preguntas. Los alumnos y alumna hipoacúsica responden que no llegan a escucharlo. Teniendo en cuenta las características de su alumnado hipoacúsico, M1 observa diferencias entre ellos. El alumno que más percibe es 2b con hipoacusia profunda paliada con un implante coclear, pero piensa que no ha tenido todo el rendimiento que puede dar el implante. Los otros dos alumnos tienen muchos más problemas que 2b para la audición.

M1.2.149: [...] audiciones [...] ahí sí que no me pillan, como no sea que los acompañe en los hipoacúsicos, no me pillan, porque además tengo un equipo ...

M1.2.151: [...] los otros les cuesta mucho más, 2b. sí pilla. 2b. es que tiene un implante y en realidad es que yo creo que no le rinde mucho [...].

M1.1.2.158: [...] yo hago preguntas continuamente y ellos te dicen la verdad que no lo oyen, [...] depende también del tipo de audición y de grabación [...].

Respecto al **ritmo** y las actividades rítmicas los docentes son unánimes y coinciden todos en sus observaciones y opiniones. Los informantes claves afirman que su alumnado hipoacúsico realiza estas actividades de un modo adecuado y no presentan problemas para ellas. H1 asegura que su alumnado hipoacúsico con menor grado de deficiencia sigue bien el ritmo, pero se pregunta qué pasará cuando vaya avanzando académicamente el alumno con hipoacusia profunda. De momento, este alumno está en Educación Infantil y sigue el funcionamiento de todo, porque los aprendizajes son muy visuales. M3 reafirma también la ausencia de problemas rítmicos en su alumno, ya que además ha asimilado y aprendido bien las figuras rítmicas. M1 tanto en el trabajo con los anteriores hipoacúsicos como con sus alumnos actuales cree que perciben bien la actividad rítmica, aunque depende de cada caso, ya que el grado de perfección rítmica varía. Una de sus alumnas actuales tiene tal solidez rítmica que le ayuda en otras actividades musicales a sentirse más segura de sí misma. Sin embargo, a otro alumno le cuesta llevarlo bien.

H1.152: En estos problemas bien. El enano habrá que verlo más adelante cuando haya cosas ...cuando nos ponemos en corro a cantar Napoleón tenía un batallón, el tío va porque son cosas que visualmente se siguen que ahí no tiene problema.

M3.483: Rítmicamente como ya sabe las figuras, no tiene problema si las sabe leer las interpreta.

M1.1.26: [...] el ritmo lo captan estupendamente, sobretodo los graves.

M1.2.91: Es que 1a. es muy sólida rítmicamente eso es muy importante a pesar de que no cante bien, ni eso, sí tiene un elemento que le da mucha solidez o le da más solidez que a otros.

M1.2.90: 2b no le sale tan bien el ritmo [...] él va un poquito más inseguro.

H1 consigue que las respuestas a la Música de su alumnado hipoacúsico sean con el **movimiento y la instrumentación**. Sobretudo trabaja de esta manera con el alumno sordo profundo que está en infantil. Además, suele ser una de las actividades más predilectas. Mezcla el ritmo con la instrumentación, en forma de juego y a través de la observación del alumnado interioriza ritmos y movimientos para tocar en los instrumentos de percusión. H1 trabaja bastante con los instrumentos de percusión escolares como el pandero, tambor,... y otros que pertenecen a su colección privada, como las campanitas de mango, guagatude, etc. Estos instrumentos particulares los lleva a la clase y el alumnado experimenta con ellos. Intenta proporcionar al alumnado las mejores condiciones para que perciban sensaciones, como subiéndolos a las mesas para aislarlos del suelo. H1 va probando con sus instrumentos para ver cuáles son más llamativos y favorecedores para su alumnado hipoacúsico. De todas formas, en las actividades de instrumentación H1 no percibe ninguna variación respecto a los demás alumnos y alumnas. Suelen responder cuando les corresponde. Aunque le cabe la duda y se cuestiona si se le ha podido pasar desapercibida alguna dificultad.

H1.42: [...] las respuestas de este niño a la música son cosas con movimiento, ritmo con el tambor o con el pandero [...] juego de “todos bailamos con” [...] yo lo hago un poco más complejo, [...] el hecho de verme a mí, son cuatro maneras muy especiales de tocar el pandero, muy diferenciadas y tocas asociadas al movimiento, movimientos muy espectaculares [...].

H1.42: [...] al chico la investigación le encanta, eso de chasquear y todo eso, [...] las campanitas de mango [...] Percibe perfectamente que eso está vibrando. Ya he dicho que con los palos no logré hacer mucho. [...] Tendré que probar en un futuro estrategias más concretas.

H1.43: [...] A parte que los niños algunas veces se quedan tan...porque yo los subo en una mesa para que el muelle no de en el suelo. Yo lo pongo en una mesa y lo agito [...].

H1.102: [...] Hay veces que tienen que hacer justo a la vez que yo [...] ellos hacen todas las actividades, no tengo problema. Lo mismo puede que sí, pero yo no les noto ningún alejamiento a estos niños.

Las otras dos informantes claves no suelen hacer otra instrumentación que no sea la flauta, también por las condiciones en las que trabajan al no disponer de mucho material o bien porque tienen que transportarlo de aula en aula. En este reducido ámbito de práctica instrumental el alumnado hipoacúsico se desenvuelve de forma aceptable en la percusión corporal y pequeña percusión. Aunque M1 puntualiza que en experiencias anteriores con otros casos, recuerda que el alumnado hipoacúsico tenía más problemas para acompañar con instrumentos. Es consciente que todos los alumnos y las alumnas tienen dificultad al principio, pero ellos se quedaban perdidos. Sin embargo, el alumnado hipoacúsico no tiene excesivo problema con la flauta, aprenden las posiciones y la ejecutan como el resto si lo han practicado en casa. De hecho, alguna vez a una alumna hipoacúsica de M1 le han aplaudido por su magnífica ejecución en la clase de Música.

M3.484: Con la flauta, si tiene audífono, como sabe leer puede tocar, va.

M1.1.35: Tienen más problemas. Si son cosas básicas, como marcar el pulso lo hacen bien. Ahora, si es por ejemplo un pequeño ostinato aunque sea sencillo, se pierden. [...] Tienen dificultad a la hora de coordinar. [...] Todos se lían pero los hipoacúsicos ya se pierden.

M1.2.84: [...] 1a soltó su lección entera de cabo a rabo estupendamente sin que yo le preguntara y ahí ella estaba muy segura y cuando acabó le dimos un aplauso. Es que lo hizo muy bien.

M1.2.134: [...] en navidad cuando hemos tocado instrumentos de percusión todo eso engancha también.

Todos los informantes coinciden que el alumnado hipoacúsico tiene dificultades para cantar y es de las actividades donde tienen más problemas en la clase de Música. Su alumnado realiza esta actividad, pero todos afirman que por su déficit, la idoneidad de su entonación en el **canto** es escasa, incluso el alumnado implantado también manifiesta inseguridad en esta actividad. Las características de las voces de su alumnado las definen con términos como distorsionadas, raras, huecas. Respecto a la afinación, sus voces son poco precisas, cantan normalmente en registros más graves al tono que deben de realizar. Dicho problema, los informantes claves no lo consideran como un impedimento para realizar la actividad. Lo que quieren es que canten. Para ayudar a distinguir el tipo de altura que tienen que ejecutar, intentan posicionar visualmente la altura. M3 se ayuda de sus manos para realizar las alturas tonales de la melodía. Todas las propuestas que se realizan para cantar son con el gran grupo de alumnos y alumnas. Lo que los informantes pretenden es conseguir la participación y el disfrute del alumnado con la actividad. Considerando el tipo de afección que el alumnado tiene, H1 no ha detectado que tenga excesivo problema para realizar el canto. A pesar de eso, percibe que el canto no es una actividad muy exitosa entre este tipo de alumnos y alumnas, sobretodo se acentúa con la edad, ya que son conscientes de su poca afinación y son más reacios a llevar a cabo la actividad.

M3.547: Yo pienso que lo que a él le puede costar más trabajo es lo que no está él capacitado para hacer [...] Entonar le cuesta mucho trabajo, o sea el interpretar, aunque sea fácil le cuesta y mira que ahí estamos distinguiendo el agudo y el grave yo le acompaño [...].

M1.2.87: En el canto no, [...] tiene una voz distorsionadilla [...] tiene un implante [...] no le sale tan bien. [...] Él va un poquito más inseguro [...].

M1.2.190: ellos cantan más grave, no enganchan los tonos; dentro de la tesitura que ellos cogen más o menos sí, pero el tono, el registro no lo cogen [...] un sonido raro, hueco, [...].

H1.89: Y sobre todo para afinar no son muy precisos [...].

H1.91: [...] no me preocupa un carajo si afinan bien el “do”. Me mola que aprendan a cantar y disfruten con el canto, para ellos lo están haciendo genial.

H1.91: Hay veces que sí los someto a juicio público, pero que no he visto problemas que haya así demasiado exagerados con estos chicos, los recordaría. Sencillamente por eso [...].

H1.140: [...] no les veo nunca muy animados a eso, yo veo que depende de la edad, el pequeño se lanza a todo lo que se le deja, pero el mayor ve, es más consciente de que no atina muy bien y sí le cuesta más.

H1.135: [...] El pequeño es muy cantarín habla muy cantarín, no sé si eso es característico, porque los demás hablan normal.

Otro tipo de actividades como pudieran ser sesiones de **musicoterapia** aplicada a alumnado hipoacúsico, los informantes no realizan por diversos motivos. H1 piensa que con el tiempo que dispone para las clases de Música no da tiempo a realizar sesiones de musicoterapia y además tiene el hándicap del número de alumnado, donde todos tienen que hacer lo mismo. M1 da otras razones. Piensa que no se siente totalmente preparada y convencida de hacer una sesión de este tipo, porque el alumnado a veces muestra una actitud poco receptiva y M1 tiene preocupación de perder el control de la clase. Aunque añade que quizás con el tipo de alumnos y alumnas que tiene en la actualidad podría llevarlo a cabo.

M1.242: [...] nunca me he atrevido y [...] en este colegio hubiera sido posible porque los niños son muy buenos y tienen una actitud estupenda ante lo que sea [...] pero no me siento yo ... [...] los niños a veces tienen una actitud reventota se parten de risa, tienen muchos prejuicios, muchas tonterías que es fácil que se te vaya de las manos. [...].

H1.138: No da tiempo a hacer. Sé que todo eso se podría hacer mediante sesiones como te digo yo de musicoterapia aplicada al tema y todo esto. En un aula, donde tenemos que ir todos a una, es difícil poder decir que la Música ...[...].

XIV. 2 TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL COMPLEMENTARIOS CON ALUMNADO HIPOACÚSICO

XIV.2.1 Experiencias personales y profesionales significativas de los maestros y maestras complementarios

XIV.2.1.1 Condicionantes familiares y personales

Nuestros informantes complementarios han vivido en un **entorno familiar** marcado por el momento histórico que le ha tocado experimentar. Entre ellos encontramos infancias marcadas por los movimientos migratorios de los pueblos a las ciudades, consecuencia del boom de la industrialización y la persecución de un bienestar. Estos informantes como H2, M6 emigraron buscando un futuro mejor, aunque recuerdan que los comienzos fueron duros, aseguran que su infancia fue feliz en el seno de sus familias humildes. En cambio, para otros informantes complementarios, su infancia ha transcurrido en zonas rurales. Tal es el caso de M2 y H3 o en la capital como M4, todos ellos nacidos en familias humildes pertenecientes a gente trabajadora en el campo o en oficios. Otros informantes pertenecientes a generaciones más jóvenes, después de la década de los setenta como H4, M5, H5 han vivido en un contexto histórico diferente y un nivel sociocultural distinto a los demás informantes complementarios, por lo que han tenido otro tipo de infancia en la ciudad con algo más de comodidades y una forma de vida diferente.

M6.2: [...] una familia andaluza que emigró, yo me fui de un cortijo [...] los principios fueron duros, mis padres [...] alquilaban habitaciones [...] mi madre trabajaba en las labores del hogar y cosiendo [...] y mi padre tuvo varios trabajos [...].

H2.3: Soy el sexto de nueve hermanos [...] Mi infancia fue feliz. Los deseos de mi padre por encontrar algo mejor para sus hijos nos trajo a G. en 1968. Desde ese momento comencé a trabajar como camarero y friega vasos [...].

M2.4: [...] nací 1969. Soy la mayor de tres hermanos, [...] y con mucha diferencia de edad, [...] Mi familia ha sido desde varias generaciones gente del campo. La familia de mi padre gente muy trabajadora y bastante humilde y la de mi madre bastante más acomodada.

M5.3: Soy la cuarta de cinco hermanos [...] mi padre tiene un comercio y mi madre es maestra, pero no ha ejercido. Me parece que trabajó tres años o así y luego ya decidió dedicarse a nosotros.

En muchos de los casos, el ambiente familiar de nuestros informantes complementarios no ha sido el más propicio para desarrollar aptitudes musicales, ya que en la mayoría de los casos no se encontraban rodeados de ambientes donde se cultivase la Música, ni en las familias ha habido tradición musical. Por otro lado, el lugar de residencia de cada informante influye, ya que en algunas zonas rurales como en la que vivía M2 no existía actividad musical de ningún tipo y aunque existiese inquietud musical no había medios para desarrollarla. En la mayoría de estos casos trabajados, las preocupaciones e inquietudes de la familia se centraban en cubrir las necesidades básicas para vivir. La actividad musical en estas familias se basaba fundamentalmente en escuchar Música en la radio, como comenta M6. En generaciones posteriores, coincidiendo con los informantes complementarios más jóvenes, desde la familia se ha potenciado la Música, bien desde el ámbito familiar o propiciando ese contacto a través de otros organismos, tal es el caso de H4 y H5. El ambiente familiar de M5 ha sido siempre muy propicio musicalmente, ya que su padre tocaba la guitarra y dentro de su ambiente cercano han tenido posibilidades de desarrollar su gusto musical toda la familia.

M2.6: Tampoco había ni banda de música, ni rondalla, ni nadie que diera clases particulares de solfeo o algún instrumento, pues yo siempre tuve interés por aprender a tocar la guitarra.

M6.4: [...] vivimos en una época bastante convulsa, y en mi casa escuchábamos mucha música, especialmente de cantautores.

M5.3: [...] a mi familia de siempre nos ha encantado la Música a todos. [...] en casa siempre estábamos cantando y tocando la guitarra Mi padre toca la guitarra, nosotros tocamos la guitarra porque nos ha enseñado él [...].

En la etapa de **juventud** muchos de nuestros informantes complementarios empezaron a desarrollar las inquietudes musicales que habían tenido desde su infancia y que por diversas circunstancias no habían podido realizar. Algunos, este gusto lo hicieron de manera más formal como M5, H4, H5, H3 (que comentaremos posteriormente). Otros, a través de diversas personas que los introdujeron en el mundo de la Música desde un ámbito menos formal. M4 mediante una amiga ingresó en un grupo folclórico y ahí ha practicado su afición por el baile paralelamente a su vida. Por otro lado, M6 a través de su pandilla de amigos con los cuales practicaba a veces, aprendió a tocar de forma autodidacta la guitarra para acompañar canciones de su época de juventud. M2 sin embargo, buscó el asesoramiento de un profesor particular para aprender a tocar la guitarra cuando se trasladó a la capital por motivos académicos.

M4.86: [...] me ha gustado de toda la vida, [...] a los 17 años me juntaba con una compañera que me dijo que tocaba en un grupo de folclore y me dijo tú que estás siempre bailando y me gustó tanto la idea [...] Es una cosa que forma parte de mi vida [...].

M6.8: [...] siempre deseé hacer y nunca tuve la oportunidad, aprendí a tocar la guitarra muy elementalmente [...] a veces con la ayuda de amigos de juventud [...].

M2.7:[...] cuando me fui a G. estuve recibiendo clases particulares de guitarra [...].

A diferencia de los informantes claves, el ambiente familiar de los informantes complementarios, de manera general, ha estado bastante apartado del ámbito educativo, por lo que la influencia directa por parte familiar para **escoger esta profesión** no ha existido. Las influencias a la hora de la elección de la carrera universitaria, han estado basadas en las preferencias individuales de cada informante principalmente. Unos informantes han tenido decidida su profesión desde muy temprana edad, sabiendo siempre que querían ser maestros por vocación, como M2, M4, H4, H5. En cambio otros, cuando llegó el momento de la decisión, entre sus preferencias y ámbitos escogieron magisterio tras sopesar las opciones con las que contaban. Tal ha sido el caso de H2 o M6. En otros casos, a parte de sus preferencias, también se decidieron por las experiencias vividas en el entorno formativo a lo largo de su vida como H3 y M5, las cuales influenciaron su toma de decisión. H3 tras haber estudiado interno en un centro privado, éste le marcó mucho en su filosofía de vida y en la vocación por la enseñanza, queriendo dedicarse a lo que había vivido de forma tan cercana. La decisión de estudiar magisterio en M5 se debió a la posibilidad que representaba para poder continuar con sus estudios de conservatorio y compaginarlos con una carrera, la cual estaba algo relacionada con la que realmente le gustaba y que posteriormente pensaba hacer.

H2.9: Me gustaban mucho medicina, enfermería y magisterio. Finalmente me decidí por la docencia.

H4.17: [...] yo me considero maestro vocacional hasta segundo, después ya... [...].

M4.90: [...] yo recuerdo de toda la vida, desde los 6 años que yo tenía muy claro que iba a ser maestra [...].

H3.26: [...] haber estado estudiando en [...] me haya influido a mí lo de la Música y la vocación por la enseñanza. De todas maneras es que a mí me ha gustado la enseñanza [...].

M5.316: [...] en las prácticas fue donde yo descubrí mi vocación. [...] yo no quería ser maestra, ni cuando estaba haciendo la carrera y además de hecho yo prefería irme a M. a hacer logopedia, pero por no dejar el piano, pues me quedé aquí e hice audición y lenguaje.

M2.14: Decidí estudiar magisterio porque desde pequeña siempre quise ser maestra.

M6.3: Porque era una carrera corta y fácil, yo necesitaba acabar pronto para trabajar.

A lo largo de la vida de nuestros informantes complementarios no se ha producido ninguna **relación específica con la deficiencia auditiva**, salvo M4 que durante sus estudios primarios tuvo una compañera con déficit auditivo. De ella recuerda la manera de hablar. Se asemejaba al de una persona gangosa, pero lo disculpaba porque sabía que al no oír, desconocía cómo se pronunciaban las

palabras. A pesar de no tener relación con el déficit auditivo, otra informante como es M6 ha tenido una relación muy estrecha con otro tipo de déficit, concretamente el Síndrome de Down, ya que su hermana pequeña lo padece. Desde siempre ha ayudado a su madre a cuidar de su hermana.

M4.9: [...] en mi colegio en mi clase había una niña sorda que hablaba pues raro, como de gangosa y yo claro como no oye, pues no sabe el sonido real de cómo se pronuncia [...].

M6.2: [...] éramos tres hermanos, dos hermanos mayores y yo, y cuando yo tenía 12 años vino mi hermana pequeña que es Síndrome de Down [...].

XIV.2.1.2. Experiencias significativas en contextos formativos

En este apartado nos centraremos en las diversas experiencias que ha propiciado a nuestros docentes su formación para ejercer como maestros y maestras de Educación Musical, especificando sobretodo aquella formación que ha contribuido para ejercer su función de maestro o maestra con alumnado hipoacúsico. Como ya hicimos con los informantes claves, diferenciaremos por un lado, vivencias formativas recibidas en los años de escolarización, los estudios universitarios y la formación continua adquirida, tanto en contextos oficiales como en contextos no oficiales.

Debemos de hacer una aclaración sacada en cierta manera de la línea cronológica que seguimos, ya que nos encontramos informantes complementarios que han realizado sus estudios musicales reglados en diferentes etapas de su vida. Por un lado, nos encontramos informantes de mayor edad que no han recibido ningún tipo de formación reglada en su juventud y por afición, tras tener su vida estructurada han querido formarse con una edad más avanzada dentro de una institución reglada. Estos informantes han sido H2 y M6. En el otro extremo, nos encontramos al informante H3 que tras acabar sus estudios de Grado Elemental en su juventud, ahora en su inminente jubilación ha retomado sus estudios musicales en una Escuela de Música, ya que quiere refrescar sus conocimientos, algunos algo olvidados. Sin embargo, nuestros informantes complementarios más jóvenes, H5, H4, M5, han recibido formación en el **Conservatorio** a una edad temprana, todos ellos han compaginado sus estudios de Grado Elemental con la enseñanza Primaria y Bachillerato. Y además, M5 y H4 han continuado sus estudios musicales en el Grado Superior y Medio que en la actualidad siguen cursando y terminando dichos estudios.

H2.3: Y a los cuatro años de matrimonio - cuando ya habían nacido nuestros dos hijos-, junto con mi mujer, me matriculé, por afición a la materia, en solfeo y guitarra [...] Nivel Elemental de Guitarra [...].

M6.12: [...] Cuando apunté a mi hija mayor, decidí apuntarme con ella, tendría 33 años.

H3.6: [...] la guitarra siempre la tocas, me he matriculado ahora en A. hay una escuela de música para rematar, [...] que lo necesitaba de verdad, el ritmo, mucho de vocabulario, muchas de las expresiones musicales las pierdes si no estás continuamente sobre ello.

H4.126: ahora estoy estudiando flauta de pico y [...] me estoy preparando para el grado superior [...].

M5.7: [...] Hice Grado Elemental y del Grado Medio me falta una asignatura para terminar.

Al igual que en nuestros informantes clave, la **formación musical en el contexto escolar** de nuestros informantes complementarios es escasa. Salvo en los casos de los dos informantes que han estudiado en colegios privados como H3 y M5, el resto de informantes no han tenido la oportunidad de recibir clase de Música en su escuela. Habiendo estudiado H3 y M5 en colegios diferentes y en épocas de formación bastantes separadas en el tiempo, a ambos se les ha facilitado y potenciado un contacto con la Música, en un caso a través del canto en un colegio de niñas y en otro a través de la instrumentación en un colegio de niños. Los dos recalcan la importancia de la expresión artística en esos colegios. A H3, desde pequeño le gustaba la Música y se motivó para aprender a tocar la guitarra. Con este aprendizaje se introdujo en la rondalla del colegio. A M5, como también le motivaba la Música se apuntó en su colegio al coro escolar, el cual se potenciaba bastante en el centro. De todas formas, no se puede decir que en la mayoría de los centros privados se hiciera hincapié en actividades musicales, ya que M2 estudio Bachillerato interna en uno y no tuvo acceso a ninguna actividad musical, de lo cual M2 siempre se ha lamentado.

H3.1:[..] el hecho de estudiar interno [..] ahí se le da mucha importancia a las veladas artísticas en todas sus facetas [..] de ahí tengo yo la afición desde “chiquitillo”, sobretodo con la guitarra, pertenecía a la rondalla del colegio.

M5.3: [..] en mi colegio de monjas [..] ha tenido mucha tradición musical, desde los 6 o 7 años ya estábamos mis hermanas y yo en el coro del colegio.

M2.6: Hice la EGB en el pueblo y por desgracia no tuve ninguna oportunidad de aprender música. Ni siquiera tuve clases de música en el colegio.

M2.7: [..] un internado de monjas hasta 3º de BUP donde tampoco tuve la opción de aprender nada relacionado con la Música. [..].

Igualmente que en los informantes clave, la **formación universitaria** que estos informantes han recibido, ha dependido fundamentalmente del periodo en el cual han realizado sus estudios de Magisterio. La elección de nuestros informantes se ha basado en criterios de preferencia ante unas ramas u otras de la Educación. En los informantes complementarios encontramos una gran variedad de planes de estudios, los cuales no pertenecen ninguno a la especialidad de Educación Musical. La gran mayoría estudiaron la diplomatura en periodos anteriores a la implantación de la especialidad en la Universidad donde estudiaron. La excepción la encontramos en M5. Ésta cuando tuvo que decidir, su carrera pasaba por un determinado momento en el que se encontraba reacia y saturada con la Música, por lo que decidió estudiar otra especialidad que le atraía más.

M6.24: Soy profesora de EGB especialista en Inglés.

M2.15: Yo hice magisterio por Francés porque me gustaban los idiomas y entre las especialidades existentes en aquella época era la que más me gustaba. Terminé en el 90.

M4.88: Yo mi especialidad la hice por Matemáticas y Ciencias [..].

M5.11: Hice Audición y Lenguaje porque me pilló una “rachilla” en la que estaba “rebotaísima” del piano, de la Música [..].

H2.9: [..] Soy maestro especialidad Francés. Titulado en 1981. [..].

H3.28: Maestro de enseñanza primaria, no profesor de EGB, [..] Cosa de la que me siento mucho más orgulloso [..].

H4.17: Pues maestro de Educación Física hice la especialidad [..].

Es evidente que la formación musical de los informantes complementarios la han adquirido por otros derroteros, pero también sus **conocimientos sobre las deficiencias y las Necesidades Educativas Especiales** se puede decir que han seguido un camino casi paralelo. A excepción de M7 que ha estudiado durante su carrera nociones de Educación Especial y déficits, en general, los demás informantes manifiestan que la formación recibida durante los estudios universitarios no ha contemplado este tipo de materia. En muchos de los planes en los cuales han estudiado no se recoge ninguna normativa sobre ella, por lo que los informantes consideran que no han tenido formación sobre ello. En algunos casos, los informantes han tratado temas relativos a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero en concreto sobre la deficiencia auditiva no han tenido ningún conocimiento, ya que este déficit no se ha contemplado como el más problemático en otras especialidades. Concretamente en el caso de M5, procura aplicar parte de sus conocimientos sobre Audición y Lenguaje en su materia de Música, teniendo en cuenta éstos para escoger las canciones más apropiadas.

M7.15: [..] he estudiado música, naturaleza, arte, teatro, pedagogía ... dos años, pedagogía especial, los déficits y nociones de medicina [..].

H2.72: [..] aprendizaje con discapacidades no se ve prácticamente nada.

M6.29: Nada, cero patatero [..].

H4.27: [..] yo personalmente ninguna [..] en educación física no había...había otro tipo de dificultades [..] Yo personalmente no tengo ningún tipo de formación e igual que yo, de mi generación que estamos así que no estudiamos realmente la especialidad [..].

M2.19: No creo que haya tenido formación sobre NEE durante la carrera para poder luego aplicarla.

H3.26: En la época en la que yo empecé en la universidad [..] teníamos los cursos de comunes [..] ampliar los conocimientos que te daban en Bachiller a otro nivel. Cuando terminabas [..] escogías tú la rama [..] de eso no se veía.

M4.104: Nada de nada [..].

M5.257: Como mi carrera es audición y lenguaje [..] me fijo en las canciones que no tengan palabras trabadas, que no tengan sinfonos difícilillos [..].

Algunos de los informantes complementarios, M2 y M5, durante el periodo de prácticas en magisterio, tuvieron oportunidad de tratar con alumnado de Necesidades Educativas Especiales y conocer más de cerca la manera de trabajar con ellos. Incluso sirvió a M5 para descubrir realmente su vocación y a lo que quería dedicarse. Pero, realmente es una experiencia muy corta y algo lejana en el tiempo de la cual no tienen los informantes un recuerdo tan nítido como para especificar mucho más sobre el tema. Por ello, son experiencias que resultan poco significativas para nuestra investigación y simplemente quedan recogidas como tomas de contacto, en algunas como simple observaciones, sin ahondar más en ello.

M2.17: [..] tuve mi primer contacto con niños de educación especial. [..] con un niño Síndrome de Down [..] casi todo el tiempo estuve con él [..].

M5.35: [...] yo estaba con la maestra de apoyo o con el maestro de quinto, que yo lo que hacía era ayudarle con los Síndromes de Down, de los cuales uno era hipoacúsico [...].

M5.318: [...] fue en las prácticas cuando descubrí mi vocación.

En el caso de M5 antes de empezar sus prácticas (y posteriormente cambiar su opción laboral), tenía claro que quería enfocar su práctica profesional hacia la rama clínica, trabajando con los conocimientos adquiridos sobre Audición y Lenguaje o Logopedia (carrera la cual quería estudiar después) y la formación musical que ya poseía. La posibilidad de fusionar este ámbito con la Música, acercándose al tema de la Musicoterapia, es una de las opciones laborales que más le gustaban y motivaban para trabajar a M5.

M5.13: Y ya estudiando, [...] me iba más por la rama clínica y todo lo que sea Musicoterapia, porque como seguía con el tema del conservatorio y el tema de trabajar con la Música, era lo que más me gustaba o más me motivaba.[...].

Dentro de la **formación continua** recibida, algunos informantes complementarios señalan específicamente como muy positiva y práctica, la formación obtenida durante el periodo de preparación de la oposición. M2 recuerda que se ponían en práctica nuevas normativas sobre la Educación Especial y la integración que, en sus estudios en la carrera no se había hecho referencia. A esto hacían alusión en sus casos prácticos. Para M5 igualmente, en la preparación de las oposiciones fue donde adquirió su formación para ser maestra, ya que decidió opositar por otra especialidad diferente a la estudiada en la carrera y de la que no tenía suficiente conocimiento práctico. Por otro lado, los informantes H4, H5 y M5 que han opositado por la especialidad de Educación Musical, no han aludido al temario de la especialidad en sus entrevistas. En éste, había un tema específico sobre la deficiencia auditiva. Quizás sea porque con el paso del tiempo se les han olvidado los temas que tenían en el temario o porque en este tema los informantes no tuvieron tanta retentiva como para que se les quedase grabado en la memoria con el paso del tiempo.

M2.21: [...] cuando opositaba, que estuve tres años, ya se empezó a dar mucho bombo al tema de la integración. Recuerdo que en las clases nos ponían algunos ejemplos [...].

M5.261: [...] una cosa que yo estudié en la carrera, pero en realidad lo que yo utilizo en el día a día es lo que yo aprendí estudiando oposiciones. Cuando he preparado oposiciones es cuando me he hecho maestra.

Otros informantes destacan otro tipo de formación continua recibida más acorde con nuestro tema, ya que en la mayoría de los casos, sobretodo en los docentes veteranos, han sido habilitados a la especialidad por diversos modos y han opositado por especialidades diferentes a la Educación Musical. Por ejemplo, H2 (estando ya trabajando) quiso cursar la especialidad de Educación Especial. Al no poder compaginarla con su trabajo optó por realizar diversos cursos sobre la materia, ya que este tema le ha interesado bastante. Los cursos realizados estaban enfocados hacia el puesto docente que desempeñaba por aquel entonces. Después, ha seguido realizando cursos, continuando con sus preferencias sobre Educación Especial, concretamente sobre el déficit visual. Por su parte H5, antes de empezar a trabajar hizo un master en Logopedia, donde tuvo la oportunidad de conocer y trabajar con niños de Educación Especial con diferentes déficits. Con el paso del tiempo, los contenidos específicos de ese máster H5 los ha borrado de la memoria casi totalmente porque no ha tenido oportunidad de ponerlos en práctica y han quedado en el olvido.

Pero fundamentalmente, la aportación que conserva de esa formación es el tener una sensibilización generada por las personas que padecen una minusvalía.

H2.24: [...] en la UNED, unas 320 horas todo relacionado con técnicas de modificación de conducta y Educación Especial y en el CEP a nivel de niños con problemas de aprendizaje, perturbaciones del lenguaje y logopedia, de ordenadores y disminuidos auditivos.

H2.28: Cursos sobre déficit visual realizados en la once, unos 5 o 6. Otro curso realizado en la escuela de magisterio sobre problemas visuales, Braille y algunas otras cuestiones.

H2.72: [...] Yo me intereso por la Educación Especial, todo, todo lo que iba saliendo relacionado con eso pues iba haciendo [...]-

H5.22: [...] estuve haciendo un curso de Logopedia, un curso de postgrado antes de empezar a trabajar y fue cuando yo tuve más contacto con niños con minusvalía de muchos tipos [...].

H5.149: Lo que pasa que ya hace años de eso, no te podría decir. Sobretudo sensibilización, porque vimos tantos casos de minusvalías, [...] el hecho de no ponerlo en práctica desde hace bastante años, [...] técnica digamos que pocas [...].

No obstante, la formación continua que los informantes complementarios han recibido ha estado focalizada principalmente para el desempeño de su trabajo a lo largo de su vida profesional y por otro lado, para la ampliación de su titulación académica, escogiendo la mayoría titulaciones relacionadas con el Magisterio. Como hemos comentado, primero, los docentes en todos los casos se han formado o han hecho cursos de reciclaje sobre la disciplina en la cual estaban ejerciendo. Por ello, nos encontramos que H2 enfocó su formación hacia la Educación Especial como hemos referido antes, ya que trabajó durante unos años como docente de Educación Especial. M4 fue maestra de Primaria en primer ciclo muchos años, por lo que tiene innumerables cursos hacia este aspecto. M2 ha hecho cursos sobre la especialidad de la que ejerció durante bastantes años, Educación Física (especialidad por la que opositó), y también sobre Tutoría, ya que además ha ejercido de tutora. Otros informantes, han querido completar su formación académica de grado. Sobretudo los informantes han iniciado el estudio de una nueva carrera en años posteriores y próximos a la finalización de magisterio. Estos casos comentados corresponden a H3, M4 y M6. Debido a las diferentes circunstancias personales como el trabajo de docente en M4, el cuidado de la familia en M6 o el cambio de estado civil de H3 unido a la variación del lugar de residencia, estos informantes no han podido terminar la licenciatura escogida.

M4.95: [...] como estuve muchos años en 1º y 2º me hice muchos de lectoescritura, [...] conductas disruptivas, de cursos de ortografía [...].

M2.27: Yo los cursos que tengo desde que empecé a trabajar están relacionados con las especialidades que yo empecé. [...].

M2.28: Como yo he trabajado con Educación Física he hecho muchísimos cursos de Expresión Corporal, del juego educativo, juegos populares, lesiones y accidentes deportivos [...] Otros cursos como informática educativa, [...] el ordenador y la Acción Tutorial, [...].

M4.91: [...] me matricule de primero de Biología [...] me llamaron para trabajar en el colegio [...] había muchas prácticas y lo tuve que dejar [...].

M6.278: [...] me matriculé en Pedagogía, [...] seguía con las oposiciones. No la terminé [...] trabajando como maestra y me matriculé en [...] filología inglesa, después se puso mi suegra mala, me matriculé por la UNED, hice algunas asignaturas, pero ya me aburrí y lo dejé [...].

H3.45: Y ya terminas por casarte y empiezas a perder un poco el ritmo y el afán por estudiar. Si hubiera estado en España posiblemente lo hubiera terminado. Pero al estar fuera con la cantidad de problemas que ponía la UNED, no lo terminé.

Llegada la implantación de la Educación Musical en las escuelas, los informantes complementarios que eran ya funcionarios de carrera se plantearon acceder a la **especialización** en esta materia. El modo de acceso a la especialización en cada uno de los informantes complementarios ha sido diferente. En los casos de M2, M4 y M6 realizaron un Curso de Especialización en Educación Musical ofertado por la Delegación de Educación y realizado por el profesorado que en la Universidad impartía la especialidad de Educación Musical. Este curso supuso para los docentes un esfuerzo personal bastante grande, ya que tenían que desplazarse desde su lugar de trabajo a la ciudad donde se impartía o a la capital de provincia en otros casos, varias veces a la semana. Pero, el gusto por la Música y el hecho de querer conseguir otro destino mejor del que poseían hasta entonces, con la posibilidad de tener una nueva especialidad, hizo que tomaran la decisión de realizar el curso. Otra forma de acceso para los informantes H2 y H3 ha sido la Habilitación Directa cuando se instauró la especialidad, ya que cumplían los requisitos estipulados por la Administración sobre conocimientos musicales.

M2.32: [...] creo que fue en el 97-98 en G. durante todos los jueves y viernes por la tarde y sábados por la mañana de ese curso. [...] no tenía ninguna reducción [...].

M4.88: [...] salió el último curso de habilitación de Música [...] fíjate si me gustaba la música [...] y llegaba a casa a las 11 de la noche [...] durante un año entero [...] yo he perdido mucho tiempo de mi vida personal y luego en una carretera que estaba 4 horas todos los días [...] ha sido tanto un sacrificio por parte de mi familia como mío propio muy grande. [...].

M6.18: Luego hice el Curso de Especialización de Música, porque tenía el Grado Elemental de Conservatorio. [...].

H2.14: Porque me gustaba y porque me facilitaba el acercarme a G. que es mi lugar de residencia.

H3.66: [...] Los requisitos los tenía, más que suficiente. Entonces lo eché. Me dieron la Habilitación y yo más feliz que la leche. Si es que me gusta.

Tras la obtención de la especialización de un modo u otro, los informantes complementarios se han interesado por formarse de forma continuada en materia musical, fundamentalmente en la Didáctica Musical. Hay que reseñar la actitud de los informantes ante su formación. H3 se encuentra en el último año de su carrera profesional, desde hace unos años sólo hace los cursos que realmente cree que le van a satisfacer y puede sacar de ellos un rendimiento personal para su clase. Se encuentra ya cansado de realizar tantos cursos. A pesar de esto, afirma que muy pocos cursos de Música ha dejado de hacer en el centro de profesores a lo largo de todos sus años de experiencia. En el otro extremo, nos encontramos a informantes que están empezando y tienen mucho ímpetu en aprender, tal es el caso de H4, el cual intenta cubrir sus carencias formativas sobre la especialidad. M5 igualmente tiene necesidad de formación en Metodología Musical, pero sus estudios de Conservatorio

le absorben todo su tiempo hasta el momento y tiene que retrasar en cierta manera esta formación. Por otro lado, aún estando en el ecuador de la carrera profesional, pero en sus inicios de la nueva especialidad, M4 sigue teniendo interés por ampliar su formación. Piensa que habiendo conseguido el lugar donde quería trabajar, no se va a acomodar a su situación y la formación la tiene presente siempre que la oferta se adecua a los propósitos de su materia.

H3.99: cursos de Música siempre. [...] En esos sí he participado prácticamente en todos. [...] estoy ya cansado de cursillos.

H3.102: [...] últimamente procuro hacer cursillos que me satisfagan a mí. [...] sabiendo que le saco rendimiento personal, eso repercute en la clase [...].

M4.96: Cursos de expresión corporal, desde que estoy ejerciendo he hecho todos los cursos que se han hecho por la OCG, [...] también he hecho curso de iniciación del flamenco en la escuela [...] yo no me acomodo en el sitio que quiero estar y ya [...] si yo veo que tienen una finalidad y para mi asignatura es algo bueno, lo hago.

H2.34: unos 20 cursos relacionados con la música: de pedagogía musical, canto coral, dirección coral, etc. [...] un total de 520 horas.

H4.30: [...] yo he intentando buscar cursos más de canciones, danzas,... más por mi carencia que eso no lo dí [...].

M2.35: Desde que estoy con la especialidad de Música, pues hago muchos de Música, [...] han sido sobre formación de coros escolares, formación para los conciertos didácticos, la voz [...].

M5.278: Hija, a mí no me ha dado tiempo. [...] con el tema del conservatorio. Espero hacer ahora en verano alguno de algún método pedagógico, [...] sobretodo para la enseñanza del solfeo, enseñarlo de una forma más amena. [...].

A parte de la formación sobre didáctica musical, algunos informantes que no han tenido una extensa formación sobre teoría musical e instrumentación se han preocupado por formarse en instituciones regladas o no regladas. Algunos como M2 y M4 que no han tenido posibilidad de satisfacer durante su infancia y juventud su gusto por el aprendizaje de Música y algún instrumento. Posteriormente han satisfecho sus deseos dando clases particulares. Otro, como H3 con el paso del tiempo ha querido hacer un reciclaje sobre su formación teórica-instrumental, ya que al no practicar con frecuencia se produce pérdida de la habilidad y de las nociones musicales aprendidas.

M2.7: [...] hice dos años de Leguaje Musical y Canto [...] ya estando trabajando [...] me apunte a una agrupación musical de cuerda [...].

H3.6:[...] para mantenerme al día [...] me he matriculado ahora en una escuela de música para rematar, [...] el ritmo, mucho de vocabulario, [...] expresiones musicales las pierdes si no estás continuamente sobre ello.

M4.97:[...] yo empecé a tocar la guitarra, [...] materialmente era imposible [...] fui a muy poquitas clases y la verdad sí que tengo ganas de aprender bien, [...].

Algunos informantes han tenido una formación inicial respecto a cuestiones de Musicoterapia. En el caso de M4, en uno de los cursos sobre Educación Musical, hubo una parte en la que se expusieron experiencias con alumnado conflictivo. M4 durante ese curso hizo un cuaderno de apuntes sobre técnicas, las cuales podía aplicar en el aula, sobretodo en relación a la relajación. En cambio, M5 no ha realizado ningún curso en concreto, pero se ha interesado por el tema buscando información por

su cuenta en libros de consulta. Piensa que no tiene una aplicación real en la escuela, ya que su programación la orienta a un alumnado general sin tener específicamente en cuenta las deficiencias (aunque después haga sus adaptaciones). Partiendo de esos pensamientos iniciales y reflexionando sobre las condiciones ideales para trabajar la Musicoterapia, M5 cree que en la escuela no se reúnen las circunstancias adecuadas para que se lleve a la práctica. Concretamente para trabajar con alumnado hipoacúsico sabe que debería de tener suelo de madera y en su centro no existe. Sin embargo, M7 ha tenido la suerte de contar con una compañera musicoterapeuta en su mismo centro, la cual le dio consejos iniciales para intervenir en la clase con el alumnado hipoacúsico. En el caso de H4, tiene curiosidad y ganas de saber específicamente en qué consiste la Musicoterapia. Otros compañeros de profesión le han hablado sobre ello y sus conocimientos en el tema, despertando en H4 un interés formativo en este ámbito.

M4.67: [...] en la primera parte del curso hicimos musicoterapia y él nos comentó que lo había hecho con niños conflictivos [...] a mí me gustó tanto que cogí muchas ideas de él. Yo me hice mi cuaderno con los ejercicios y los hemos hecho [...].

M5.227: [...] me gusta, he leído cosas, pero no tengo la formación. [...], pero yo tengo que hacer una programación para niños normales. Hay cosas que se pueden utilizar, pero en los libros cuentan con que tienes el suelo de parqué para que noten todas las vibraciones. Yo por ejemplo no tengo aula.

M7.72: Cuando empecé había una compañera musicoterapeuta que me ayudó. Me dijo cómo tenía que trabajar con ellos y que debía de hacer. [...].

H4.145: Yo me quería apuntar a alguno [...] un compañero me ha hablado [...] me gustaría descubrir qué es lo que es, porque la palabra es muy bonita, suena muy bien pero no sé ni lo que es [...].

Respecto a **cursos específicos sobre deficiencias auditivas**, los docentes no manifiestan tener ninguna formación la gran mayoría. En algunos casos los docentes tienen un acercamiento a este ámbito por diversos motivos. H2 tiene un amigo que conoce la Lengua de Signos, del cual se ha interesado en aprender algunas nociones, aunque en su práctica laboral con su alumno deficiente auditivo no ha aplicado nada. En el caso de M7, el lenguaje de signos es una herramienta de comunicación con los deficientes auditivos en el entorno escolar. Con la práctica diaria, su empeño y la colaboración de sus compañeros, ha conseguido dominar este lenguaje. Sin embargo, el caso de M6 es muy diferente. Ella tiene dudas y no sabe realmente si está interesada en aprender la Lengua de Signos. Pero, para desempeñar su función docente tendrá que aprender Lenguaje de Signos en un futuro, ya que está en un centro bilingüe de integración de déficits auditivos. M6 piensa que saber decir algunas palabras en Lengua de Signos puede ser bueno, pero cree que ella va a utilizar el lenguaje oral. Para ella, la integración se enfoca más bien a que se integre al alumnado en el entorno social, el cual es un entorno sonoro que utiliza el lenguaje oral. Por ello, piensa que se debería de enfocar la ayuda y adaptación para que el deficiente auditivo pueda adquirir capacidades para desenvolverse en ese entorno.

M7.48: [...] yo no sabía cuando empecé a trabajar. Pero mis compañeros me enseñaron y con la práctica ... Yo empecé a trabajar con los pequeños [...].

H2.26: [...] un amigo sabe lenguaje de signos...algo he aprendido yo [...] no he aplicado nada [...].

M6.31: [...] en este colegio, se están haciendo cursos de lenguaje de signos, porque hay una profesora de lengua de signos, [...] hasta ahora no lo he hecho [...] estaba de baja y este año me van a operar [...] No sé si me interesa o no, lo del lenguaje de signos [...] está muy bien, para aprender cuatro cosas que tal y que cual, pero si lo queremos es integración ...pienso que el lenguaje oral.

En otros muchos casos, los informantes complementarios cuando se le pregunta sobre su formación en relación a las deficiencias auditivas, suelen contestar que no han tenido acceso a una formación específica sobre esto, bien porque anteriormente no ha surgido esa necesidad formativa y no han prestado atención a los posibles cursos ofertados o porque no han encontrado un modo de realizarlos teniendo en la actualidad esa demanda. H5 tiene constancia de que alguna vez se han ofertado cursos sobre ello y recuerda que se han realizado en el Centro de Profesores. Pero por desgracia, al no tener la suerte de que le adjudiquen plaza en ese momento o coincidir en ese periodo con escaso tiempo disponible para acometer el curso, al final H5 no ha podido realizar ninguno. Sin embargo, M4 y otra compañera de su centro están interesadas en realizar formación sobre el Déficit Auditivo, aunque su búsqueda ha sido negativa. Además, también influye, como hemos visto en M4, el grado de interés sobre el tema y la formación que tiene cada informante en la especialidad de Educación Musical. Por ejemplo, en el caso de H4, como no ha realizado la especialidad, él se encuentra con la necesidad imperante de formación didáctica sobre materia musical, por lo que prevalece esta prioridad a la hora de buscar cursos, no prestando atención a otro tipo de oferta formativa.

M2.38: Sobre hipoacusia no he hecho ninguno [...] si yo tuviera realmente niños a los que yo debiera de adaptarle mi clase sí hubiera hecho algo, cuando no tienes la necesidad la verdad que te llama más la atención otras cosas que las puedes poner en práctica [...].

H3.94: No, no quizás porque no he tenido esa necesidad posiblemente. Ahora es cuando me estoy encontrando con ella. [...].

H4.30: No tengo ninguno, porque tampoco he visto yo ninguno desde que ... [...] he buscado cursos [...] más por mi carencia [...].

H5.158: [...] a través del CEP recuerdo alguna vez que han dado, pero lo que pasa que es cuando te toca, como aquí no hay tiempo, estamos agobiados de tiempo [...].

M4.98: No y de hecho fijate he estado mirando porque la compañera de logopedia también quería ver algo, pero no ha salido nada, de hecho hemos mirado cursos y tampoco hay nada [...].

A pesar de no tener formación específica sobre Necesidades Educativas Especiales ni sobre déficit auditivo, los informantes complementarios consideran que realmente se aprende con la práctica educativa, aunque la formación académica les ayuda a enfrentarse a ésta. Esta afirmación es compartida tanto por informantes veteranos como por informantes más noveles. Consideran que el aprendizaje y la sabiduría se consiguen cuando realmente se trabaja con ello. En esos precisos momentos, el docente tiene que buscar sus estrategias para llevar a cabo su función y sacar adelante la clase. Es una autoformación, considerada como más valiosa, ya que experimentan ellos mismos un caso. La realización de cursos de reciclaje es un complemento. Los informantes noveles también mencionan esa importancia, ya que valoran la experiencia como una fuente importante de conocimiento. Pero a parte, también consideran relevante su formación académica. Puesto que están en los inicios de su carrera profesional, han contado con escaso tiempo para dedicar a la formación

continua, por ello se excusan un poco en este aspecto. No han tenido tiempo para formarse en aspectos específicos como puede ser la Deficiencia Auditiva, optan por formación en aspectos más generales para la clase de Música.

H4.27: [...] yo creo que a no ser que hayas tenido un caso representativo que tú te lo hayas currado [...] si no tienes un caso, seguro que no sabes ni lo que es [...].

M4.106:[...] a ese nivel nada [...] cuando realmente empiezas a aprender es cuando te metes en el “fregao” [...].

H2.17: [...] Pienso que lo que más me ha enseñado ha sido la práctica docente.

M6.29: [...] hace un montón de años, [...] tuve que darle clase a dos niños sordos. [...] Ahí tuve mi primera experiencia, eso es lo que sé [...].

M5.272: [...] lo de la carrera no sirve de mucho, lo que sirve es tener a los niños delante y ver lo que les gusta y a partir de ahí ya ...es explorar el terreno.

M2.56: [...] te lo vas buscando sobre la marcha cuando te vas encontrando los problemas si no tienes la preparación.

XIV.2.1.3. Experiencias significativas en el entorno laboral

Los informantes complementarios veteranos tienen varias experiencias a lo largo de su vida profesional **relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales** (NEE) y aún no siendo titulados en la especialidad de Educación Especial han trabajado en ese puesto. M2 ha tenido dos experiencias diferentes con alumnado de NEE. En un primer momento como maestra de apoyo en Educación Infantil trabajaba con una niña Síndrome de Down. Posteriormente, en otro centro fue la especialista de Educación Especial, aunque no poseía la especialidad; tuvo que hacer uso de su ingenio y buscar ayuda en otros compañeros para ir desarrollando su trabajo. M4 igualmente, en sus primeros años de experiencia laboral, trabajó con una niña con deficiencia visual. Ésta con su ímpetu por el trabajo fue buscando en su tiempo libre material apropiado para esta alumna.

M2.52: [...] en infantil el caso de una niña con un Síndrome de Down. No tuve problemas con esta niña ya que trabajaba junto con su tutora.

M2.56: Imagínate una Educación Especial sin ser especialista [...] te lo vas buscando sobre la marcha [...].

M4.102: [...] yo trabajé con una niña ciega [...] yo le vi una serie de material que yo era la primera vez en mi vida que lo veía [...] yo en mi casa me ponía hasta que daba con lo que yo podía trabajar con lo niña [...].

Concretamente los informantes M6 y H2 han trabajado con alumnado hipoacúsico antes de empezar a trabajar como especialistas de Música. Ambos trabajaron como especialistas de Educación Especial, también sin tener la especialidad. A H2, este ámbito es algo que le ha gustado y concretamente con este tipo de alumnado tuvo una experiencia grata, porque el alumnado no presentaba grandes complicaciones, conservaban bastantes restos auditivos y poseían un lenguaje oral bueno. H2 trabajaba el ámbito del lenguaje con estos dos alumnos. Igualmente, M6 sustituyó a una maestra de Educación Especial, que daba clase a un alumno con mayor déficit que los de H2. Ella tuvo que hacer, en parte, la función de logopeda y trabajar también el lenguaje a nivel escrito. Ante estas experiencias, los informantes M6 y H2 son rotundos con la pregunta de si les ha proporcionado algún

tipo de conocimiento o estrategia metodológica para su experiencia posterior con alumnado de este tipo en Música. Ambos responden que sólo ha sido una experiencia más en su vida y no aplican nada de lo que pudieron hacer en su primaria experiencia, ya que trabajaban ámbitos diferentes de conocimiento y lo que hicieron queda como algo anecdótico realizado en un espacio de tiempo ya bastante alejado. Además bajo circunstancias totalmente diferentes a las de la clase de Música, por lo que no pueden ser comparables.

H2.42: [...] de maestro de Educación Especial. Allí tuve a dos niños hipoacúsicos, pero eran muy buenos [...] no presentaban grandes problemas, su lenguaje oral era bueno y tenían bastantes restos auditivos. Yo trabajaba [...] Lenguaje [...].

H2.43: [...] No, trabajaba otra cosa... no he aplicado nada de lo que hice con ellos, yo trabajaba sólo con ellos [...].

M6.30: No, vamos, yo... No... eso pasó hace 20 años. [...] Y ya está... [...].

M6.31: [...] me tocó suplir a una maestra de Educación Especial [...] daba clase a un niño sordo [...] parte de logopedia que hice mis pinitos en eso, [...] redacción [...].

Anteriormente a estar recogida como materia oficial del currículum la materia de Música, H3 durante muchos años ha impartido ésta en su centro de destino. Fundamentalmente enseñaba a tocar la flauta a sus alumnos y alumnas de los cursos mayores de la antigua Enseñanza General Básica (EGB), el equivalente en la actualidad al último curso de Educación Primaria y a los primeros cursos de Secundaria. Solía utilizar un cuadernillo con canciones adaptadas para la flauta dulce, el cual tenía también alguna información sobre los autores clásicos de las partituras que tocaban. En estos años, tuvo un alumno con hipoacusia profunda, que le fue detectada tardíamente. Este alumno estaba en la fase de adaptación de su audífono con el que tenía muchos problemas. H3 fundamentalmente trabajaba con este alumno el ritmo y solía adjudicarle ese protagonismo cuando había un recital en el que el resto de compañeros tocaban la flauta. A pesar de llevar en los recitales el ritmo, en las sesiones de clase hacía lo que el resto y participaba como uno más en la actividad.

H3.8: [...] enseñarles a tocar la flauta, el instrumento. Había algunos que llevaban estos organillos chiquitines, también les enseñaba un poco a tocarlo [...] yo les daba a la segunda etapa, 6º,7º,8º, [...] lograba montar con ellos piezas pequeñas [...].

H3.11: [...] dabas conocimientos elementales de solfeo y de saber el nombre de las notas, e incluso teníamos un libro [...] autores clásicos con "piecitas" adaptadas a la flauta precisamente y tenía un pedacito muy pequeñito de su vida.

H3.97: [...] este era bastante profundo y se cogió muy tarde [...] normalmente seguía el ritmo. Si tenía alguna actuación con los niños con flauta y eso a él lo llamaba para que llevara el ritmo de las canciones. Con su aparatito y tal, que no le gustaba, tuvo muchos problemas hasta que se fue acostumbrando pero él a la hora de estar participando en la clase participaba fenomenalmente.

En general, los informantes complementarios no suelen coordinarse con el resto de profesorado para su práctica diaria. Como comenta M6 se teoriza sobre la **coordinación e interdisciplinariedad** como idóneas para la Educación, pero en la práctica y basándose en su experiencia es difícil llevar esto a cabo. En ocasiones puntuales, se ponen de acuerdo para preparar alguna actividad conjunta a nivel de centro. En algunas circunstancias, H4 ha hecho en común ciertas actividades con los docentes de Lengua y Matemáticas, aunque afirma que suele ser una práctica que

causa mucho estrés y suele hacerse muy puntualmente. Esta práctica ha sido algo más habitual si ha coincidido el mismo H4 como el docente de esas materias. Se puede decir que las coordinaciones fundamentalmente existen con los docentes especialistas, sobretudo con el personal de Educación Especial y en menor medida con los docentes de Educación Infantil en el caso de M4. La coordinación en su mayoría se redirige con algunas de las funciones de los docentes de Música cuando completan su jornada como tutores de un curso, como es el caso de M2 y M6. En el caso de M6, la coordinación aparente entre ambos especialistas es meramente informativa ya que mantienen diferentes criterios en su forma de trabajo. Sin embargo, los informantes no tienen coordinación directa con la función de docente de Educación Musical. Esa coordinación no existe como tal. La relación se basa en la transmisión de información. En el caso de alumnado con deficiencia auditiva, algunos informantes han buscado la ayuda de algún especialista del departamento de Educación Especial para que les oriente sobre pautas de actuación con este alumnado. En cambio, M7 valora muy positivamente la coordinación existente en su centro y el trabajo conjunto que desarrollan todos los compañeros.

H2.62: Yo solamente, [..].

H4.25: Sí de vez en cuando [..] yo como músico y con el de Matemáticas, Lengua sí hemos hecho alguna cosilla, [..] cosas puntuales sólo porque es un stress [..].

H4.78: Sí siempre que puedo. Lenguaje y Matemáticas sobretudo pero todo eso sobre todo yo conmigo mismo, yo como maestro de Música, [..] de Lengua. [..].

M2.66: [..] prácticamente sola, a no ser que en alguna ocasión especial [..] sí yo trabajo [..] con el de Educación Especial, [..] para los alumnos de mi tutoría[..].

M4.43: [..] estuve hablando con la psicóloga porque a mí me asustaba tener a un niño sordo [..] era la primera vez que iba a dar la asignatura [..] quería saber [..].

M4.59: [..] intento que las canciones [..] se acoplen a las unidades didácticas, para eso nos juntamos y vimos sus unidades didácticas y la temporalización [..].

M4.65: [..] con la logopeda tengo mucha confianza [..] compartimos despachillo [..] cuando yo voy a pronunciar yo normalmente procuro [..] hacer lo mismo que ella.

M6.37: [..] con el equipo de Educación Especial, [..] un poco "sui generis". [..] En mi opinión nos coordinamos [..] en tú me comentas, yo te comento [..] diferimos también en muchos criterios de formas. [..] la Música, el trabajar conceptos de otras materias [..] no [..] en papeles eso está muy bonito, pero luego hay que llevarlo a la práctica...

M7.92: [..] nosotros tenemos una fuerte coordinación, trabajamos conjuntamente y nos ayudamos los unos a los otros.

XIV.2.2. Elementos en la concepción de la deficiencia auditiva de los maestros y maestras complementarios en la enseñanza de alumnado hipoacúsico

En la formación de nociones sobre la deficiencia auditiva, los condicionantes que influyen para estructurar la concepción de los informantes complementarios sobre este tema y su labor profesional con alumnado de estas características se adquiere de una manera algo diferente que en los informantes clave. La influencia de experiencia previa con alumnado hipoacúsico en primaria impartiendo Música es inexistente en los

informantes complementarios y las experiencias previas, ya comentadas en apartados anteriores, de algunos informantes como H2, M6 o H3 no han sido relevantes para su experiencia como docentes de Educación Musical. Por ello, los condicionantes a los que haremos referencia para formar su concepción sobre la deficiencia auditiva, serán aquellos procedentes de la formación obtenida por diversos medios, así como la inclinación y actitud personal mostrada por los informantes complementarios. A continuación se explicitan más detenidamente cada uno de estos condicionantes.

XIV.2.2.1 Aspectos y experiencias formativas

Como ya se ha visto en el apartado XIV.2.1.b. Experiencias significativas en contextos formativos, la gran mayoría de los informantes complementarios han estudiado en planes de estudio universitarios anteriores a la implantación de la Ley Orgánica LOGSE, por lo que su formación no ha incluido aprendizajes implícitos referentes a las Necesidades Educativas Especiales. En los casos de H4 y M5 su formación ha sido posterior a la LOGSE y han estudiado algunos aspectos referentes a las Necesidades Educativas Especiales, pero han profundizado en aquellas deficiencias que eran más problemáticas para la especialidad en la cual estaban haciendo su diplomatura. Por lo que, conocimientos básicos sobre el déficit auditivo no posee ningún informante tras su formación universitaria, excepto M5 a nivel elemental. Tampoco han realizado ninguna formación posterior sobre el tema. Los informantes complementarios han valorado más la visión que adquieren de la deficiencia auditiva sobre la práctica diaria y por el propio aprendizaje.

En muchos casos, los informantes han ido **descubriendo por sí mismos** las nociones que pueden servirles para llevar a cabo su práctica educativa. Lo que ocurre es que, a veces, la deficiencia la consideran como un hándicap porque tienen que compaginar este ámbito con el desarrollo de la clase. Por ejemplo, M4 considera que no tiene preparación para ello. En otros tiempos, estas deficiencias se trataban en centros específicos. Y en la actualidad, M4 se encuentra que debe de buscar por sí misma las soluciones, compaginándolas con la atención al resto de alumnado. Ella percibe que este tipo de deficiencia todavía se queda algo apartada y la sociedad en general no está concienciada aunque se comienza a tener más apertura formativa con ello. Así que de este modo, ella ha ido recogiendo consejos e informaciones de especialistas en su centro que han tratado previamente con el déficit auditivo o en libros de lectura sobre el tema. Igualmente, han actuado H5 o M2. H2 es de los pocos que piensa que alguna formación tiene, aunque no es buena. Pero fundamentalmente, cree que el problema no es la formación sino el tipo de atención. Coincidiendo con M4, comenta que hay demasiados niños en el aula y en estos casos se atiende a la generalidad del alumnado.

M4.102: lo que haces es que vas descubriendo las cosas nada menos que por ti mismo [...] una trabaja más y que trabajas con esa y con 27 niños más a niños [...] yo pienso que a nivel auditivo estamos mal preparados [...] como antes los niños con problemas auditivos los llevaban a los colegios de sordos y allí trabajaban con ellos, [...] están ahí en el colegio en un rinconcito y que tampoco se abren más a la sociedad [...].

M4.43: yo cuando llegué al colegio, estuve hablando con la psicóloga porque a mí me asustaba tener a un niño sordo en la clase [...].

H5.158: [...] cuando te encuentras un problema de esos tratas de agarrarte a dónde sea, miras algún libro que te den, consultas alguna guía o vamos hablando con los especialistas y tratas de que te abran un poquito el campo. [...].

M2.41: [...] te tienes que buscar tú las soluciones, bien te vas y te buscas tu información o lo más fácil que es lo más práctico, a los compañeros [...].

H2.66: Formación siempre tienes algo, buena, buena, no. Siempre quedan cosillas que puedes encontrar [...] fundamentalmente el problema está en que como tienes veintitantos niños y los medios con los que contamos [...] hay cosillas que se te escapan [...] en estos casos que siempre atiendes a la media [...].

H3 reafirma que no tiene ninguna formación, antes no se había encontrado con el problema y en los cursos donde está su alumnado se trabaja más la práctica de nociones rítmicas y canto. En los primeros cursos no se trabajan nociones teóricas musicales por lo que H3 no observa problemas evidentes en los que tenga la necesidad de buscar una respuesta o estrategia para su clase. Aplica lo que cree conveniente y no ha sentido la necesidad de formarse en este ámbito para dar clase. Posiblemente piensa que el problema será mayor en años venideros, pero ya él no estará, porque está a punto de jubilarse. H4 igualmente piensa que no tiene formación y tampoco ha tenido la necesidad imperante de buscar esa formación por su cuenta ya que los casos con los que se ha encontrado en la actualidad son leves y no ha tenido mayores problemas.

H3.69: Formación no, nunca. [...] están en primero ahora [...] es mucho [...] más el contacto de canto, de ritmo y tal que de conocimientos propios musicales [...].

H4.28: [...] no tengo ningún tipo de formación [...] yo creo que a no ser que hayas tenido un caso representativo que tú te lo hayas currado [...] seguro que no sabes ni lo que es, entonces si hay un caso de esta índole pues a lo mejor te informas. Yo que en mi caso [...] no ha habido así ningún problema para decir ... [...] todo es leve [...] entonces no tenían más problema.

Por su parte, M5 ha podido aplicar algunos de los conocimientos adquiridos durante su carrera de Audición y Lenguaje a su función como docente de Música. Ella ha tenido muy en cuenta algunos aspectos de su especialidad aplicados a la Música, tales como la tesitura de las canciones, la cual debe de estar adaptada al alumnado. Por otro lado, se ha fijado también en las palabras que contienen las canciones para que sean fáciles de pronunciar. En concreto, en deferencia hacia el alumno hipoacúsico sabe que el elemento rítmico es importante, por lo que ha hecho mucho hincapié en la pulsación. A pesar de ello, M5 piensa que cuando más ha aprendido ha sido en la preparación de las oposiciones, ya que las hizo por la especialidad de Música y a parte la programación didáctica que debía presentar la enfocó hacia el alumnado hipoacúsico.

M5.256: [...] de lo que fui “apencando” es por ejemplo que cuando estás trabajando las canciones, miro que estén una tesitura adecuada para los niños. Luego me fijo también mucho en las palabras que tienen.

M5.258 [...] he tenido más en cuenta las cosas del ritmo, que él notara el pulso, [...] Eso es una cosa que yo estudie en la carrera, pero en realidad lo que yo utilizo en el día a día es lo que yo aprendí estudiando oposiciones [...].

Los **conocimientos sobre los medios tecnológicos** que usa el alumnado hipoacúsico suele reducirse a tener cierta información de cómo funcionan éstos a la hora de utilizarlos. En los casos de los informantes complementarios que su alumnado tiene un dispositivo diferente al audífono, como puede ser la frecuencia modulada, éstos conocen el mecanismo para hacer uso de éste. En algunos casos tienen conocimiento del servicio que realiza a su alumnado y el efecto que les produce. H3 y M4 tienen esas nociones porque lo utilizan, antes desconocían su existencia. H4 a

pesar de no utilizar estos medios, sabía de su utilización en la escuela por el comentario de otra compañera que en su centro lo usaba. Sin embargo, los informantes que tienen alumnado con implante coclear, H2 y M5, por la formación que han tenido, sabían de ello. H2 no se considera un experto, pero sabe cómo funciona el mecanismo que lleva el implante. M5 ha estudiado un poco más específicamente en su carrera de Audición y Lenguaje, e incluso comentaba a la madre de su alumno las posibles consecuencias que podía tener después del implante. Aunque, esas consecuencias, M5 no las ha detectado. M7 al trabajar con todo tipo de deficiencias auditivas conoce cómo funcionan los medios tecnológicos que usan sus alumnos y alumnas. El resto de informantes no se consideran familiarizados con los medios tecnológicos que usa su alumnado. Por otro lado, los informantes no están demasiado informados sobre el tipo de afección que padece su alumnado hipoacúsico. En algunos casos se han interesado cuando han leído la documentación que habían recopilado para las entrevistas. Pero quizás, los informantes no den tanta importancia al hecho de conocer qué tipo de déficit tiene su alumnado, sino más bien a la actitud que muestra éste y la aptitud para desenvolverse en el ámbito escolar, así como el nivel de comprensión de la lengua oral, etc.

M4.5: ese aparato por lo visto lo que hace es aislar ruidos [...] una cosa ... yo era la primera vez que lo había oído [...].

H3.309: [...] sé cómo se utiliza a mí me lo da. Que tiene el On-off, con su micrófono chiquitillo. Sé que él tiene una pila [...] se lo pone en la oreja y que después se pone en el hombro el aparatito por arriba. Pero más no sé.

H4.57: No, de oídas de una maestra que tenía un niño [...] pero vaya que no lo he visto en mi vida [...].

H2.97: Bueno sé lo que es, pero no soy un experto en la materia. [...] sé que es un amplificador de sonido que lo implantan dentro pero no sé mucho más. [...].

M5.50: Pero yo pensaba que el implante iba a ser más traumático. Yo se lo dije a la madre que cuando lo implantan lo pasan muy mal porque oyen ruidos superfeos y ¡qué va!, en las clases están pegando voces los niños y él ...

M2.156: No, nada, vamos, de hecho yo he visto que esta niña lleva audífono, pero, no sé más nada de cómo funciona, ni...

H2.84: a lo mejor tiene algún diagnóstico, pero yo no tengo conocimiento [...].

M4.5: De hecho yo no te puedo decir exactamente el grado de sordera ni "ná" [...].

M6.54: Desconozco en muchos casos el tipo de déficit, pero yo creo que tiene más que ver con la voluntad, y con su aptitud hacia la escuela aunque reconozco que hay niños más torpes que otros, o incluso su torpeza puede estar motivada por su sordera más profunda, el que estén implantados o no, el nivel de comprensión oral que tienen, no sé...

Por otro lado, los informantes tienen confusión o desconocimiento en relación a los enfoques educativos para el tratamiento de la deficiencia auditiva. Y durante las entrevistas, al igual que ha pasado con los informantes claves, se han producido confusiones terminológicas entre la enseñanza bilingüe (utilización de lenguaje oral y Lengua de Signos) con otro tipo de enfoque educativo en la enseñanza de idiomas. Al estar de actualidad la enseñanza bilingüe de idiomas en los centros educativos, es lo primero que a los informantes se les ocurre pensar, aún más cuando desconocen esa terminología por la que se le pregunta. Excepto en los casos de M6 y M7, porque sus

actuales centros son bilingües, se han referido claramente a este término. Incluso M6 ha apuntado la concepción que tiene sobre el bilingüismo. Piensa que si quieren integrar deben de aprender sobretodo el lenguaje oral, porque es la lengua de la sociedad en general y debe de prevalecer, aunque también se quiera aprender algo de lenguaje de signos. La opinión de M7 cambia al tener más años de experiencia docente. Ella llegó a una enseñanza bilingüe bastante asentada en la cual no se plantea ninguna disyuntiva, se adapta a esas circunstancias y estilo de aprendizaje. En la actualidad domina el lenguaje de signos y enseña con total normalidad compaginando ambas lenguas.

H2.86: ¿Bilingüe?... Eso es ... [...] ¡Ah!, yo aquí no lo uso.

M6.35: [...] para mí el bilingüismo es utilizar tu lengua oral y también en la lengua de signos [...] no todos entienden las cosas de la misma manera [...] la lengua de signos sólo sirve para los sordos, el lenguaje oral es para todos y yo tengo la misma opinión que [...] si se quieren integrar es necesario que aprendan a usar el lenguaje oral, que es mucho más importante que el lenguaje de signos [...].

M7.36: [...] utilizo el lenguaje oral y de signos a la vez. Al principio fue difícil pero ya lo utilizo con normalidad.

XIV.2.2.2 Condicionantes personales

Todos los informantes complementarios piensan de manera positiva en la integración. Pero la gran mayoría ponen alguna que otra salvedad. Excepto M7, la cual no pone ninguna objeción y piensa que su trabajo está enfocado no sólo a la integración sino a dar un paso más hacia la normalización. H3 por ejemplo, piensa que la integración es muy positiva tanto para los que se integran como para el resto de compañeros, ya que conviven con los problemas que hay en la sociedad y favorece la socialización de todos. Sin embargo, en el terreno educativo, la integración puede dar más de un quebradero de cabeza, porque hay que hacer más hincapié en este tipo de alumnado y por supuesto atender al resto. H4 es de la misma opinión, aunque se plantea para los casos graves de hipoacusia, si sería adecuada la integración con el fin de que tuvieran una buena atención. H4 es de los que piensa que en un grupo tan numeroso de alumnos y alumnas siempre hay algunos a los que apenas se les tienen en cuenta. M2 en el caso de que se integrara a alumnado con una hipoacusia grave y su medio de comunicación fuese el lenguaje de signos, tiene la creencia que debería de estar en otro centro más específico, aunque no se encuentra totalmente segura de esta opinión.

M7.91: [...] va más allá de la integración, va hacia la normalización del alumnado hipocúsico y sordo. Hay que hacerles sentir que pueden hacerlo [...].

H3.305: Creo que es muy positiva la integración. Lógicamente tiene sus problemas cuando te dedicas a la enseñanza sabes que tienes más problemas, porque hay que hacer más hincapié en estos niños, tienen mayores dificultades. Pero es positiva para todos, no para mi trabajo. Para ser más humanos sí es positiva.

M2.390: [...] está bien, siempre y cuando puedan seguirte algo. Yo veo, un poco peor el que tenga que hacerle cosas especiales [...] una clase de Música es para hacer cosas en grupo. [...] bien que estén en la clase con los demás siempre y cuando la hipoacusia no sea grave. Con un niño que sólo entiende con signos, no tiene sentido que esté en la clase con los demás. [...] pero no lo tengo muy claro.

H4 piensa que toda la culpa no la tiene el profesorado. Para que pueda ser efectiva la integración del alumnado hipocúsico, debe de contarse con unos apoyos

adecuados, recursos y medios para ello. Sobre todo en el caso de M6, la cual tiene alumnado con hipoacusia más grave. Ella defiende el beneficio que reporta para este tipo de alumnado la clase de Música. Pero, a su vez demanda fundamentalmente un profesor de apoyo trabajando con ella en determinados casos más graves. Así de esta manera podría ser una enseñanza de calidad para todos. Aunque, sabe que este deseo no es factible en estos momentos. H5 a parte de denunciar igualmente que no se cuentan con los recursos y medios necesarios, sustenta como una parte muy importante para la integración el apoyo de la familia, que debe estar en contacto con el centro y ayudar a trabajar en la misma línea que el centro escolar. M4 se siente apenada por la situación en la que se lleva a cabo la integración y añade que estando tan en boga este tema, el profesorado no cuenta con un conocimiento aceptable de la misma. M4 piensa que los maestros y las maestras deben de estar más preparados para atender esas necesidades y demanda formación específica.

H4.175: [...] hay que intentar que le sirva a él y a los demás niños [...] Hay que pensar en el alumno lo primero, [...] nunca he coincidido con un niño con sordera absoluta si me dicen que sí pues, sí, [...] lo que no está bien es tenerlo ahí. En una clase de 25 siempre hay 3 de floreros, ¿la culpa es de los maestros?, ni mucho menos, [...] que haya unos apoyos [...] medios, que se integren perfectamente [...].

M6.157: [...] me parece fenomenal, yo pienso que [...] la Música les viene muy bien. Si a algún niño le viene bien es a ellos, [...] necesitaría en algunos casos [...] un poco de ayuda externa [...] otro profesor apoyando, [...] pero claro...

H5.151: [...] El apoyo en la casa es fundamental y se nota. [...] la integración está en eso, [...] a parte de tener los medios que no se tienen [...].

M4.99: Es muy triste [...] está a la orden del día [...] los profesores tendrían que saber más [...] son cosas que están muy poco trabajadas a nivel de educación [...].

M5 demanda también muchos más medios y recursos, ya que los apoyos que recibe en la actualidad son escasos. Todo el peso recae sobre ella y a veces se siente desbordada. Para ella, el vivir la integración ha supuesto un cambio en su manera de pensar. Ahora reflexiona y se cuestiona, lo que antes cuando estaba estudiando la carrera defendía a ultranza. En su práctica profesional ha llegado a sentirse impotente porque quiere dar a todos una buena atención. Se ha dado cuenta que cuando ha atendido al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ha descuidado en cierta manera al resto, llegando algunos de sus alumnos y alumnas a desmotivarse. Además, cree que el alumnado hubiera aprendido y rendido más si no hubieran estado en la misma aula que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. M5 es la primera vez que afronta esta práctica, además siendo tutora. Se siente muy inexperta y piensa que tiene mucha responsabilidad.

M5.342: [...] me he planteado, lo que es integrar a los niños de necesidad, porque muchas veces descuidamos a los buenos [...] se desmotivan y no se puede permitir.

M5.346: [...] yo siempre he sido de integración, integración [...].

M5.347: [...] estoy muy cruda, hay una maestra de apoyo [...] una vez a la semana, yo con eso no hago nada. Es mucha responsabilidad.

M5.348: Muchas veces te sientes impotente y tienes que atenderlos a todos [...].

Los informantes complementarios contemplan la integración en el aula de Música como una cuestión global en la que el alumnado con Necesidades Educativas

Especiales realiza las actividades propias de la clase con el grupo de alumnos y alumnas. Por ello, la **metodología** que adoptan es una general para todo el grupo. Los informantes no se plantean una actividad pensada propiamente para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Éstos se adaptan a la actividad y participan en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, utilizan algunas estrategias metodológicas que, aunque son aplicadas para la generalidad de la clase, benefician al alumnado hipoacúsico. Algunas veces, las hacen de forma intuitiva como le ocurre a M5. Por ejemplo, H3 deja que el alumnado toque e investigue con sus manos la sonoridad de los instrumentos de los que disponen. H5 utiliza la gestualidad del método Kodály para que el alumnado visualice la Música y en concreto para que al hipoacúsico le penetre. Este sistema cree que poco a poco lo va asimilando. M5 hace lo mismo cuando enseña las canciones para diferenciar las alturas. Por un lado, H4 intenta también hacer visuales las audiciones por lo que suele utilizar obras programáticas donde aparecen elementos visibles mediante la representación escénica o la visión de videos. Por otro lado, M5 a nivel teórico ha realizado una programación adaptada a las deficiencias auditivas, la cual ya utilizó en las pruebas de la oposición. Afirma que ha usado en su aula algún material del que hizo para el examen. En concreto, con el alumno hipoacúsico no ha conseguido su propósito de que cantase, ya que considera que el hecho de cantar a este alumno le da vergüenza. Pero, reconoce que la canción la entendía y seguía. Quizás de los informantes entrevistados, M7 sea la que más adapta las actividades al alumnado hipoacúsico. Ella las planifica pensando en las posibilidades de su alumnado. Dedicar más tiempo a actividades que son más fáciles para el alumnado con déficit y que pueden sentir bien. Por ello, prefiere realizar mayoritariamente actividades de ritmo, expresión corporal, danzas y algo de instrumentos.

H2.181: No específica para él no, [...] las que vienen, no he sacado nada diferente. Él suele participar siempre que tú se lo digas [...].

H3.167: [...] Yo no hago ninguna distinción con ninguno. Si utilizo por ejemplo el charango [...] Se lo doy en las manos, [...] van tocándolo todo porque eso es una forma más y creo que es necesaria [...].

H5.78: Sí lo lleva bien y me gusta mucho que escuchen. Valoro mucho la audición e intento que la Música también penetre, a pesar de su déficit [...].

M4.123: [...] hemos trabajado con los discos de Fantasía [...] montamos una historia [...] vimos [...] lo que he trabajado con ellos a nivel visual.

M5.46: Cuando enseño canciones hago las alturas, las hago con las manos, ... [...].

M5.368: [...] tenía hechas canciones para niños sordos con pictogramas [...] Le ponía un dibujo con la frase [...] como la tenía hecha, la utilicé. Pero 11b. no la cantaba [...] le da vergüenza. De todas maneras él me entiende y la sigue [...].

M7.15: [...] trabajo sobretodo actividades que las pueden hacer ellos bien como ritmo, expresión corporal, danzas ...algo de instrumentos, les encanta simular que están tocando en una banda...el canto prefiero no hacerlo mucho ...[...].

Por otro lado, respecto al **contacto del alumnado hipoacúsico con la Música**, los informantes complementarios coinciden también con los informantes claves en afirmar que les ayuda. Los informantes piensan que contribuye de alguna manera a mejorar su vocabulario, ya que en Música se utiliza un vocabulario específico que en ninguna otra materia se contempla, además de que contribuye a ampliar su cultura en general. Pero, esta contribución la aplican no sólo al alumnado hipoacúsico sino para todo el alumnado. Además, los informantes no sólo aluden a la

ampliación de este vocabulario específico, sino también al refuerzo del vocabulario en el idioma, ya que en las canciones se trabaja de una manera especial diferentes palabras haciendo hincapié en acentuación, vocalización e intensidad. Concretamente M2, desde que trabaja las canciones con su alumna hipoacúsica cree que algo le ha enriquecido en su manera de vocalizar. Por otro lado, M4 piensa que esta forma de trabajar con las canciones recalando la pronunciación y vocalización, sirve al alumnado hipoacúsico de refuerzo a las sesiones de logopedia, ya que ella trabaja de la misma manera. Sin embargo, H2, su pensamiento es contrario, para él no cree que contribuya de una manera muy especial a ello.

M6.97: Muchísimo, [...] no solamente el vocabulario sino la cultura en general del niño y muchísimas cosas, la estructuración espacial, ... la estructuración temporal ... es que en Música se trabajan muchas cosas ... desde la cultura musical pura y dura ,... [...] para mí es fundamental. [...].

H2.126: [...] yo creo que le enriquece a cualquier niño ya que se usa una terminología muy específica del lenguaje musical [...] pero ... nada especial.

H4.83: [...] al hipoacúsico y a todos, [...] yo lo hago para todos, les beneficia a todos quizás a ellos en mayor grado que lo hago para ellos pero para todos también.

M2.214: [...] sobretodo las canciones, les gustan en general, no sólo al niño hipoacúsico sino a todos y si ya tienen problemas [...] ella tenía su propio vocabulario, se inventaba las palabras. 2a. oía y decía algo parecido y desde que estamos cantando canciones, yo creo que algo le enriquece.

H5.165: [...] en el lenguaje oral mucho, mucho porque trabaja las intensidades [...] que modulen, que vocalicen ... Le ayuda un montón la Música.

M4.63: [...] hago mucho hincapié cuando les enseño canciones el pronunciar [...] los que hace la logopeda, [...] es como reforzar algo que se está haciendo.

Por otro lado, los informantes M2, H4, M4, H3, H5 también comentan que la Música sirve para potenciar en general al alumnado como a los hipoacúsicos la autoimagen y valoración de sí mismos. Sin embargo, H2 difiere un poco porque concretamente en el caso de su alumno, no cree que ocurra así. Piensa que para este alumno la Música de forma generalizada es una actividad frustrante, salvo en el ritmo que es cuando éste se siente motivado con la actividad. Por ello, H3 dice que si se escoge al alumnado hipoacúsico para realizar una actividad musical en la que se sienta capacitado para hacerla, su autoestima crece. Para argumentar su reflexión él recuerda a un alumno hipoacúsico que tuvo, que tenía una base rítmica buena, se enorgullecía de realizar un ritmo para el resto de alumnado. Fundamentalmente los informantes complementarios creen que la Música va a aportar lo mismo a todos los alumnos y alumnas, sin ninguna distinción. Les va a repercutir en tener la posibilidad de vivir experiencias que desarrollen su sensibilidad, escuchar otros tipos de sonidos e incluso ayudarles a centrarles la atención ante el hecho sonoro. En definitiva, la aportación de la Música a su alumnado sería una fuente para poder expresarse de una forma diferente que puede resultar gozosa.

M4.77: [...] a él le motiva, lo ves. Cuando tú a un niño ves que le gusta una cosa [...].

H2.198: [...] yo pienso que no, quitando el ritmo, la Música es una actividad frustrante para él. [...].

H3.282: [...] lo cogía para llevar el ritmo y era genial. [...] ¡la autoestima que tenía! [...].

H3.285: [...] Yo creo que cualquier cosa que haga que una persona diga soy bueno en esto, la autoestima se le sube. [...] pero creo que sí le puede ayudar.

H5.168: [...] cuando hacen un canon [...] sabe, que lo ha hecho bien y se motiva.

H2.200: [...] poder expresar de otra manera diferente, expresar sus sentimientos [...].

H5.162: Nada distinto de lo que le aporta a cualquier otro niño, sinceramente. Fundamentalmente la sensibilidad [...].

M2.338: [...] lo mismo que a los demás, a parte que le ayuda a tener más atención.

Los sentimientos vividos y generados en los informantes complementarios tras **trabajar con alumnado hipoacúsico** en muchos casos se puede decir que son iguales a los que pueden despertar en cualquier otro alumno y alumna. H4, M6, H5, piensan en ese sentido sin distinciones. Los sentimientos provocados son de satisfacción al ver que el alumnado muestra alegría cuando corresponde ir a su sesión, el agradecimiento mostrado con el informante, al ir poco a poco desarrollando estrategias musicales que ha trabajado. Sin embargo, H3 piensa que su experiencia ha servido para aflorar su sensibilidad hacia los posibles problemas físicos que pueden tener los humanos. Realmente piensa que las personas no percibimos la dimensión de los problemas hasta que no se tiene una experiencia cercana a éstos. Para H2, le ha provocado una reflexión sobre el tratamiento proporcionado por la Educación a determinados déficits e incluso cuestionarse cómo poder cambiar en algo esa situación. Añade también, la circunstancia de que piensa en algunas deficiencias, las cuales no están tratadas de un modo adecuado, pensando sobretodo en su caso. Para M2 esta experiencia era inesperada para ella. Le ha reportado unos conocimientos de base para otras posibles experiencias, sabiendo que ha desarrollado capacidades personales para buscar soluciones.

H4.38: [...] me aporta los demás, no tengo ninguna diferencia [...].

M6.57: [...] lo mismo que otros niños, son tiernos, cariñosos, agradecidos [...] no establezco diferencias entre un niño sordo y uno niño normal [...].

H5.179: [...] no lo diferencio con los demás. Verles la cara en cuanto que viene la hora de Música, es reconfortante. [...] ves que poco a poco se va viendo recompensado, y cuando ves que van participando, que aprenden [...].

H3.290: [...] tener más sensibilidad con ellos. No con ellos, sino con un problema humano, físico [...] No sabemos de los problemas hasta que no los ves.

H2.81: [...] algunas deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, [...] cumplir los objetivos que yo me planteo con los demás, yo no los puedo conseguir igual [...] quizás debería de hacer algún curso [...] siempre se podrá hacer más.

M2.81: [...] me puede aportar una experiencia con la que yo no contaba y el hecho de tener a estos alumnos te hace buscarte soluciones, [...] te puede aportar la experiencia para próximos casos si te vienen.

Los informantes se sienten realizados trabajando con Música y su trabajo con el alumnado hipoacúsico les ha reportado diferentes sensaciones. H2 reconoce que ha sentido sensación de incomodidad al percibir que había déficits por diferentes motivos

en la intervención con su alumnado hipoacúsico. Aunque, ha pretendido que hagan todas las actividades que los demás, ha notado que les cuesta realizar algunas, por lo que ha intentado respetar su déficit en ese sentido. H3 ha tenido la inquietud de querer exprimir al máximo las posibilidades de su alumnado hipoacúsico y ha sido consciente de tener ciertas deferencias con éste por su déficit. Se puede decir que el trabajo ha sido gratificante, pero en los comienzos algunos informantes han tenido inseguridades e incluso pánico al enfrentarse a ellos por el miedo y la inquietud a una experiencia nueva, a no saber si van a estar a la altura de las circunstancias o quizás también, por su falta de conocimiento sobre cómo actuar con ellos.

H2.203: [...] me siento cómodo [...] a mí me gusta. Entonces cuando llegué pretendía [...] lo que hacían los demás, luego he ido viendo que hay cosas que le cuesta más [...] el pensar que a él no llego como a otros [...] he podido cuestionarme durante todo este tiempo y la incomodidad de sentirte un poco que hay cosas que faltan.

H3.293: [...] Mi inquietud es esa, llegar al máximo de lo que yo quiero que lleguen ellos. [...] Sí sé que tengo que tener alguna deferencia con ellos, en el sentido de que tienen uno de problemas físicos que la Música [...].

H4.172: [...] me siento a gusto porque los casos que tengo [...] son leves y entonces a penas se notan [...].

Sobretudo estas situaciones se han dado en los informantes que imparten clase a alumnado con mayor grado de deficiencia auditiva, como son M6, M7, M4, H5. También, en los casos concretos de M6 y M4 ha coincidido que eran sus primeros años como docentes de Educación Musical y tenían mucha más incertidumbre ante todo lo que iban a hacer o poder hacer con ellos. Sin embargo, cuando los informantes miran hacia adelante y cuentan su experiencia pasada, afirman que esos sentimientos de incertidumbre y miedos se han disipado. En la mayoría de los casos han respondido muy bien ante la Música. De hecho los informantes se sienten contentos con su experiencia. En el caso de H4, su vivencia la ha sentido muy normalizada, porque prácticamente su alumnado con deficiencia leve ha pasado para éste casi desapercibido. M7 al principio tuvo sentimientos similares a los demás informantes pero que se han disipado con la experiencia.

M6.160: [...] No veas cómo yo lo pasé [...] qué les pongo yo, cómo van a escuchar si es que no escuchan [...] tampoco se sabe ... porque además no están todos tan sordos, [...] hoy en día [...] se puede llevar una vida medianamente normal ... [...] a mí me daba [...] un miedo atroz ... y ya [...] no les tengo ningún miedo, ahora nada.

H5.177: [...] sobretudo inseguridad a la hora de trabajar, el empezar a ver cómo vas a enfocarlo, cómo va a seguir las clases y sobretudo intentar recoger información un poquito de cómo podría yo ayudarlo [...].

M4.122: [...] es gratificante [...] verlo como está ahora pues es un paso que yo he aportado mi granito de arena y [...] el niño la Música le llega [...] al principio [...] pánico, de no estar a la altura de no saber transmitirle, trabajar con algo desconocido, [...] a no ser que seas muy valiente, las cosas te dan miedo.

M7.15: [...] al principio era una incertidumbre, no sabía si lo hacía bien con ellos, ahora muy bien.

Los sentimientos generados en M5 cuando tuvo conocimiento de que iba a tener un alumno hipoacúsico en su clase fueron totalmente diferentes al resto de informantes. Para ella, esa noticia fue acogida con alegría. Suponía su primera experiencia como maestra y además tenía que impartir clase a un alumno con un

déficit que conocía porque lo había trabajado en las oposiciones. Para M5 era toda una aventura. Podía vivir en primera persona experiencias que sólo las había planteado a nivel teórico y del mismo modo descubrir por ella cómo funcionaba en su clase de Música. Reconoce que creía que las reacciones a la Música iban a ser menores. Además, pensaba que el alumno al tener una hipoacusia profunda estaría perdido o aislado en el aula. Sin embargo se ha llevado una grata sorpresa.

M5.289: [...] yo dije ¡qué guay! [...] ese tema es el que más he trabajado en las oposiciones, como yo conozco un poco del tema [...] entonces muy a gusto, como nunca había dado clase, pues a mí me parecía todo una aventura y encima un niño sordo. Era pues ver lo que he estudiado, qué es lo que hace, cómo funciona, vaya a mí me gustó.

M5.298: He visto al niño normal. Yo pensaba que iba a estar peor, que no se iba a adaptar. [...] yo decía “este niño, tú verás que lo voy a tener ahí perdido, aislado”. Yo pensaba que él iba a estar mal. Y qué va [...].

XIV.2.2.3 Visión de su alumnado

La percepción de los informantes sobre su alumnado depende de diversos factores. Los informantes pueden tener concepciones más generales o más específicas sobre la adquisición de determinadas nociones musicales en su alumnado hipoacúsico, dependiendo del grado de profundidad con el que se tratan y el nivel donde se encuentre este alumnado. Los informantes que tienen alumnado hipoacúsico en niveles iniciales poseen algún conocimiento generalizado sobre la percepción de determinados elementos del sonido, ya que se trabaja a nivel básico y a veces no tratan todas las cualidades. Los informantes con alumnado hipoacúsico en niveles superiores poseen una visión más amplia de la percepción de su alumnado. H3 por ejemplo, piensa que su alumnado hipoacúsico de primer curso percibe bien las cualidades del sonido, al nivel que él las ha trabajado. El resto de informantes perciben ciertas matizaciones respecto a la percepción de las cualidades del sonido. Todos los informantes coinciden en que su alumnado no tiene ningún problema en la percepción de la duración.

H3.220: Estos chiquitillos, no trabajamos todavía las nociones esas [...] altura: sonidos agudos y sonidos graves [...] con la guitarra [...] Ellos lo discriminaban [...].

H3.221[...] la duración sí la practicamos en el ritmo, [...] El timbre también le he hablado, pero sin especificar nada [...].

H2.145: Y la duración sí [...] en una intensidad que él capte bien sí, los sonidos largos – cortos sí [...].

M4.46: la duración también [...].

M5.168: [...] yo pienso que la duración la diferencian o al menos la hacen [...].

M6.215: La duración desde chiquitillos [...].

Sin embargo, en el resto de cualidades tienen afirmaciones coincidentes y/o discrepantes en cómo las percibe su alumnado hipoacúsico. Algunos informantes no se encuentran totalmente seguros para afirmar sus respuestas como son el caso de M2 y H4. Para éstos, su alumnado con hipoacusia leve y moderada no tiene demasiado problema para percibir las cualidades del sonido. Aunque reflexionando, M2 supone que a lo mejor les cuesta percibir la altura de sonidos agudos. H4 piensa que quizás también perciban mejor los sonidos graves. Por su parte, H5 al igual que

H4 y M2, creen que no tienen sus alumnos problemas para discriminar alturas, pero piensan que posiblemente perciben mejor los sonidos graves. Otros informantes como M5, H2 y M4, difieren del resto y manifiestan que su alumnado escucha mejor los sonidos agudos. Para M5, es algo que le sorprende y pregunta si puede ser posible ese caso. Para H2 y M6 el alumnado hipoacúsico diferencia las alturas cuando existe una distancia tonal importante. En grados de altura similar, el alumnado no es capaz de distinguirla, aunque asegura que el resto de alumnos tampoco suele hacerlo.

M2.270: No lo sé, es que yo creo que lo perciben todo [...] la impresión que me da [...] tampoco me he puesto con 2a. sola a comprobarlo, puede ser que a lo mejor le cuesta más oír los agudos, pero no lo sé.

H4.120: Quizás los graves mejor, pero no lo sé [...].

M5.66: [...] él las alturas no las diferencia [...] yo creo que diferencia mejor los agudos. [...] ¿Eso puede ser?.

M4.46: [...] él las voces agudas las percibe mejor [...] que las graves.

H2.143: [...] yo creo que los agudos los percibe mejor; luego, si están muy próximos, pues no, pero con una distancia de una quinta o más, sí [...].

H5.120: [...] Los agudos y los graves pues también, no tiene especial dificultad en algunos [...] Quizás le gustan más los graves, si tengo que decir [...].

M6.126: [...] depende de la altura que me estás hablando [...] do agudo del do grave sí [...] del si del do ...eso no, [...] también les cuesta [...] a los mayores [...].

Respecto a la intensidad, los informantes suelen coincidir en su opinión sobre la percepción de su alumnado respecto a este elemento. Piensan que suelen tener problemas para reconocer sonidos suaves. Generalmente ante sonidos fuertes el alumnado hipoacúsico los percibe. Para M6 y H5 el reconocer la intensidad, no es un problema muy acusado de su alumnado, a no ser que tengan que distinguir intensidades muy próximas. Sin embargo, para informantes como H4 o M5, el reconocimiento de la intensidad piensan que es una de las percepciones que más trabajo le cuesta a su alumnado. M5 a veces tiene que decirle lo que es, para que vaya asociando lo que él percibe con lo que le indica M5 que suena. Ella piensa que de esta manera algo le ayuda a su alumno.

M5.169: [...] la intensidad ahí, ahí. [...] muchas veces se lo tengo que decir. [...] no lo puede diferenciar él solo [...].

H2.145: [...] sonidos más suaves no los percibe bien, esos no los percibe bien [...].

M6.126: [...] pianísimo ... del piano no lo diferencian [...] la intensidad sí [...].

M4.42: [...] cuando bajo la voz [...] sabe perfectamente que la he bajado, [...].

H4.104: La intensidad supongo ... los fuertes, los débiles ...[...].

H5.120: [...] un niño que a pesar de su pérdida suele distinguir la intensidad, [...].

Otro de los elementos que suele costar apreciar al alumnado es el timbre. Muchos de los informantes aseguran que otros alumnos y alumnas independientemente de su audición tampoco lo diferencian, sobretodo si son timbres muy similares o el sonido se produce con el mismo material. H2 puntualiza además que cuando su alumno hipoacúsico escucha un timbre que le es familiar, sí es capaz

de discriminarlo respecto a otros. Algunos informantes sinceramente no están seguros en su opinión sobre ello, pero si tienen que contestar algo, se decantan por decir que es uno de los elementos que les puede costar discriminar.

H4.104: [...] quizás la intensidad y el timbre pero porque es lo que es ... [...].

H2.143: [...] si le es familiar el instrumento, lo reconoce. [...] relacionado con los compañeros y algunos ejercicios que hemos hecho no, [...] el timbre le cuesta [...].

H5.120: El timbre creo [...].

M4.44: yo creo que el timbre [...] a lo mejor el resto de los niños muchos tampoco lo perciben [...] distinto material bien, pero cuando ya suena con el mismo material dos cosas distintas ya ... [...].

M5.169: El timbre no te podría decir, yo creo que le cuesta [...].

M6.126: Yo creo [...] altura ... y el timbre ... [...].

M6.213: El timbre, instrumentos muy diferentes sí, ya muy parecidos pues no, eso le cuesta trabajo hasta a los otros.

Los informantes complementarios tienen la misma opinión que los informantes claves sobre el tipo de **actividades** que tienen más aceptación entre el alumnado hipoacúsico. Las actividades más motivadoras y placenteras son aquellas en las que generalmente hay movimiento corporal bien a través de la expresión corporal y/o danza o la instrumentación. En éstas, el alumnado muestra alegría cuando se anuncia que se van a realizar. También, informantes como H4 comentan que esta actividad tiene éxito porque supone cambiar el lugar en el cual dan la sesión de Música, por lo que a veces H4 ya no sabe discernir bien si esa alegría es por la actividad en sí o por el cambio de lugar. Por otro lado, y coincidiendo con los informantes claves, las actividades vocales y de canto no se consideran como una actividad exitosa entre el alumnado hipoacúsico. Pocos informantes han aludido al canto como una actividad que realmente les guste. Sólo lo han comentado muy por encima M2 y M6.

H4.101: La flauta le gusta mucho y [...] danza. [...] yo ya no sé si es porque le gusta o por [...] cambiarte de sitio.[...] 6a para moverse es un poquillo más reacia [...].

H2.139: Las actividades de ritmo [...] porque lo capta bien [...].

H5.88: Lo que es juegos de movimiento rítmico, de marchas, [...] de determinada música, eso sí le gusta y el coger los instrumentos le gusta a él y a todos.[...].

M2.262: [...] las de movimiento, pero es en general, le gusta a ella y en general [...].

M4.11: Lo que es el ritmo le gusta muchísimo [...].

M4.37: Yo creo que a él le gusta más bailar [...].

M5.216: [...] Le gusta más los bailes, el moverse con sus compañeros,... [...].

M6.108: El movimiento, las canciones ,... el baile...más o menos [...].

Los informantes complementarios cuando tienen alumnado con hipoacusias leves no consideran que tengan problemas para llevar a cabo su clase y a su vez, este alumnado sigue un desarrollo normal. Por ejemplo en el caso de H4, hasta que no le

informaron que en su aula había alumnado con estas características, él no se percató de esta circunstancia. Sin embargo, en hipoacusias más graves, los informantes comentan que tienen problemas. Por otro lado, el problema se incrementa también cuando este alumnado con hipoacusia más grave va cursando niveles superiores. Cuando están en los cursos iniciales de la Educación Primaria o Educación Infantil, como M6 y H3, éstos aseguran no tener excesivos problemas para su clase de Música.

H4.1: [...] no vi ningún problema, no me dijeron nada. Después al tiempo yo me enteré [...] yo no notaba nada ... era leve [...] tampoco me he preocupado mucho [...].

M6.29: [...] tengo dos niños sordos [...] eso es un problema, porque ahora [...] cuando son pequeños no es tanto problema pero cuando van más adelante,...

H3.92: Vamos yo no he realizado nada especial para él porque creo que puede ir con los demás. En este curso, quizás en los otros lo tenga que ... [...] vea que tiene más dificultad, tendré que hacerle algo más especial [...].

Algunos informantes hacen hincapié también en el carácter del alumnado hipoacúsico, independientemente del grado de afección que tengan. Éstos han apelado al esfuerzo personal de cada alumno y alumna para integrarse en las actividades propuestas en el aula de Música. A pesar de tener un déficit más grave su alumnado, los informantes H3 y H2 aseguran que a veces es cuestión de un poco de esfuerzo por parte del propio alumnado para realizar las actividades. E incluso H5 argumenta que con los audífonos su alumnado hipoacúsico puede llegar a un nivel igual que el resto de alumnado, pero tiene que estar aún más atento que el resto y si pone interés puede conseguirlo, ya que muchos otros compañeros que no tienen una inteligencia muy notable, con esfuerzo pueden llevar su trabajo académico. Concretamente, H5 tiene que motivarlo para que ponga interés. H2 piensa que su alumno se acomoda a su situación especial y él mismo se veta su participación en las actividades. H3 cree que también su alumno utiliza su hipoacusia para aislarse voluntariamente de algo que no quiere escuchar. Por ello, M6 también argumenta que cada alumno y alumna con hipoacusia es diferente y en consecuencia se trata de diferente manera. Entre todo el alumnado al que da clase, ella se encuentra con alumnado que puede aspirar a unas metas iguales al resto de compañeros/as y otros que debido a su déficit y a su carácter no puede plantearse conseguir las mismas metas que con el grupo clase. Del mismo modo, M6 piensa que el alumnado hipoacúsico que tiene verdadero interés y se esfuerza por seguir avanzando, llega a mostrarse más agradecido, interesado y perceptivo que incluso el resto de alumnado normooyente.

H3.92: [...] puede seguirme. Depende más de él, de su esfuerzo [...].

H2.203: [...] yo creo que es que se acomoda a su situación y él se dice esto lo puedo hacer y esto no. [...] si yo no le dijera nada, él no haría nada [...].

H3.190: [...] yo lo creo una persona caprichosa [...] si tú le has dicho algo que no le ha sentado bien ya... te pone como un campo delante de ti, ya no pases de ahí [...].

H5.64: [...] tiene que estar más atento que los demás...yo creo que por los audífonos está como a la altura de los demás, [...] normalito incluso tirando "pa bajo". Pero [...] como otros que si ponen interés pues van como todos o incluso a veces mejor. Entonces es eso, que hay que motivarlo para que ponga interés.

M6.160: [...] más agradecidos, ... más interesados, más perceptivos, con más ganas de recibir, [...] va en función del niño [...] niños más mayores que yo los veo exactamente igual que otros, les pido igual, [...] salvo pequeñas cosas en alguna audición [...] y otros que no les pido ni la mitad [...] en función de cómo los veo y [...].

Otro condicionante detectado por los informantes que influye en el desarrollo de este tipo de alumnado, es la implicación de la familia. Este apoyo familiar lo consideran importante para el buen desarrollo y estimulación de todas las posibilidades sonoras que posee el alumnado. En los casos de H2 y M2, la familia desatiende en bastantes aspectos al alumnado hipoacúsico. Casualmente, estas familias tienen pocos recursos y pertenecen a la etnia gitana. M6 tiene también otro caso en el que la familia de una alumna hipoacúsica la desatiende por lo que ésta tiene bastantes hándicaps para seguir el transcurso normal del aula. Además, tiene el doble de problemas, por su déficit y un ambiente familiar poco propicio para ayudarla. Por el contrario, la atención que recibe el alumnado hipoacúsico con familias involucradas hace que repercuta en la máxima integración de este alumnado en sus labores académicas y su avance tiene unos resultados notables. Por ejemplo, en algunos casos de M6 como ella comenta, de M5 con hipoacusia profunda e implantado, de H3 con el mismo tipo de hipoacusia e implante que los anteriores, de M4 con hipoacusia moderada bilateral, el avance de este alumnado y la estimulación que ha tenido han hecho que se perciba un desarrollo mayor. En el caso de M7 la implicación de la familia en la educación de sus hijos es total. Existe un trabajo conjunto con las familias.

M2.330: No es fácil para ellos, tienen problemas de otra índole. De la familia no tienen apoyo y eso se nota.

M2.93: [...] se le acumula a ellos es que en la temporada de la aceituna [...] se matriculan en el colegio del pueblo donde van, pero en realidad, ... no van.

H2.79: [...] está muy mal atendido. [...] en G. iba muy poquito. Los padres eran muy dejados para llevarlo entonces faltaba muchísimo y no ha tenido una estimulación adecuada, ni precoz ni adecuada en casa tampoco.[...].

M5.52: [...] Él está muy atendido [...] la madre muy pendiente y eso se nota [...].

M4.18: [...] se ha trabajado mucho y además a la vez ... [...] familia [...] y el colegio [...] al ir trabajando en línea el niño ha avanzado el doble [...].

M6.90: [...] tiene problemas familiares, la familia no hace caso, [...] hay otras cosas que faltan y fallan [...] Entonces tiene ... dos problemas la hipoacusia y lo otro. Luego hay otros, que tienen mucha motivación, tienen unos padres que están muy pendientes de ellos, que los apoyan ... y eso se nota. [...].

M7.53: [...] los padres están muy involucrados en la educación de sus hijos y trabajamos juntos.

También algunos informantes detectan falta de atención en su alumnado hipoacúsico. Piensan que su distracción se debe en parte a su déficit y por otro lado, al carácter disperso de cada niño o niña. Informantes como H2 y H5 aseguran que su alumnado se distrae mucho y ellos mismos tienen que estar continuamente captándoles la atención, bien haciéndoles llamadas, acercándose a ellos o continuamente mirándolos para que no desvíen la mirada. Otros informantes, como M2 o H4 comentan que se distraen pero no suele ser de una manera muy significativa, haciéndolo del mismo modo como lo puede hacer el resto de alumnado, por lo que no lo consideran un rasgo característico de este tipo de alumnado. También, habría que

comentar que los informantes que tienen alumnado con hipoacusias más graves (de moderada bilateral a profunda), tal es el caso de H2, H3, H5, M6 son los que más recalcan que su alumnado se muestra distraído, además creen que puede ser debida su falta de atención a que se aíslan en su “mundo paralelo” sin sonido.

H2.203: [...] forzarle [...] a que esté atento, porque si no él tendrá su manera de alienarse [...] yo me imagino que [...] está un poco perdido [...].

H5.64: Sí, sí mucho pero a parte de lo del oído por como es. De normal es un crío con una atención muy dispersa y continuamente hay que estar pendiente [...].

M2.369: No, no más que el resto. Hoy en día casi todos tienen falta de atención...

H4.160: Hombre yo creo que en teoría sí, pero en la práctica no, a lo mejor a 14b. [...] no lo demuestra mucho, pero se vé que está más despistado...

H3.276: El niño sí [...] La niña está mucho más concentrada [...] quizás sea ese el problema a parte de que oiga menos, [...] se encuentra que dentro de su mundo hay otro mundo más aquí [...] de vez en cuando sí es verdad que se distrae [...].

M6.155: Depende de los niños, hay niños que están super atentos, ... y están más pendientes [...].

Otra característica que detectan los informantes complementarios en su alumnado hipoacúsico es la introversión. Se manifiesta en función de cómo es cada niño o niña, pero este carácter introvertido hace que el alumnado no sea muy voluntarioso para participar en las actividades. Generalmente, participan cuando lo hace el gran grupo, aunque hay que incitarlo algunas veces a que lo hagan. M5 por ejemplo, piensa que su alumno se comporta de manera más bien introvertida debido al déficit auditivo. También, M4 ha notado un cierto cambio en el carácter de su alumno hipoacúsico con el paso del tiempo. El primer curso que ella dio clase a su alumno se mostraba más retraído. Había que motivarlo para que participase. Sin embargo, en años sucesivos detectó que el carácter había cambiado, no era tan reacio a participar. Hay que aclarar que en esa época el alumno estaba adaptándose a su audífono, cuando superó este proceso y se estabilizó en un curso académico en el que podía seguir el ritmo de la clase y no se encontraba perdido, cambió en cierta manera su carácter introvertido.

H3.87: [...] más ausente de la clase. Está como más metido en su mundo. [...].

M4.112: la primera vez que hizo segundo, estaba el niño como más retraído cuando yo llegué al año siguiente el niño había dado un gran cambio [...] era como empujándolo sin embargo ahora, no y ese cambio de actitud hace que [...] antes era el último de la clase y en este momento es uno más .

M5.124: Yo creo que normal, más bien introvertido, pero ni introvertido ni extrovertido, normal. Yo pienso que si no estuviera sordo sería extrovertido [...].

M6.88: De todas maneras yo creo que son un poco más retraídos, también depende de los niños, [...].

Respecto a la pregunta sobre el aprendizaje del Lenguaje Musical en su alumnado hipoacúsico, todos los informantes complementarios aseguran que aprenden este lenguaje como el resto de sus compañeros y no existe ningún tipo de distinción respecto al alumnado normooyente. Piensan que no tienen un problema adicional para ello. Concretamente, M2 ha comentado que dos alumnos no lo aprenden, pero no es debido a su capacidad o problema auditivo sino por los

problemas familiares que tienen éstos dos hermanos. H2 con un alumno en una situación algo similar a los de los alumnos de M2, piensa que todavía no lo ha aprendido porque en el nivel en el que se encuentra es todavía pronto para que lo aprenda de un modo adecuado.

H2.192: No lo acaba de aprender todavía, porque está en tercero [..].

H3.267: Yo creo que no. Porque la notación musical es cuestión de habituarse a estar usándola continuamente [..].

H4.157: [..] yo creo que no tienen problema [..].

M7.36: [..] Como todos.. [..].

H5.140: La ha aprendido como cualquier otro ni más ni menos [..].

M2.330: No lo aprenden. No es fácil para ellos, tienen problemas de otra índole, de la familia no tienen apoyo y eso se nota.

M6.152: Yo creo que igual, exactamente igual que en los otros niños normales [..].

La gran mayoría de los informantes coinciden en señalar que la Música es algo que le gusta a su alumnado hipoacúsico, como suele suceder también al resto del alumnado. Algunos informantes argumentan que puede ser por el ambiente más relajado respecto a otras materias, el movimiento realizado o por el tipo de actividades. Además, el alumnado acude motivado a las sesiones. Sin embargo, en un caso de M2 y H2 han comentado, un cierto desagrado respecto a la materia. M2 reflexiona que su repulsión sucede en general con todo el currículum. Pero en Música, su rechazo a afrontar las lagunas acumuladas en tantos años, hace que no se preocupe por traer el material, ni por participar en las actividades, intentando molestar tanto al resto de compañeros como al docente. Aunque, M2 comenta que cuando era más pequeño hacía lo que el resto y se integraba algo más. H2 en otras circunstancias diferentes, piensa que la Música para su alumno hipoacúsico es algo frustrante. El tipo de déficit y la evolución que ha seguido el implante coclear que tiene no ha sido muy fructífero, por lo que las cualidades con las que afronta la clase de Música no son las idóneas. En muchas ocasiones se pone de manifiesto su carencia auditiva, por lo que H2 no le presiona para que participe. En lo único que H2 observa que se motiva es con el flamenco y todo lo relacionado con este mundo, por ejemplo el tocar la guitarra, las palmas, el canto “jondo”, etc.

M4.77: Yo creo que sí, es que es algo que a él le motiva, que lo ves. [..] yo creo que le gusta y si no le gusta lo disimula muy bien [..].

H5.74:[..] El niño como a todos los demás, la Música le encanta [..].

M7.15: La música les gusta [..].

M6.66: [..] también le gusta, lo veo en sus caras, captan el ritmo, el movimiento,...

M2.100: [..] no se trae material, [..] Está tan aburrido, porque ya se ha perdido tanto que lo único a que se dedica es a molestar, intentar reventarte la clase [..].

M2.253: Sí, pienso sobretodo en 2a. que es la que participa. [..] el hermano cuando era más pequeño también, menos, pero también, al menos seguía la clase.

H2.198: [...] quitando el ritmo, la Música es una actividad frustrante para él. Yo por eso no lo fuerzo nunca, no quiero que se sienta él mal ni en ridículo [...].

XIV.2.3. Práctica profesional con alumnado hipoacúsico

XIV.2.3 1 Necesidades y demandas

Al igual que ocurre con los informantes claves, los informantes complementarios tienen diferentes necesidades en función de las circunstancias en las cuales les ha tocado llevar a cabo su trabajo. En primer lugar, tienen necesidades generales respecto a **recursos** materiales, concretamente sobre el espacio físico y material específico para Música. En todos los casos los informantes no disponen de aula específica de Música, por lo que utilizan el aula respectiva del alumnado y algún espacio de usos múltiples del centro. Los informantes se quejan de que no disponen del tiempo necesario para ir a esas instalaciones. Primero son lugares compartidos y tienen que disponer de horario para acudir y después tienen que colocar el material que necesitan para la sesión y volver a guardarlo cuando sirve. En esas condiciones, los informantes optan por quedarse en la clase y utilizar el limitado espacio que queda libre. Y si hablamos de las condiciones acústicas de las aulas, éstas dejan mucho que desear. En este caso, esa precariedad afecta directamente al alumnado hipoacúsico. En segundo lugar, al no tener un aula específica, el material propio de Música se encuentra distribuido y guardado en diferentes lugares del centro. En los casos donde los informantes tienen instrumentos de tamaño considerable como teclado o instrumentos de láminas, apenas los utilizan ya que no pueden transportarlos cada vez que quieren usarlos y pierden tiempo de la sesión en ir hasta el lugar donde están guardados. Por ello, en los casos donde disponen de instrumentos pequeños, generalmente instrumentos de percusión, son los que usan. Éstos pueden transportarlos en cajas, aunque aseguran que cada vez los usan menos por no tener que transportar el material. También, los informantes se quejan de que no disponen de material específico que sea adecuado. En casos como M5, H3, M6 ni siquiera cuentan con una dotación buena de instrumentos para poderlos utilizar con todo el alumnado. Por otro lado, las condiciones del equipo de sonido tampoco son adecuadas. Los informantes no disponen de fuentes buenas para poder reproducir con calidad los sonidos o audiciones, factor que perjudica a los hipoacúsicos. M7 no comenta ninguna demanda o necesidad imperante para dar su clase. Cree que tiene lo necesario para desarrollar sus clases durante el trimestre de clase de Música.

H2.130: [...] falta espacio para la danza y para tener los instrumentos [...] tengo que bajarlos [...] pierdo tiempo [...] me gustaría [...] en la planta de abajo [...].

H4.93: [...] los instrumentos de percusión están en un almacén [...] no puedes acarrear con todos [...] el salón de actos [...] tienes que pedir hora [...].

M2.246: me gustaría llevar a cada curso a un aula específica de Música y tenerlo todo allí, tener mis instrumentos a mano, tener mi equipamiento a mano [...].

M2.247: [...] la sala de audiovisuales, [...] hay un armario con los instrumentos [...] Al final casi nunca lo usas. Usas [...] de percusión, que los tengo [...] en una caja. [...].

M6.48: [...] pediría un aula de música [...], instrumentos en condiciones. Utilizo [...] el salón de actos pero está supercompartido [...] los instrumentos los tengo bajo llave, no es operativo, en una clase es para tenerlos fuera, cogerlos [...] las condiciones son pésimas y las condiciones de sonido igual ... muy malas [...].

M5.153: [...] quiero utilizar el piano y no puedo transportarlo. Yo no tengo todos los medios que quisiera, Música tampoco [...].

H3.115: [...] pediría el material necesario para llevar una clase de música. [...] Las 4 cosillas que hay por ahí es porque he participado en concursos [...] o son más [...] tengo un radiocasette que me ha regalado la editorial.

M7.82: [...] creo que tengo lo necesario para dar mis clases, como sólo dura un trimestre ..[.].

Como demanda concreta para el alumnado hipoacúsico, los informantes piden diferentes cuestiones. Por su parte H2, necesita material más específico para trabajar con el alumnado hipoacúsico, aunque desconoce qué material podría ser beneficioso para su alumno. Cree que al tener bastantes ordenadores, podría ser viable trabajar con el alumnado en general y en concreto con el hipoacúsico también. Hay programas específicos que trabajan aspectos concretos del Lenguaje Musical. A pesar de que el material es importante, la mayoría de los informantes piden tener más **tiempo** para trabajar con el alumnado. Sobre todo piensan que sería idóneo trabajar con un número reducido de alumnado o individualmente. De esta manera, los informantes podrían reforzar aspectos musicales. M6 piensa que algunos hipoacúsicos pueden aprender en una clase numerosa de veinticinco, pero otros hipoacúsicos con déficits más profundos necesitarían un refuerzo adicional, lo mismo que ocurre con otras materias.

H2.74: [...] Yo pienso que estos niños con los ordenadores pueden trabajar bien. [...] Posiblemente falte material específico, informático algo también y no sé que cosa puede ser más. Yo seguramente desconozco qué puede venirle bien a él.

H2.203: [...] no se si yo me pusiera con él a solas, le entonara bien [...] le hiciera repetir, esas cosas, yo pienso que posiblemente eso es lo que le falte. El dedicarle tiempo [...] él necesitaría para estar bien atendido, un grupo más reducido. [...].

M6.48: [...] algunos niños necesitarían tener clases de música específicas para ellos solos o en grupos muchos más pequeños.

M6.52: [...] algunos les hace falta [...] refuerzo a parte [...] Yo no puedo dárselo en una hora con 25 niños y en las condiciones que estamos dedicarles el tiempo necesario para que se enteren de algo [...] hay niños que sí y otros que no.

M5.230: [...] me gustaría trabajar más el tema de la discriminación, ponerme más individualmente con él y a ver si puede discriminar más. [...].

Además, los informantes complementarios prefieren sobre todo dotación de recursos humanos. Porque como dice H5, los recursos materiales pueden ellos buscarlos. Sin embargo, al haber poca **dotación humana**, los informantes a veces se ven desbordados con las situaciones que tienen en un aula con un grupo numeroso de alumnado al que tienen que atender con sus características personales. A pesar de creer que no tiene una necesidad de demanda específica para el alumnado hipoacúsico, H3 asegura que sería necesaria la ayuda de otro apoyo personal para otro tipo de necesidades educativas. Sin embargo, M6 cree que para algunos casos concretos que ella tiene en su aula necesitaría el apoyo de otro docente que diera una atención más específica dentro de la clase a este alumnado. Igualmente opina H4. Éste prefiere los apoyos en el aula y si por algún motivo el alumno tiene que salir fuera debe de ser para apoyarle los aprendizajes musicales. En muchas ocasiones sucede que el alumnado sale fuera del aula de Música para ser apoyado en otras materias curriculares. En el caso concreto de M6, se queja quizás por el excesivo apoyo de la deficiencia en su centro y la desatención que tienen otro tipo de necesidades. El centro

donde ella trabaja es un centro preferente de deficiencia auditiva y en su opinión todos los recursos humanos se dedican a este déficit y quedan desatendidos otros.

H4.176: [...] haya recursos, unos apoyos [...] no lo saques, a no ser que vayas a reforzarles Música.

H3.109: [...] no sé que podría echar en falta. [...] no siento la necesidad de algo en especial, [...] en un momento, que no sea deficiencia auditiva [...] necesito mano de un compañero más [...] con los que tienen problemas auditivos, no [...].

H5.154: [...] muchos días que necesitaría estar dedicado a tener una atención más personal. [...] ciertas minusvalías al menos se necesitarían dos personas [...] Más que aparatos y cosas [...] los recursos ya te los buscas tú. [...].

M6.158: [...] sí necesitaría en algunos casos ... [...] un poco de ayuda externa [...] otro profesor apoyando, sí me vendría muy bien [...].

M6.43: [...] una de las cosas de las que me quejo aquí. En este colegio parece que sólo se hacen cosas para los niños sordos ... luego hay otros niños que también necesitan apoyo que no lo tienen. [...].

Otro tipo de demanda que los informantes complementarios resaltan es la **formación** para atender a este tipo de necesidad educativa. Partiendo de la base que la mayoría no tiene formación sobre la deficiencia auditiva, los informantes demandan saber, bien a través de cursos de formación o por personal cualificado que asesore, sobre aspectos concretos que afectan específicamente a su función educativa. Muchos informantes están interesados en conocer cómo tratar el déficit, las características de cada tipo, técnicas a utilizar para aplicar en el aula, etc. Al carecer de este tipo de asesoramiento, el profesorado va aprendiendo sobre su experiencia y descubriendo por sí mismo estos aprendizajes. M6 considera primordial esto. Su centro es específico de integración preferente de alumnado con deficiencia auditiva y encuentra que el profesorado no está debidamente preparado para llevar a cabo esa función. La formación, a veces, se produce por la voluntad del docente de saber. Como dicen M6 y M5 al profesorado se le deja bastante responsabilidad. Piensan que deberían de preparar primero al profesorado, antes de llevar a cabo este proyecto. Incluso, la poca información llega a veces al extremo de no saber el propio docente si tiene alumnado de Necesidades Educativas Especiales. M5 se ha quejado de la mala organización de su centro, ya que hasta que no llevaba bastante tiempo en su puesto de trabajo no se le ha informado de las necesidades que tenían ciertos alumnos y alumnas. Concretamente del déficit auditivo de su alumno fue informada por la madre del alumno que es docente también del centro.

H2.66: Formación siempre tienes algo, buena, buena, no. Siempre quedan cosillas que puedes encontrar [...].

H4.33: [...] no tengo ningún tipo de información [...] quizás como apoyo a la clase alguna vía que me resuelva cosas puntuales, como asesoramiento...[...].

M4.101: [...] información de cómo es su déficit, [...] cómo tratarlos, [...] si hay que hacerles algo especial [...] vas descubriendo las cosas nada menos que por ti mismo. Eso es como una traba.

M6.46: [...] es un colegio de integración de sordos [...] pero tienes que preparar al profesorado para asumir eso [...] no dejarlo a la buena voluntad de cada uno.

H5.155: [...] los maestros no estemos preparados para eso, no conocemos técnicas, [...] más formación empezando por nosotros mismos los profesionales.

M5.281: [...] la mala organización docente por esa parte del colegio [...] necesidades educativas que tengo [...] demando saberlo, es que yo me enteré a los dos meses y de éste me enteré antes porque me lo dijo su madre [...].

M5.338: A los maestros nos dan demasiada responsabilidad sobretodo con los niños de educación especial, que nos orienten más.

XIV.2.3.2 Relación establecida

La relación que establecen los **informantes complementarios con su alumnado hipoacúsico** es generalmente buena. La consideran como una relación normal como cualquier otro alumno o alumna. Las únicas distinciones que se pueden establecer al respecto son el dirigirse más a ellos, buscándoles la mirada o estando cerca de ellos. Por lo demás, el trato que reciben es el normal en estos casos. Concretamente, M6 ha percibido que cuando le da a su alumnado hipoacúsico un trato más especial de forma personal, éstos se sienten agradecidos. M6 piensa que incluso son más agradecidos que el resto de alumnado normoyente cuando se le dedica un tiempo individualmente para aclararles o explicarles algo. M4 hace hincapié en la imagen que un docente da al alumnado. Ésta la considera importante, porque si al alumnado le gusta lo que ve, la relación entre ambos es más fructífera y se compenetra más. En su caso, su alumno hipoacúsico continuamente la mira mucho y se fija en cada movimiento y gesto que hace ella. Sin embargo, M2 no puede decir que tenga buena relación con su alumno hipoacúsico mayor. En años anteriores, M2 consideraba que era buena, pero al llegar a la adolescencia, el alumno ha cambiado y continuamente muestra su desinterés ante la materia. M2 tiene que llamarle bastantes veces la atención por su comportamiento.

H2.103: Una relación normal como con otro niño, la única diferencia que me dirijo más a él que a otros y me acerco más cuando son cosas concretas [...].

H4.65: Normal igual que con los demás.

M2.186: Sin problema, [...] 3b. porque ha cambiado y está en ese plan de no querer participar en nada, a veces tienes que hablar con él a parte [...] la relación ahora conmigo no es tan buena, por ese motivo [...].

M4.132: [...] me mira mucho, y además como es mi pareja de baile [...] yo a veces pienso que él se fija mucho en los movimientos, en las imágenes y son muy importantes. [...] si tu imagen [...] le gusta al niño, tú ya tienes algo ganado [...].

M5.121: Ah, pues muy bien. Como somos compañeros de su madre... [...].

M6.90: [...] muy bien, [...] son muy agradecidos [...] en el momento que tú le prestas alguna atención, le explicas algo un poco a parte [...] lo agradecen mucho [...].

En cuanto a la relación que establecen el alumnado hipoacúsico **con el resto de alumnado** se puede decir que son relaciones bastantes normales. En general, el alumnado respeta mucho a los niños y niñas hipoacúsicos. Los informantes no han notado nunca ninguna crueldad del resto de alumnado al respecto. Todo lo contrario, intentan ayudar en la medida de lo posible. Les hablan por donde saben que escuchan mejor, se prestan a explicar algo que no hayan entendido, etc. Por ello, los informantes comentan que los hipoacúsicos no se encuentran aislados. Quizás, como dice M6 tienen tendencia entre los mismos hipoacúsicos a relacionarse más entre ellos. En su centro hay un grupo más numeroso y ella percibe eso. M7 también comenta esa mayor afinidad entre los alumnos hipoacúsicos y sordos. En el caso de M2 su

alumnado hipoacúsico cree que no tiene mucha relación con el resto. Pero, la causa de esta poca relación no es la hipoacusia sino por ser miembros de etnia gitana. M2 asegura que en su centro los alumnos y alumnas gitanas se relacionan entre ellos y tienen escasa relación con el resto de alumnado “payo”.

M4.28: Normal, [...] al principio era un niño que estaba bastante mimado [...].

H2.158: [...] lo respetan muchísimo, los niños lo quieren, [...] no se ríen de él [...].

H5.147: Yo creo que normal. Se relaciona, yo creo que menos de lo que debiera, pero creo que es por su forma de ser.

M2.165: [...] con el grupo, no hay mucha relación.[...] no por el hecho de ser hipoacúsico, sino por [...] ser gitano. Porque ellos se relacionan con ellos [...].

M4.22: [...] no es un niño que esté aislado ni que tenga problemas de socialización [...] los niños saben que él tiene eso y lo ven de la manera absolutamente normal .

M5.115: [...] le hablan adaptado a él. Se acercan más para hablarle y le señalan, le hablan [...] tú lo ves integrado.[...] Algunas veces cuando pregunto, me sale por peteneras, porque no se ha enterado bien [...] y no se han reído.

M6.65: [...] no se han enterado y los mismos compañeros también te dicen yo se lo digo.

M6.83: La verdad que entre ellos mismos se relacionan bien, [...] los veo mucho jugar entre los hipoacúsicos [...] aquí más o menos se relacionan todos [...].

M7.74: [...] tienen una relación normal, quizás entre ellos se relacionan más pero con todos hablan, juegan...

XIV.2.3.3 Medidas contempladas

Para algunos alumnos y alumnas hipoacúsicos desde la Delegación de Educación le han facilitado **equipos técnicos** para percibir mejor los sonidos. Los informantes H3, H5, M6 y M4 los utilizan en sus aulas. M5 y M6 utilizan el aro magnético. En el caso de M5 tiene buen resultado. El niño se entera bastante bien. Sin embargo, para M6 el sistema no tiene ninguna ventaja. Funciona mal, porque para la alumna que lo usa no recibe el sonido de modo adecuado según los especialistas. Además, M6 no entiende el mecanismo y cuando tiene algún problema llama a los compañeros. El resto de informantes H3, H5 y M4 trabajan con equipos de frecuencia modulada. Los tres están contentos con el sistema. El alumnado trabaja bien con éstos y para ellos es un aparato fácil de llevar. M7 cuenta en su centro con las instalaciones técnicas precisas para que el alumnado con déficit tenga una mejor percepción del sonido.

M5.298: [...] está enterándose todo el rato de todo [...] tiene aro magnético.

M6.77: [...] tengo un aparato [...] que no sirve para nada ... El audífono ...no lo entiendo... [...] algún problema voy en busca de la especialista [...] la niña en cuestión que tiene que oírlo no lo escucha [...].

M4.5: [...] Delegación nos mandó un aparato [...] a través del microfonillo que llevamos colgado, el niño sigue la clase de manera total y absolutamente normal.

H3.136: [...] la petaca y su micrófono [...] Es relativamente fácil y cómodo de llevar. [...].

H5.17: Tiene equipo, solicitamos el año pasado un tipo de micrófono con una cadena de FM para poder trabajar mejor con él y vamos la verdad que muy bien.

M7.104: El centro tiene la instalación necesaria para que ellos puedan percibir mejor el sonido [...] luego ellos llevan los medios que necesitan, audífonos, implantes.. [...].

El resto de alumnado hipoacúsico trabaja con sus audífonos. Desde los centros, como medidas contempladas, han llevado a cabo en el caso de H3 la separación en diferentes cursos, al coincidir alumnado hipoacúsico en el mismo nivel. Otras medidas realizadas en la mayoría de los casos tratan sobre la **distribución** en el aula o en el espacio. El alumnado hipoacúsico se encuentra sentado cerca del docente, generalmente en primera fila, cercano a la mesa del docente. Igualmente, en la mayoría de las ocasiones además, están cercanos al aparato de Música, ya que suele estar en la mesa del docente. Esta medida física está enfocada a que el alumnado se encuentre cercano a la fuente de sonido, pero también para evitar distracciones, las cuales si se producen el docente las percibe antes y rápidamente les llama la atención. Cuando el alumnado cambia de aula, como por ejemplo al salón de actos para realizar danzas, M4, M7 y H3 procuran tenerlos igualmente cerca o en frente para que el alumnado hipoacúsico los vea bien. Además, tienen en cuenta el alumno o alumna que ponen al lado para que no sea una distracción para el hipoacúsico. M4 para asegurarse que su alumno sigue el ritmo de las danzas, de forma sutil, lo ha hecho su compañero de baile.

H3.136: [...] Como están en distintas clases, [...] así se comparte el problema [...].

H2.79: [...] con él, tenerlo cerquita y procurar estar pendiente de él.

H5.80: [...] Intento que esté cerca de la fuente de sonido sea yo o sea el equipo de música y favorecerle eso que escuche bien [...].

M2.147: [...] yo lo suelo poner en la mesa del profesor.

M5.115: [...] él está en primera fila y muy pendiente del profesor, la verdad.

M6.31: [...] a los que están sordos, los ponemos en primera fila [...].

H4.47: [...] en la clase [...] está cerca [...] vamos al salón de actos [...] procuro ponerlo a él cerca [...] si estamos haciendo algo en corro [...] me ocupo que siempre esté cerca, o en frente mía, no ponerle al lado a ningún "pesaíco" [...].

M4.7: [...] siempre era mi pareja y bailábamos los dos juntos [...].

M4 y M7 suelen hacer bastantes actividades de movimiento. Para ello, trabajan con el alumnado descalzo. Esta medida, aunque es general para todo el alumnado, beneficia sobre todo a su alumnado hipoacúsico. Así, pueden **percibir mejor las vibraciones** del sonido por el suelo. Sin embargo, una medida practicada por M4 pensada para su alumno hipoacúsico ha tenido que abandonarla. M4 hacía que pusiera el alumno las manos sobre el altavoz de la sala para que percibiera las vibraciones sonoras. Al final, desistió en su empeño porque el alumno no se sentía a gusto. M4 piensa que el niño tiene miedo a ser diferente y no quiere ninguna medida que sea diferente al resto de alumnado. Él quiere ser como un niño normal y hacer lo de todos. Otros informantes no pueden hacer esta medida porque no disponen de un equipo adecuado con altavoces potentes. A pesar de que H4 que puede disponer de los medios propicios para ello, no hace uso de esta práctica. El sonido que se produce

con los altavoces de la sala de usos múltiples, H4 cree que es lo bastante potente para que su alumnado con hipoacusia leve lo perciba. Por otro lado, respecto al sonido del aparato de clase, tampoco cree que el alumnado tenga problema porque está cerca de éstos. Al contrario de M4, M7 usa con frecuencia la percepción táctil tanto en el ritmo, como en las audiciones. A veces se acompaña de objetos como globos o martillos de feria. El trabajo de M5 con las vibraciones sonoras lo realiza cuando marca el ritmo en la mesa de su alumnado hipoacúsico. A parte, se lo escribe en la pizarra para que pueda ver qué se está haciendo.

M4.72: [...] los ejercicios los trabajo descalzos, yo me llevo mis calcetines [...] y los niños como llevan calcetín de deporte pues trabajamos descalzos.

M4.75: [...] al principio lo hacía, pero [...] el movimiento y tal del altavoz a él no le gustaba, era como reticente [...] Yo le decía "pon las manos aquí y siente" [...] Yo creo que él tiene mucho miedo a [...] ser diferente [...] quiere normalización.

H2.135: No nunca lo he hecho. Claro es que no tenemos instrumentos que ... en todo caso sería la guitarra en todo caso y la flauta [...].

M6.116: Eso no, [...], no tengo altavoces, sólo tengo un miserable cassette [...].

H4.47: [...] el salón de actos, está bien, tiene [...] 4 altavoces entonces demasiado suena ya [...] el cassette en una clase pequeña y como tienen que estar callados [...] está al lado del niño pues no hay problema [...].

M7.21: [...] uso globos para las audiciones,... para trabajar el ritmo cojo martillos de plástico así también trabajan dos timbres diferentes, ponen las manos en los instrumentos, [...].

M5.64: [...] un ritmo [...] lo hago en su mesa para que sienta también las vibraciones, eso lo pilla [...] yo lo hago todo escrito en la pizarra.

A la hora de comunicarse verbalmente con el alumnado hipoacúsico, los informantes complementarios para hablar, suelen **vocalizar y hablar más despacio** de lo que normalmente lo hacen, algunos incluso intentan impostar la voz. Esta forma de comunicarse algunos informantes sólo lo hacen cuando están en el aula del alumnado hipoacúsico o cuando se dirigen a ellos, como H2, H3, y M4. Otros sin embargo, como M2, H4, M5, M6 y M7 lo hacen en todas las clases porque creen que es necesario para que el alumnado en general los entienda. Además de esto, algunos informantes han comentado también que hablan con un volumen de voz más alto para que el alumnado perciba bien su tono de voz. M5, H4 y M2 comentan que esa práctica favorece positivamente al alumnado hipoacúsico. Por otro lado, a M7 le gusta trabajar la prosodia concretamente a través del ritmo y los instrumentos.

H2.90: [...] Vocalizo un poco más, muevo un poco más la boca [...].

H3.156: [...] especialmente a ellos sí hablo más despacio, vocalizo [...] Incluso con la mirada más lenta, fija en ellos y la vocalización esforzándome [...].

M2.121: [...] en general ya lo hago habitualmente. Porque yo me he dado cuenta que es necesario. Entonces hablo bastante fuerte, hablo bastante despacio [...].

M6.64: [...] siempre gesticulo, vocalizo pero ...eso lo hago en general con todos [...].

M4.65: [...] al pronunciar yo normalmente procuro que sea correctamente para que a él no se le llegue a escapar [...].

M5.191: [...] hablo más fuerte y creo que vocalizo, los niños me entienden muy bien.

H4.63: [...] como le hablo a voces [...] por lo menos ellos se enteran muy bien, algo bueno tenía que tener el hablar a voces.

M7.97; [...] trabajo la articulación al pronunciar, con el tambor hago los acentos de las palabras [...].

No sólo cuidan su manera de vocalizar al hablar, sino que también los informantes suelen acompañarse del gesto para apoyar la información oral que transmiten. Las informantes femeninas, M6, M4, M2, M5, M7 aseguran que su **gesticulación** es espontánea e inconscientemente lo hacen. Los informantes masculinos no han comentado que hagan eso en exceso, más bien les puede suponer un esfuerzo. Quizás, un impedimento que a ningún informante masculino se le ha pasado por la cabeza, ha sido el hecho de tener barba y/o bigote. Concretamente, tres de nuestros informantes complementarios lo tienen y ante la pregunta sobre ello se quedan un poco descolocados. En primer lugar les da la risa y luego empiezan a plantearse la cuestión. Aunque, no saben qué responder, se cuestionan que quizás les puede dificultar la lectura de los labios. H4 piensa que no tiene una barba excesiva que tape sus facciones. Sin embargo, H3 tiene un bigote considerable y H2 tiene una barba y un bigote más largo.

M4.130: [...] soy muy expresiva, todo el que me conoce dice que yo hablo con las manos, con el cuerpo, yo eso creo que a él le llega muy bien, [...].

M2.153: [...] mi gesto apoya más o menos lo que estoy hablando. Y yo creo que en la clase de Música, más, porque soy expresiva de por sí. [...].

M5.191:[...] inconscientemente yo muevo mucho las manos al hablar. [...].

M7.87: [...] mi gesto, la expresión refleja lo que estoy diciendo [...].

H2.91: la barba y el bigote, jaja, no se me había ocurrido! Qué pregunta! No sé [...].

H4.52: ¡me has dejado! [...] no me lo he planteado, [...] yo no me dejo tanto... [...].

H3.161: ¡No me digas que me tengo que afeitar! [...] Quizás no me vean el labio superior y tengan más dificultad, puede ser. Nunca me lo he planteado. Je, je [...].

A la hora de dirigirse al alumnado hipoacúsico, los informantes exigen que el alumnado esté mirándolos para favorecer la lectura labial. Sobre todo los informantes H2, H4, M7 y H5 hacen hincapié en esto. Además, ellos piensan que el alumnado hipoacúsico tiene tendencia a leer los labios, por lo que ellos quieren la máxima atención del alumnado hacia sus facciones. Para asegurarse de que el /la alumno/a mira a los informantes, ellos suelen ser constantes en sus miradas y controlar hacia dónde dirige la mirada el alumnado hipoacúsico. En algunas ocasiones, los informantes no han sido conscientes de que han hablado estando de espaldas al alumnado, por lo que cuando se han dado cuenta de su error, han rectificado volviendo a repetir la información de nuevo, esta vez frente al alumnado. Otro error que alguna vez le ha ocurrido a H2 y H4 es hablar en otra dirección distinta de donde se encuentra el alumnado hipoacúsico. Para rectificar, ellos han tenido que acercarse a su alumno para que supiera que estaban hablándole a él. Y al mismo tiempo conseguir que no se disperse su atención. La cercanía al alumnado mantiene la atención de los hipoacúsicos. Otras veces para asegurar que el alumnado ha comprendido la información, H4 suele hacer preguntas directamente a su alumnado

hipoacúsico. M7, sin embargo, escribe en la pizarra lo que quiere que sepa el alumnado de los contenidos que va a desarrollar en la clase.

H2.90: [...] fije en mí, a parte yo creo que le falta referencia.[...] Él tiene tendencia a mirar los labios [...] yo estoy pendiente de él cuando estoy explicando algo, le exijo atención visual.

H4.49: [...] yo no sé si me está buscando a ver lo que digo, pero también porque sabe que yo lo estoy mirando mucho por ahí [...].

H5.11: [...] intento siempre atraerlo hacia mí, se fija mucho en los gestos faciales, él me lee mucho los labios y yo lo noto.[...].

M6. 32: siempre los miramos a ellos, procuramos no darles la espalda ...siempre que se pueda ...[...] porque muchas veces [...] no te das cuenta ...y te das la vuelta para que te escuchen.

H4.44: [...] estoy hablando escribiendo en la pizarra luego me vuelvo y lo repito [...] algún tipo de pregunta para ver si se ha enterado de lo que he dicho [...].

H2. 79: [...] tengo que acercarme para que él sepa que le estoy hablando [...].

H4.79: Cuando se despista un poco,...hacerle que me repita las cosas, [...] Tienes que estar hablándole a él para que él esté participando, si no me acerco a él, él está disperso ... no hace los ejercicios ...

M7.83: [...] Yo todos los días al principio escribo los contenidos, los objetivos que voy a hacer en la sesión para que ellos sepan lo que van a hacer.

XIV.2.3.4 Planteamientos pedagógicos

Al igual que los informantes claves, los informantes complementarios se plantean **objetivos** similares para todo el alumnado, sin hacer ninguna excepcionalidad respecto al alumnado hipoacúsico. Las metas que se proponen en general es que disfruten con la Música, participando en todas las actividades como el resto de compañeros. Pretenden que el alumnado sea consciente de sus posibilidades, de hasta dónde ellos pueden conseguir y que su limitación física no sea una traba para poder disfrutar y ser feliz en el aula de Música. M7 intenta fundamentalmente que su alumnado hipoacúsico sienta la música utilizando todos los medios a su alcance y además que pueda expresarse con ella. Por otro lado, los informantes quieren dentro de esa actividad divertida que aprendan conocimientos musicales. Respecto a estos contenidos musicales, en ciertos aspectos los informantes consideran la deficiencia auditiva. Por ello, no tienen una exigencia “puntillosa” para que el alumnado haga a la perfección contenidos como canto o la discriminación tonal parecida. A lo que más importancia dan y llevan a cabo con la máxima exigencia es en la participación en esa actividad.

H2.83: [...] me escuche, haga igual que todos [...] no me planteo objetivos especiales [...].

H4.169: [...] los objetivos generales ... luego [...] sobretodo que sea consciente de lo que le pasa [...] que vea hasta donde [...] pueda llegar que sea feliz [...].

H5.181: [...] metas las que me propongo con los demás [...].

M2.344: [...] los que me planteo para todos, porque hay cosas que pueden hacerlas.

M4.56: [...] que él tire y haga lo que pueda [...] tiene que saber llevarla y saber que puede. Entonces mis objetivos son los mismos que los demás [...].

M5.97: [...] lo que busco es que se diviertan ese es mi objetivo y que aprendan [...].

M7.28: [...] intento que la música la sientan y le sirva para expresarse tanto a ellos como al resto de niños.

M6.58: [...] en un examen hay cosas que no puede hacer nunca [...] no se las exijo [...].

H2.104: No le exijo igual que a otros, él canta mal, [...] pero que por lo menos [...] que cante e intente seguir la melodía a su forma.

También los informantes complementarios poseen un libro de texto como **guía pedagógica**. El hecho de seguir este método, hace que condicione la actuación de los informantes, como asegura H2. Él cree que debería de insistir en hacer ejercicios melódicos y rítmicos, sobretodo para su alumno hipoacúsico, al cual le beneficiarían bastante, pero al tener otros contenidos en el libro condiciona su actuación al tipo de actividades propuestas en el material de texto. Muchos opinan su desacuerdo respecto al material que utilizan. Para M4, por ejemplo no utilizaría ninguno, H4 o M5 no les satisface completamente la editorial que tienen. Pero el poco tiempo del que disponen, el volumen tan numeroso de alumnado y la compaginación con la enseñanza de otras materias, hacen que prefieran utilizar un libro de texto como base. Algunos informantes seleccionan los contenidos del libro de texto que quieren aplicar en clase como M6, M2; otros, H4 y M4, aún teniendo el libro de texto como base, prefieren hacer otro tipo de actividades. Por ello, el libro de texto lo usan cada cierto tiempo y el resto de las sesiones lo aplican en actividades que los informantes proponen. H4 para poder hacer todo lo que se propone, utiliza un libro por ciclo. Sin embargo, M7 usa como guía pedagógica el proyecto curricular de su centro y en base a él ella se planifica el proyecto que quiere llevar a cabo. Así, ella hace lo que quiere trabajar y del modo que quiere.

H2.161: [...] los libros que tengo te condicionan un poco [...] creo que necesitaría ejercicios melódicos y rítmicos [...].

H4.54: [...] tengo un libro [...] que no está bien pero al final a mí no me daba tiempo a hacer lo que yo quería hacer y he puesto 1 por ciclo [...].

M2.196: Utilizo el libro, añado alguna otra cosa, pero poca, poca [...] lo que hago es seleccionar del libro, porque hay varios aspectos distintos [...].

M5.101: [...] al principio un poco de libro. Yo las canciones del libro no se las enseño porque son muy antiguas [...] algo de cultura musical y Lenguaje Musical, expresión vocal. Y la flauta, no la hacemos todos los días [...].

M6.70: [...] Sigo el libro de texto quitándole, poniéndole [...] porque es más sencillo y para ellos también, [...] si no es un rollo hacer fotocopias para tantos [...].

M4.11: Tenemos un cuadernillo pero yo no soy muy partidaria [...].

M4.41: eso de rellenar lo hago lo menos posible [...].

M7.25: no uso libro, nosotros consideramos el proyecto curricular del centro y en función de eso planificamos nuestro proyecto.

En las clases de Música, los informantes suelen acompañarse con diferentes instrumentos, dependiendo también de los recursos materiales con los que cuenta el aula de Música y de los conocimientos instrumentales de éstos. M7 usa los instrumentos que el centro tiene como el piano o los instrumentos de una antigua banda para hacer simulaciones de banda, trabajar la respiración. Otros informantes utilizan sus propios instrumentos, como H2, H3 o M5 que tocan la guitarra. Suelen llevarla al aula, utilizándola para acompañarse en canciones. También, H5 en ocasiones ha llevado su saxofón. En este caso, comenta que el alumnado se sorprende de manera muy grata cuando escucha el volumen sonoro de este instrumento, al cual muchos alumnos y alumnas no han tenido antes posibilidad de verlo tan cerca, ni tampoco se encuentran habituados a escucharlo. Además, otros informantes en ocasiones puntuales, llevan al centro instrumentos propios para hacer una determinada actividad. Por ejemplo, H4 lleva su órgano para preparar la fiesta de navidad y final de curso.

M7.15: [...] les encanta simular que están tocando en una banda...les pongo el cd de la marcha del día nacional [...] el colegio tiene instrumentos de una banda antigua hay una tuba, una trompa, flautas, trompetillas. Con estos además trabajo la respiración, inspirar ,soplar... [...].

H5.144: [...] Les toco la flauta, a veces saxo.[...] ese chorro de sonido, un instrumento que no están habituados a ver ni a escuchar [...] le sorprende bastante.

H3.242: La guitarra [...] y el órgano [...] estos electrónicos [...].

H4.47: [...] tampoco en las clases utilizo demasiado la Música [...] lo que es hacer ejemplos en Música y yo que sé eso lo hago yo [...] para final de curso y navidad me traigo mi teclado.

H3 por su parte, ha llevado instrumentos populares de otros países que tiene en casa como colección. Deja que el alumnado explore y toque todos los instrumentos que lleva al aula. M5 hace lo mismo con su guitarra. H3 considera que la Música tiene que entrar también por el tacto y lo considera necesario. Cuando realiza esta actividad la hace para todo el alumnado en general, no pensando que sea exclusivamente para el alumnado hipoacúsico. Los demás informantes que tienen posibilidad de tocar instrumentos con caja de resonancia no han pensando en su utilidad para la percepción de las vibraciones sonoras en el alumnado, y en concreto para el alumnado hipoacúsico. Los informantes H4, M5, prefieren hacer gran parte de las actividades con sus instrumentos, para que el alumnado vea y perciba el sonido de éstos en directo, utilizando la música grabada para las audiciones y danzas principalmente. Incluso, a M5 le gusta poner videos de instrumentos para que el alumnado aprecie sus características y peculiaridades sonoras. Y, además pueda tener una visión más amplia de los instrumentos, aunque no sea de forma directa.

H3.164: [...] dejo que ellos toquen la guitarra o que la palpen [...] tiene que entrar por el sentido del tacto [...] lo hago con todos, todos [...]Si utilizo el charango [...] van tocándole todo porque eso es una forma más y creo que es necesaria [...].

H2.135: No nunca lo he hecho. Claro es que no tenemos instrumentos que ... en todo caso sería la guitarra en todo caso y la flauta [...].

M5.156: [...] con la guitarra acompañar las canciones. [...] no he caído, vaya. Alguna vez que otra, sí les he dejado que tocan la guitarra, exploraran las cuerdas y sí estuvieron ellos tocándola [...] les pongo videos para que vean instrumentos [...] me gustaría utilizar el piano, pero [...] no hay.

Algunos informantes trabajan actividades de instrumentación, concretamente la flauta, durante la mayor parte de la sesión. El resto de ésta, la dedican a actividades de ritmo y expresión vocal fundamentalmente. Sin embargo, M2 prefiere no dedicarle tanto tiempo a la instrumentación o si la realiza suele hacer percusión corporal. Ella prefiere hacer otro tipo de actividades del libro como audiciones o expresión vocal. Aunque, la expresión corporal por tener escaso espacio o por considerarse los informantes poco preparados para ello, apenas las realizan, salvo M4 y M7. A M4 le gusta mucho las actividades de danza y a parte tiene un lugar propicio para realizarla. M7 coincide en la adecuación del espacio y por otro lado su currículo fomenta el trabajo de la expresión corporal y las danzas populares. H2 prefiere cubrir la carencia de su libro de texto con nociones de Lenguaje Musical.

H2.175: no me limito solamente al libro, [...] Lenguaje Musical [...] para que lo vayan leyendo y aprendiendo.

M4.11: [...] ritmos, hacemos canto, danza, instrumento, un poco de solfeo [...].

M7.41: [...] trabajo más el ritmo, la expresión, danzas [...].

M2.250: Pequeña percusión y flauta [...] la uso poco la verdad, a partir de 5º [...] En 3º y 4º [...] usamos pocos instrumentos [...] primero con percusión corporal [...].

H3.170: [...] siempre empiezo con alguna canción [...] otras veces hago ejercicios de respiración [...].

H4.88: [...] la flauta la pillan con una ilusión magnífica [...] eso una parte y luego [...] práctica vocal, luego un ritmo, entonación [...].

Por otro lado, algunos informantes utilizan diferentes recursos que sirven como apoyo visual a la actividad sonora. Entre los recursos usados, los informantes destacan varios. M2, por ejemplo, utiliza el ordenador, ya que su centro se considera TICs, para las audiciones y actividades lúdicas donde se mezcla estimulación visual y auditiva. Pero quizás, los más extendidos son la utilización de carteles, gráficos y fotografías del contenido a tratar. Además, otros informantes como M5, M7, H4 y H5 utilizan la gestualización para acompañar sus canciones, haciendo de forma visual la altura de los tonos melódicos o signando la melodía. La utilización de **musicogramas** en las audiciones no es una práctica muy habitual por los informantes. Aunque M4 afirma su utilidad, generalmente los informantes lo utilizan en contadas ocasiones. Normalmente, los que usan son los que aparecen en el libro de texto. H3 afirma que la escasez de tiempo para preparar materiales y también de la dotación material hace que prescindan de eso y utilicen materiales de uso cotidiano por el alumnado. También, añade que si tuviera otro tipo de formación, a lo mejor haría más uso de los musicogramas.

M2.319: El ordenador [...] para las actividades de audiciones que acompañadas de imágenes y otras actividades se hacen más amenas.

M4.123: [...] he trabajado con los discos de Fantasía [...] a nivel visual. Luego también utilizo gráficos, carteles [...].

M7.39: [...] les gusta la seña poética, sobretodo a los mayores. Pongo la canción y cantan los oyentes, los sordos signan.

M6.70: [...] apoyo visual sí... con láminas de instrumentos, la pizarra también la uso muchísimo, bueno depende de lo que se vaya a ver... fotografías de Música [...].

M5.46: Cuando enseño canciones, hago las alturas con las manos,... [..].

H4.54: [..] cuando las enseño, hago una especie de pictograma [..] luego los gestos el do, re, mi, fa, sol,...las líneas para la entonación [..] lo hago para toda la clase [..].

M4.125: Los musicogramas los he utilizado, dos y bien [..] Vamos, eso funciona con los niños todo lo que les des que ellos lo vean diferente les gusta. [..].

H2.175: Solamente las que vienen en el libro, [..] y no hay muchos [..].

M2.308: Lo uso poco, porque me da poco tiempo, porque haciendo más o menos lo que tenga en el libro y hago alguna cosilla al final de movimiento [..].

H3.254: [..] andamos escasitos de tiempo y de material, pues echas mano a recursos más cotidianos [..] a lo mejor quizás si tuviera otra formación [..].

Los informantes complementarios se valen de pequeñas estrategias para llamar la **atención del alumnado hipoacúsico**. Unos utilizan el acercamiento físico para centrarlos en la cuestión, el preguntar directamente sobre una cuestión o preguntarle al de al lado para que haya algo de tensión, hacer que repitan la información dada... H3, por ejemplo, para centrar la atención suele cambiar el tono de voz, al hacer un cambio tonal en la información que se está dando el alumnado centra su atención en esa diferencia. A veces, suelen usar la seriedad como estrategia para centrar al alumnado y otras, estrategias burlonas y graciosas para conectar con el alumnado.

H4.161: Me acerco o le pregunto al de al lado para que me repita [..] ya está atento o [..] directamente y si hay que reñirle se le riñe, [..].

M2.128: [..] continuamente hay que estar buscando truquillos porque si no se dispersan muy rápidamente.

H3.279: [..] tienes que levantar la voz y luego bajarla. Haciéndole alguna tontería [..] Echas mano de todos los recursos habidos [..] para que el niño te responda.

XIV.2.3.5 Actividad musical

Las actividades de **audición** propuestas por los informantes complementarios procuran que sean activas para todo el alumnado. Siempre tienen una finalidad, la cual queda expresada generalmente en forma de movimiento, bien señalando a un determinado lugar, levantando la mano cuando suena un determinado instrumento o un movimiento concreto al escuchar tal sonido, etc. Otras veces, los informantes prefieren que el alumnado siga un pictograma o musicograma. Los informantes prefieren implicar al alumnado con una actividad paralela a la de escuchar para captarle la atención y que así, el alumnado hipoacúsico se disperse menos. Afirman que el alumnado hipoacúsico participa como el resto, pero su implicación no es igual a la del resto de compañeros/as. M7 trabaja las audiciones con la ayuda de la percepción táctil de las vibraciones en el altavoz del equipo.

H2.150: [..] muy activas, que me señalen qué suena [..] imágenes visuales [..].

H3.248: [..] que levante la mano o que hagan un gesto especial cuando suene tal instrumento [..] les mantienes la atención y el oído empieza a distinguir sonidos [..].

H4.130: Musicogramas, después la utilizo mediante gestos [..].

M2.302: [...] algunas veces que simplemente escuchamos, con algunas pongo dibujos, hacemos pictogramas [...].

H3.251: [...] responden como los demás [...].

M6.139: Siempre con musicogramas o con algún tipo de actividad, yo funciono siempre así escuchar por escuchar no [...] siempre tiene una finalidad [...].

M7.77: [...] ellos tocan el altavoz para escuchar la música... les encanta[...].

Los informantes afirman que las actividades de audición y discriminación sonora suelen ser dificultosas para su alumnado hipoacúsico. Por eso, los informantes no le exigen exhaustividad en el ejercicio. Su exigencia, es la atención en la actividad. Como comenta H5, en ocasiones cuando su alumnado está con la atención centrada puede realizar bien la actividad. Aunque frecuentemente, el alumnado se despista y se distrae. Esta peculiaridad también la resaltan H2, M5, H3. Deben de prestar una atención más individualizada en esta actividad para que su alumnado no se distraiga. Sobretudo, es comentado por informantes que tienen alumnado con deficiencia auditiva más acusada. Por otro lado, la actividad de audición no tiene mucho éxito entre el alumnado hipoacúsico, como comenta H2, a excepción de audiciones que tienen sonidos cercanos al arte flamenco. Su alumno hipoacúsico escucha flamenco en casa, proviene de una familia de etnia gitana y desde siempre lo ha vivido.

M6.122: [...] hago ejercicios de discriminación auditiva muchísimos, [...] les cuesta trabajo la discriminación ... y tampoco se la pido en exceso, [...].

H5.118: Si está centrado [...] sí. Ahora es muy normal que se vaya [...].

H3.251: [...] el niño. Es el que más dificultades presenta [...] se despista con más facilidad o no me oye bien, o no oye bien la música [...].

H2.150: [...] Él suele participar y yo le suelo hacer caer en lo que estamos viendo, pero que él tiende a despistarse [...].

M5.222: [...] Él me llama a mí [...] yo se lo explico. [...] cuando son cosas de audición [...] es tontería. Le digo esto es esto y lo hace.

H2.113: [...] no le gustan mucho las audiciones. El flamenco sí le gusta.

Algunos alumnos y alumnas en los movimientos que hacen para escuchar la audición, revelan su deterioro auditivo. A veces dejan de percibir el sonido mucho antes que el resto de alumnado normooyente. Por otro lado también, H2 afirma que a su alumnado hay determinados sonidos que no les gusta percibirlos. Supone que son desagradables para ellos, por la expresión facial cuando los escuchan. Suele ocurrir con más frecuencia si se le acerca la fuente emisora de sonido al oído. Sobretudo lo ha percibido en timbres agudos. Como le ocurre al alumno de M5, éste ha afirmado alguna vez claramente que no percibe la audición propuesta. La solución que se ha buscado, él mismo es hacerse cargo de otra tarea. Él se convierte en el encargo de clase para manejar el aparato de Música. Aunque, M5 observa que no suele estar centrado en su función.

H2.145: [...] Yo les digo cuando no escuchéis levantad la mano y él la levanta antes que los demás, [...] si se lo acerco... le molesta [...].

H2.145: [...] con los crócalos y los platillos que vibran mucho cuando está cerca de él hace un gesto raro como que no le gusta [...] voces altas no le gustan [...].

posiblemente porque se le distorsiona el sonido o [...] no sé exactamente que es [...].

M5.62: Alguna vez te dice que esto yo no lo escucho, [...] se ofrece voluntario [...] él se aburre y [...] no quiere estar sin hacer nada. [...] es el encargado de la radio.

M5.64: Pero lo veo yo luego que no está en ello.

La mayoría de los informantes aseguran que la **actividad rítmica** no supone mucho esfuerzo seguirla para el alumnado hipoacúsico. Es más, en muchos casos la actividad resulta placentera para ellos. Algunos informantes comentan que cierto alumnado hipoacúsico también tiene algunos problemas para llevar un ritmo adecuado en una actividad. En el caso del alumno de H3 coincide que su deficiencia es profunda. Sin embargo, en el caso de M2 no es tal, corresponde además con una niña gitana que se rodea de gente perteneciente a su misma etnia, la cual está cantando y tocando las palmas muy frecuentemente. Muchos de los recreos transcurren cantando acompañándose de palmas. Estando en un ambiente tan rítmico, llama la atención de la informante M2 que no sea capaz de llevar el ritmo practicándolo tan habitualmente y por otra parte que no posea tampoco esa facilidad natural para seguir el ritmo de la etnia gitana.

H3.182: Una muy bien. El otro con más problemas. [...] cuando se mosquea, te dice que no lo hace y no te lo trabaja. [...].

M5.64: Cuando hacemos ritmos sí los pilla. [...].

M6.111: El ritmo no les cuesta trabajo a ninguno ... lo que es la lectura rítmica [...].

H2.104: los ritmos los hace muy bien, tiene buen sentido del ritmo [...].

M2.89: Los ejercicios rítmicos [...] veo que le cuesta, pero no es la única. A lo mejor le cuesta porque no oye, [...].

M4.31: él lleva su ritmo con los instrumentos [...] le gustan todos [...].

Teniendo en cuenta que algunos informantes no tienen una dotación de instrumentos que permita tocar con todo el alumnado, procuran practicar la **instrumentación** y el ritmo con otros materiales de uso cotidiano como los bolígrafos, cuadernos, etc. Otros informantes que teniendo instrumentos pero están almacenados en lugares no muy accesibles por tema de tiempo, de vez en cuando recurren a los instrumentos de pequeña percusión para trabajar. Entre los informantes que suelen utilizar instrumentos diferentes a la flauta, algunos han notado ciertas preferencias del alumnado hipoacúsico respecto a ellos. Por ejemplo, H2 ha percibido que a su alumno le gustan más los instrumentos de percusión que la flauta, sobretodo, aquellos que tienen un timbre que lo detecta auditivamente. M5 también percibe esa preferencia por los instrumentos de pequeña percusión, gustándole más la caja china, el triángulo y el pandero. Igualmente, H4 manifiesta que su alumno tiene preferencia por el pandero. En el caso de H5 no ha detectado que su alumno tenga preferencia por un determinado instrumento. Otros informantes como M4, en cambio, manifiestan que la flauta es el instrumento preferido respecto a los otros. Los informantes M2, H2, M5 han detectado que le cuesta a su alumnado la práctica de la flauta, bien por la digitación o por simultanearla con el ritmo de la melodía. H4 en cambio no percibe que tenga su alumnado mucha dificultad.

H3.239: [...] bolígrafo, el libro, el cuaderno, raspar, las palmas sobre el cuerpo [...].

H4.123: todo lo que tengamos a mano, entonces cuando los cojo pues sí lo hago todo, pero que no suelo utilizarlo mucho [..].

M5.247: [..] Lo que más le gusta son los instrumentos de pequeña percusión [..].

M5.124: [..] las cajas chinas, quizás le gusten más que las claves, por ejemplo. El triángulo también le atrae [..] pandero también [..].

H2.170: [..] la guitarra, le gusta [..] Y los instrumentos de percusión. Flauta no [..].

H4.127: [..] creo que tienen predilección por un pandero [..].

H5.85: Uhh, no lo he detectado, sinceramente, no te sabría decir.

M4.29: [..] le gusta mucho tocar la flauta [..].

H4.90: Sí le gusta y no tienen muchas dificultades para aprender [..].

M2.298: [..] le cuesta mucho la digitación [..] a ella más y no es por falta de interés.

M5.109: Va bien, lo que más le cuesta ... [..] Hacer la duración de las figuras [..].

Los informantes complementarios coinciden con los informantes claves en que el alumnado hipoacúsico tiene dificultades para **cantar** y es de las actividades más problemáticas en la clase de Música, sobretodo a la hora de manifestarse públicamente. Por ello, suelen hacerlo de forma tímida y suavemente, para pasar desapercibidos en las voces del conjunto. Como comenta M2 ese volumen tan débil, hace que ésta no pueda casi percibir y discriminar su voz de la del resto de alumnos y alumnas. El alumnado realiza esta actividad, pero en ocasiones los informantes tienen que instigarle para que la realicen. En el caso de H5, su alumno intenta escabullirse de eso, excusándose en su déficit. La mayor parte de la actividad de canto se realiza en grupo. Aunque en alguna ocasión, ciertos informantes han hecho la actividad individualmente. El hecho de hacerla de forma individual provoca vergüenza no sólo en el alumnado hipoacúsico, sino como una reacción generalizada en todo el alumnado. En los casos en los que se realiza, el alumnado acepta sin más remedio llevarla a cabo, ya que comprende que va a ser una práctica que realizará todo el alumnado en un determinado momento. M7 siendo consciente de la problemática y la situación que provoca realiza la actividad en contadas ocasiones, dejando que el alumnado hipoacúsico signe la canción.

H3.212: [..] yo los obligo a cantar. Y si no cantan, [..] les llamo la atención [..] creo que es un ejercicio que es bueno dentro de la música, [..].

H5.90: [..] le cuesta un poquito más. Se ve un poco más "apocaílo" y lo tengo que motivar [..] a veces basándose en su problema [..] intenta escaquearse, [..].

M5.368: [..] cantar le da vergüenza. De todas maneras él me entiende y la sigue, pero él dirá que para cantar fuerte, que desafine y se ríen, pues no canta fuerte.

H2.104: [..] él canta mal, desafina no le exijo que me cante una melodía pero [..] que cante e intente seguir la melodía a su forma [..].

M4.13: [..] al principio [..] haciendo muy bajito y cuando él ya ve que se acopla empieza a subir su volumen [..].

M6.132: [..] pero muy débilmente, y eso le pasa a otros que no son sordos [..].

M2.284: Pues es que no sabría decirte, la verdad es que canta flojito [..].

M7.40: [..] los pequeños les gusta más cantar, cantamos canciones del folklore. [..] los mayores prefieren signar. Tienen problemas y los oyentes se ríen y no quieren cantar. Por eso el canto sólo en ocasiones.

Todos los informantes afirman que la idoneidad de la entonación de su alumnado hipoacúsico en el canto es escasa, incluso el alumnado implantado también manifiesta inseguridad en esta actividad. Algunos informantes describen las voces de éstos como carentes de color, algo desagradables e incluso otros son incapaces de expresar en palabras cómo es ese sonido que produce. A pesar de ello, a los informantes no les preocupa el timbre de sus voces. Lo único que quieren conseguir es la participación en la actividad, aunque su afinación no sea precisa. Este hecho no lo consideran relevante para el desarrollo de la actividad en el aula. Consideran que los problemas de afinación también existen en otros muchos alumnos y alumnas oyentes y no son exclusivos del déficit auditivo. Algunos informantes detectan que la entonación del alumnado hipoacúsico es más grave que la del tono que deben de emitir. M2 ha notado algo peculiar en una alumna hipoacúsica, ya que cuando canta suele hacer sólo el final de las frases.

H2.156: [..] una voz grave, no es agradable, [..] sonidos muy guturales [..].

H2.104: Su sonido es mucho más grave, canta por debajo del tono que yo le doy [..].

H3.214: [..] más bien tirarían a voz más grave [..].

H3.207: [..] Ninguno de los dos afina [..].

M5.57: [..] lo que es la entonación ... no es normal. Tampoco es que se pueda decir que sea demasiado mala, pero sí, se le nota algo raro.

H4.114: [..] No es que estén dentro de los que entonen bien [..].

M6.112: [..] no tienen una voz tan bonita [..] como los otros, pero bueno ... [..].

H5.92: Desafina, pero tampoco es algo que sea muy fuerte, dentro de la media [..].

M6.132: [..] Algunos sí, más que otros ... tienen una voz ... [..] le falta color ... [..].

M2.281: [..] no entona muy bien, no sé si es porque no tiene realmente cualidades, como otros niños de la clase [..].

M2.87: [..] he notado que siempre canta el final.

Como hemos comentado anteriormente, la **expresión corporal**, en forma de danza, es un recurso poco utilizado por varios motivos ya alegados según los informantes. La mayor parte de la expresión corporal se realiza como acompañamiento a determinadas audiciones o para expresar a través del cuerpo los sentimientos que produce la Música escuchada. No se puede decir que los informantes hayan manifestado que los hipoacúsicos tengan una forma peculiar de moverse. Tampoco, se puede insinuar que hayan detectado diferencias respecto a un determinado tipo de déficit u otro. Incluso, esas diferencias no las han contemplado en relación al alumnado normooyente. Las desigualdades que los informantes observan están en función quizás del género y no del tipo de déficit. Los informantes detectan en general una dificultad mayor o también una mayor timidez o miedo a desinhibirse de

los alumnos que de las alumnas. Piensan que las alumnas generalmente suelen tener más habilidades para esta actividad o son más desinhibidas para hacerlo. Por ello, observada esta actividad en el alumnado hipoacúsico, la mayoría de los informantes que tienen chicos hipoacúsicos, manifiestan que sus movimientos son algo torpes, realizándolos más bien en bloque. Y además, suelen mostrarse más reacios a realizar este tipo de movimiento. En cambio, en las alumnas hipoacúsicas, los informantes manifiestan percibir un desarrollo bastante parecido al de las niñas oyentes y sus movimientos son bastantes más sutiles y realizados con el ritmo de la Música. H4 sin embargo, establece alguna diferencia en su manera de expresarse corporalmente. Piensa que su alumnado hipoacúsico (chico y chica) no tiene unos movimientos fluidos y naturales con la Música. También lo justifica por el carácter tímido e introvertido de éstos.

H2.187: [...] escuchar una melodía y hacer con el cuerpo lo que ellos sentían con el cuerpo [...] Cuando él no quiere hacer una cosa es reacio a salir [...].

H3.204: [...] Ella se deja llevar por la Música, no está mal. El niño no lo veo moverse [...] le cuesta mucho más trabajo expresarse en ese campo.

H4.154: [...] son un poco tímidos, los dos, y cuando están en conjunto lo hacen y no tienen el complejo, no son conscientes ... pero no tienen esa soltura mínima [...].

H5.187: Hago mímica, mucho [...] Es brutillo la verdad, si somos algas que estamos dentro del mar, él más que una alga es un "masangote" y de las que atiza, [...].

M2.326: Yo creo que no tienen diferencia con los demás [...].

M5.143: Se mueve poco y cuando se mueve, se mueve con muy poca gracia, más bien lento [...] cosas de andar al ritmo de la música, va más lento [...].

M6.148: Como cualquier niño normal, hay niños con mejor esquema rítmico que otros, [...] más patosos o más tímidos, sin diferencias con los demás niños oyentes.

Otro tipo de actividades dentro de las sesiones como pudiera ser la **Musicoterapia** aplicada a alumnado hipoacúsico, los informantes complementarios no suelen realizarla por diversos motivos. Entre éstos destacan, el que hacen ejercicios planteados para la generalidad de alumnado. Sin embargo, los informantes H2, M6, M7 y M4 consideran que la llevan a cabo con todo el grupo y dedican de vez en cuando algunos minutos de la sesión de Música a ello. Dentro de la gran variedad de actividades que se pueden realizar, la actividad de Musicoterapia que más trabajan es la relajación. M7 aplica ejercicios adecuados para los deficientes auditivos que le recomendó una musicoterapeuta. M6 también puntualiza la consideración del término Musicoterapia. Piensa que se puede considerar la clase de Música como una actividad para hacer fluir y trabajar las emociones. Con lo cuál en ese sentido la sesión general de Música se puede considerar como una práctica de Musicoterapia en la que se anima y fomenta la expresión de emociones y sensaciones de comunicación. Para M5 parte de los tratamientos que conoce de Musicoterapia no los puede aplicar en el aula. Para ella, lo que pretende conseguir es que les guste y disfruten con la Música.

H2.184: [...] algunas melodías para la relajación, pero Musicoterapia en sí no.

M7.64: [...] yo hago ejercicios que me recomendó una compañera musicoterapeuta [...].

M4.67: [...] creo que da muy buen resultado en clase [...] últimos 5 - 10 minutos lo que hago es eso, yo hago Musicoterapia y los relajo y a ellos les encanta [...].

M6.144: Ejercicios de relajación [...] poca cosa [...] esa es la Musicoterapia... si se entiende como eso ... si se entiende como ... animar, [...] esa es la clase de Música [...] emocionarse cuando se escucha algo bonito ... eso es Musicoterapia... [...].

M5.374: Yo muchos de los tratamientos de Musicoterapia no los puedo hacer, yo más que nada que les guste la Música, que hagan todo lo que puedan [...].

Resumiendo, este capítulo ha analizado las trayectorias biográficas de los maestros y maestras claves y complementarios realizando un análisis comparativo doble, entre los informantes pertenecientes a un mismo grupo de estudio (claves/complementarios) y a su vez entre los dos grupos. Del análisis se sustraen algunos patrones coincidentes y divergencias entre grupos. Podemos decir que los condicionantes familiares y personales han influido más especialmente en la relación de los informantes con la música y en el inicio de una actividad musical temprana. En aquellas familias con un nivel socioeconómico medio-alto tanto de informantes claves como de complementarios se ha fomentado un interés cultural hacia actividades musicales. También, influye en el nivel socioeconómico de las familias una variable de carácter temporal. Los informantes más mayores que se encuentran en su mayoría en la muestra complementaria han vivido en determinadas épocas históricas y políticas que han condicionado sus vidas y forma de vivir, priorizando necesidades más básicas.

Por otro lado, el entorno familiar en cierta manera ha influido también en la elección de los estudios universitarios de algunos informantes. Se observa una notable influencia de la familia en los informantes claves, bien porque el ámbito profesional familiar está relacionado con la educación o porque en la familia se considera la carrera de magisterio como una profesión ideal para una mujer. Sin embargo, no se detectan influencias familiares en la elección de la carrera universitaria de los informantes complementarios. Más bien, la opción está condicionada por los intereses vocacionales y personales de cada uno.

Asimismo, la mayoría de los informantes coinciden, durante el periodo de juventud, en el desarrollo de intereses musicales, bien como continuación de los iniciados en la infancia o como punto de partida de actividades ociosas que antes no habían podido realizar. De una u otra manera, todos los informantes en algún momento de su vida han tenido contacto con la música fuera del entorno escolar, sin embargo, no sucede lo mismo con las deficiencias auditivas. La relación personal con el déficit auditivo de los informantes claves y complementarios es escasa y poco relevante para el estudio. Aunque, en momentos puntuales de sus vidas algunos de ellos han tenido relación con el déficit, no se detecta una mayor sensibilidad hacia éste que en los casos donde no han vivido ese contacto. Tampoco, este hecho ha condicionado hacia una opinión favorable sobre la integración del déficit en la escuela.

Por otro lado, la formación teórica acerca de éste ha dependido del tipo de formación universitaria que ha recibido cada informante y de la forma de acceso para ejercer como docente de música. Los informantes que han obtenido la diplomatura de magisterio por la especialidad de Educación Musical, como es el caso de los informantes claves M1 y H1, o han estudiado un tema del temario de las oposiciones por esta especialidad, tienen unas nociones básicas. Algunos informantes valoran muy positivamente la preparación para las oposiciones en su aprendizaje de nociones sobre la deficiencia auditiva como es el caso de M5 o el tratamiento de Atención a la

Diversidad en M2. Sin embargo, los informantes que llevan más tiempo de haber realizado el proceso de oposición (los informantes claves M3 y H1 y los informantes complementarios H4 y H5), no comentan nada a cerca del tema relacionado con las deficiencias auditivas, bien porque se les ha olvidado con el paso del tiempo o porque en su momento no hicieron mucho hincapié en ese tema.

El resto de informantes no poseen ninguna formación sobre la deficiencia auditiva. En algunos casos, se encuentran informantes con conocimientos afines relacionados con la Educación Especial y Logopedia. Por otro lado, ante la posibilidad de formarse en este aspecto, los informantes anteponen otros intereses previos. Los informantes que no tienen una base didáctica fuerte sobre Educación Musical, buscan cursos donde puedan subsanar esta carencia. Esto ocurre sobretodo en los casos que no han estudiado la especialidad de magisterio en Educación Musical. Otros, buscan completar su formación en Lenguaje Musical e instrumento en el Conservatorio o en Escuelas de Música. Cuando esas necesidades están cubiertas, los informantes realizan cursos en función de los intereses personales que tienen, la gran mayoría se inclina hacia las Nuevas Tecnologías. Otro factor que influye en la ausencia de formación es el hecho de que los informantes complementarios no se han enfrentado anteriormente, a nivel práctico, con alumnado de estas características y por ello no han sentido la necesidad de formarse. También, hay que añadir que la falta de conocimiento sobre la realización de cursos con esta temática, ha hecho que no aflore en los informantes este interés.

Pero fundamentalmente, la variable que influye más directamente en la elección de la formación continua es el grado de interés de los informantes hacia el tema. En general, los informantes de mayor edad que están cercanos al final de su vida laboral, el tema no les suscita demasiado interés y tienen la creencia de que esos conocimientos son para jóvenes que acaban de empezar la docencia en música y sienten curiosidad por ello. En realidad, los informantes más jóvenes o que acaban de empezar en Educación Musical son los que muestran interés en formarse y ampliar conocimientos en materia de Musicoterapia.

A pesar de no contar con formación específica, los informantes valoran más especialmente la experiencia profesional en este ámbito que la propia formación teórica. Se observan diferencias entre los informantes claves y complementarios a la hora de enfrentarse al alumnado hipoacúsico. Concretamente, los informantes claves tienen experiencia previa y la predisposición inicial es diferente a aquellos informantes que no han tenido ese contacto. Los informantes complementarios, sin experiencia previa, muestran sentimientos de temor, angustia ante lo desconocido. Una vez que los informantes han tomado contacto con la deficiencia auditiva, éstos comentan que tienen escasos problemas en el aula con déficits leves. Sin embargo, con otro tipo de deficiencia más grave, necesitan recursos personales y una atención más individualizada.

Por ello, las demandas de los informantes se centran en tener material específico con el cual poder trabajar con el alumnado hipoacúsico o una guía orientativa de actividades para aplicarla con éstos, además de disponer de tiempo para trabajar de manera individual con el hipoacúsico o contar con personal de apoyo en el aula. Pero, hay que especificar que estas demandas quedan en un segundo plano cuando los informantes no cuentan con las condiciones óptimas necesarias para llevar a cabo la clase de música. En estos casos los informantes demandan en primer lugar el tener un espacio físico propio para la clase, un equipo de sonido de calidad y material instrumental para todo el grupo de alumnos/as.

En la práctica diaria, todos los informantes pretenden conseguir idénticos objetivos en su alumnado sin diferenciar a los/as alumnos/as hipoacúsicos/as, aunque tienen en consideración las limitaciones de éstos en determinadas actividades. En consecuencia, la planificación de actividades es orientada para la generalidad del grupo y normalmente basada en el libro de texto. Tan sólo los informantes jóvenes que han estudiado la especialidad de Educación Musical realizan actividades pensadas concretamente para el alumnado hipoacúsico y llevadas a la práctica con todo el grupo. A pesar de esto, un aspecto coincidente en todos los informantes en su labor educativa en relación al alumnado con deficiencia auditiva es la utilización de una serie de medidas comunicativas, tales como la vocalización, gestualización, ritmo pausado y continuo contacto visual, que favorece la percepción de este tipo de alumnado.

Respecto a las actividades musicales realizadas, los informantes coinciden mayoritariamente que las actividades donde se hace movimiento corporal, bien a través de la expresión corporal, danza o instrumentación, son las preferidas del alumnado hipoacúsico, aunque hay que hacer alguna matización respecto a alumnado masculino y la edad de éste. En cuanto a las actividades rítmicas, la mayor parte de los informantes aseguran que su alumnado hipoacúsico sigue el ritmo de un modo correcto, a excepción de los informantes H3 y M2 que notan dificultades. Donde estos alumnos y alumnas tienen dificultades, según nuestros informantes, son en las actividades de audición y canto. A pesar de que las realizan, los informantes observan problemas en la percepción de sonidos con timbres y alturas determinadas que varían en función del tipo de déficit del alumnado. El canto es otra actividad practicada en la cual se hace evidente las dificultades para entonar de los hipoacúsicos.

Los informantes coinciden de forma general que la actitud de los/as alumnos/as hipoacúsicos/as observada es de inseguridad, falta de concentración y de introversión que se acentúa con la mayor edad y nivel educativo superior. En los casos donde se ha notado alguna diferencia (positiva o negativa) respecto a la afirmación anterior coincide con la influencia de dos factores, uno, es el tipo de relación que mantiene el alumnado hipoacúsico con el informante y el otro, corresponde con la implicación de la familia en el ámbito educativo.

El trabajo con alumnado hipoacúsico ha sido considerado por los informantes como una experiencia personal de la cual se sienten muchos de ellos satisfechos de su labor, donde han percibido el agradecimiento de éstos por la atención prestada y a su vez ha supuesto una experiencia formativa, sobretodo en el caso de los informantes complementarios. Esta labor ha servido para que aflore una mayor sensibilidad hacia los individuos que padecen un problema físico (H3), así como para (en el caso de H2 y H1) hacer un ejercicio de reflexión sobre la situación de este tipo de alumnado en la clase de música y cómo cambiar su vivencia.

Los informantes hacen alusión al beneficio de la clase de música en los deficientes auditivos. Consideran que además favorece en la mejora de la vocalización, pronunciación y ritmo del discurso de los/as alumnos/as, así como para algunos informantes, H1 y M1, a mitigar en cierta manera la inseguridad que manifiestan y a aumentar su autoestima cuando realizan con éxito las actividades musicales. De forma general los informantes creen que los hipoacúsicos disfrutan en la clase de música, pero particularmente, H2 cree que la música para su alumno hipoacúsico es una actividad frustrante.

A pesar de reconocer los beneficios comentados y una vez que todos los informantes han vivido la experiencia de tener deficiencias en el aula, su opinión respecto a la integración de éstos es muy variopinta. Más bien, responde a cuestiones

ideológicas personales, la valoración del tipo de enseñanza que obtiene el alumnado en general y los hipoacúsicos en particular, las limitaciones horarias y de medidas de apoyo con las que se enfrenta el docente en la clase de música y el grado de deficiencia auditiva del alumnado. Podemos decir que los informantes en pocos casos dicen un “sí” rotundo, la gran mayoría la define como “sí, pero.....”

CAPÍTULO XV. DIARIO DE CAMPO

A continuación el lector puede conocer la reconstrucción de mi experiencia vivida realizando la observación en el aula, contada a través de un diario. En el diario no sólo se reflejan los acontecimientos sucedidos, sino también mis interrogantes, reflexiones y visión desde el punto de vista docente y de investigadora. Está estructurado cronológicamente por los días de sesión de Música. A pesar de basarse fundamentalmente en lo que ocurre en el aula de Música, también se hacen anotaciones de comentarios y diálogos con otros docentes que imparten clase a 11a. Por otro lado, también se contempla mi visión de 11a en otros contextos relacionados como pueden ser en el aula base y en el recreo.

Todos los comentarios de las sesiones se inician con datos temporales donde se especifica expresamente si se ha filmado. Y, tras especificar los objetivos que me propongo llevar a cabo en las sesiones, se narran todos los acontecimientos. Se incluyen comentarios propios entre la narración, a veces a modo de reflexión introducidos algunos después al releer el texto, los cuales quedan enmarcados entre paréntesis. De este modo, es más sencillo diferenciar las reflexiones de la simple narración de acontecimientos y mucho más rápido a la hora de identificarlo en el análisis categorial. Por otra parte, el texto comprendido entre guiones son aclaraciones específicas de la investigadora para que el lector comprenda mejor la situación narrada. Al igual que planteo unos objetivos, cada sesión finaliza con una reflexión de lo sucedido, a modo de evaluación, en el que afloran en muchas ocasiones los sentimientos generados en la investigadora, así como los interrogantes y pensamientos que se cuestionan.

Antes de presentar el diario, en este apartado he querido introducir la historia de vida de la propia investigadora, ya que como docente que soy puedo entrar a formar parte de la muestra del estudio anterior y, además, le permite a los lectores hacerse una visión más completa de mi persona e incluso hacer una valoración ética ante el estudio de caso. Mi historia de vida está reconstruida siguiendo el mismo criterio que en la primera parte de la investigación, un criterio cronológico, con el fin de que se desgranen todas las influencias personales, formativas y profesionales que han influido en mi persona a la hora de enfrentarme como maestra de música e investigadora en la enseñanza de una alumna hipoacúsica. Del mismo modo he contemplado cada una de las etapas biográficas consideradas en las historias de vidas narradas: infancia y juventud, elección profesional y formación académica inicial, formación continua, transición al mundo laboral: experiencias laborales previas, recorrido laboral como docente de Educación Musical. En mi historia de vida no hago un apartado específico llamado "momento actual con alumnado deficiente auditivo", ya que ese apartado queda reflejado en el diario y considero que tiene mucha más riqueza el leerlo en su propio desarrollo.

Para tener otra visión real de 11a desde el punto de vista de una docente de Educación Musical, se ha considerado interesante recoger, de forma independiente, la visión de la maestra posterior a mi paso por el centro, ya que así su aportación se considera por una parte, un elemento triangulador del estudio, con el cual se contrasta y compara los datos obtenidos de la investigadora. Y, por otro, un estudio de caso en sí mismo. Para que el lector tenga una perspectiva más completa sobre M8 se ha considerado conveniente incluir también en el diario la ficha de identificación personal y su relato de vida como síntesis de los aspectos más relevantes sobre su vida personal, formación y su escasa trayectoria profesional en la enseñanza(por este motivo no se recoge un esquema de su experiencia profesional). Su testimonio supone

además un incremento de la muestra complementaria (primera investigación) de docentes noveles con alumnado hipoacúsico por primera vez.

XV.1. MI HISTORIA DE VIDA

Infancia y juventud

He nacido en el seno de una familia de clase media cuya fuente mayoritaria de subsistencia económica ha sido la agricultura. Mis padres no tuvieron estudios académicos avanzados, sólo los estudios primarios, o cómo ellos dicen “las cuatro reglas”, porque las circunstancias económicas de ambas familias no les permitían seguir estudiando en aquella época. De ahí, que siempre escuché a mis padres lamentarse y por ello tuvieron mucho afán y empeño en que sus dos hijas lo hiciesen. Desde muy niñas nos lo supieron inculcar y creo que ese ímpetu ha hecho que la formación académica la hayamos tenido muy presente tanto mi hermana (tres años mayor) como yo en nuestras vidas. Por otro lado, también desde muy pequeña mi trabajo sabía en qué consistía y lo experimenté, he ayudado a mis padres en las labores agrícolas de las tierras de nuestra propiedad. Quizás este hecho me sirvió también para intentar buscar un mejor porvenir que escapase del continuo trabajo físico duro y mal remunerado en comparación con otros trabajos que se realizan.

Igualmente, la Música ha crecido conmigo. Siempre ha estado y sigue estando bastante presente en mi vida familiar. La tradición musical proviene de mi padre, pero mi madre también cuando tuvo más disponibilidad de tiempo para ella, en la madurez, se matriculó en el Conservatorio, empezó a estudiar piano y entró a formar parte de la coral del pueblo, en la que posteriormente ingresaría mi padre. En mis recuerdos de infancia está siempre mi padre tocando su saxofón. Él, desde muy joven, aprendió música en la banda del pueblo y continuó su afición compaginándola con un sobresueldo tocando en una orquesta de feria durante los veranos. Recuerdo cómo transcribía las notas de las canciones que escuchaba una y otra vez, cómo ensayaba todos los días en casa durante el invierno, las reuniones con su grupo para ensayar el repertorio, las noches de música en las ferias...

Un poco menos grato es cuando pienso lo pesado que era para mí siendo niña, el tener que dar todos los días una lección de solfeo a mi padre cuando lo que realmente yo quería era jugar. En cuanto terminaba la tarea del colegio, me iba a jugar a la calle, a casa de una amiga o ella venía a la mía. Ya en mis juegos cuando tenía siete u ocho años, se reflejaba mi futura profesión, me encantaba jugar a ser maestra con mis muñecos y mis amigas. Es más, cuando en el colegio nos quedábamos recogiendo y ordenando la clase, si no estaba nuestra maestra, jugábamos a ser “la profe”, pintando la pizarra y un poco imitando lo que solía hacer ella.

Mi padre fue quien me enseñó la notación musical y el que posteriormente nos apuntó a mi hermana y a mí a clases particulares de Música que realizaban en el Ayuntamiento. Estas clases sirvieron para que me examinara por libre del curso preparatorio en el Conservatorio de la capital. Al año siguiente, cuando yo tenía once años, se inauguró un Conservatorio Elemental en mi pueblo y mi padre me matriculó. Estando todavía en la escuela, impulsada por mis padres, formé parte de una coral juvenil junto a mi hermana que dirigía el mismo profesor que antes nos había dado clases de solfeo. Era una coral con unas cincuenta voces blancas. Estuvimos cuatro años hasta que se disolvió. Recuerdo que hicimos bastantes conciertos incluso fuera de nuestro pueblo.

De esta etapa en el Conservatorio, que duró hasta que terminé el bachillerato, tengo muy buenos recuerdos, sobre todo de las clases de solfeo grupales en las que tenía un grupo de amigos que nos lo pasábamos muy bien. Cursé todos los niveles de solfeo hasta quinto y los dos años de Conjunto Coral. Decidí escoger como instrumento el piano, cursando hasta tercer año. Posteriormente, cuando empecé la carrera de Magisterio terminé cuarto de piano y obtuve el título de Grado Elemental de Música. Una de las asignaturas que más me gustó del Bachillerato fue sin duda la música, la estudiaba con muchas ganas e interés por saber la vida de los compositores famosos.

Desde muy niña también me ha atraído el tema de las deficiencias auditivas. En mi pueblo vivían un niño y una niña sordos, más o menos de mi misma edad, que se comunicaban con lenguaje de signos. Cada vez que me encontraba con ellos por la calle, me maravillaba la manera en la que hablaban y los gestos que hacían con las manos y la expresión de su cara. Yo no los conocía pero miraba siempre con mucha atención y curiosidad cuando los veía.

Elección profesional y formación académica inicial

Cuando cursé los estudios del Curso de Orientación Universitaria (COU) en 1993-1994, me decliné por la rama biosanitaria. En un principio quería estudiar una carrera de esa especialidad, pero al no sacar en selectividad la suficiente nota como para entrar, en el impreso de matrícula vi que existía la especialidad de Magisterio de Educación Musical. Hasta ese momento no había pensado en esa opción, pero aconsejada por mi madre que había visto en mí actitudes para ello desde siempre, y yo misma, pasé a valorar que en esa posibilidad se aglutinaban dos aspectos que me gustaban, decidí matricularme en la capital de mi provincia. Puedo decir que quizás no empecé con mucha ilusión la carrera, pero conforme avanzaba cada vez me gustaba más. Incluso volvió el interés en mí por matricularme en el Conservatorio para terminar el Grado Elemental del cual me faltaba un año de piano.

Estando en las prácticas de la carrera que las realicé en mi mismo pueblo, durante un mes y medio, por aquel entonces no existía todavía en la totalidad de los centros especialista de Música y, en mi centro de prácticas ocurrió eso. Con lo cual en las horas de Música yo fui la responsable de dar la clase, en algunas ocasiones acompañada por la tutora y en otras yo sola. No contaban con libro de texto, por lo que mi planteamiento durante el tiempo que estuve fue el de hacer a los alumnos y las alumnas disfrutar con actividades musicales, dentro de las posibilidades materiales de las que disponía el centro y yo misma. Cuando no tenía que ir al resto de clases de Música, mi aula base era tercero de primaria. En este curso, tuve la experiencia de dar clase a una niña que tenía un déficit auditivo que iba agravándose con el tiempo.

No recuerdo muy bien el grado de afección que tenía, pero era capaz con bastante atención y mirando a la cara, de seguir una conversación, tenía bastantes problemas de lectura y de rendimiento académico, estaba pendiente de que le pusieran un audífono. Era una niña muy buena, que hacía todo lo que se le mandaba, pero con su sordera perdía mucha información y había que reforzarle bastante. Entre esta niña y yo establecimos una relación especial. Siempre estaba muy atenta a todo lo que yo hacía, lo que decía y nunca perdía la atención conmigo. Su tutora me reconoció que conmigo había realizado cosas que ella misma llevaba mucho tiempo trabajando y no las conseguía. Se sorprendía muchísimo de lo que hacía cuando estaba conmigo. Además la niña pedía a su tutora que los refuerzos de lectura y ejercicios se los hiciera yo. La explicación que posiblemente doy de ello, es que quizás era una novedad en el aula, también porque era bastante más joven que su tutora y atraía más a los niños o porque realmente establecimos una relación empática y de

feedback bastante fuerte. A partir de esta experiencia, fue donde me surgió esta motivación por estudiar este tema más profundamente desde mi ámbito específico, la Educación Musical.

Desde el aspecto musical, el alumnado de esta clase sólo había recibido nociones de rítmica mediante una serie de tarjetas con figuras de negras y corcheas. Y tampoco contaban con un libro de texto. En las clases que impartí yo, procuré que aprendieran otras figuras rítmicas, cantaran, escucharan audiciones. El aula tenía un espacio limitado por lo que no se podía hacer expresión corporal, no disponía de un equipo sonoro adecuado y tampoco tenían instrumentos musicales.

La rítmica la trabajé con percusión corporal. Esta niña era capaz de seguir el ritmo pero quizás su pulso no era constante en algunas ocasiones. En cierta ocasión pedí que cada alumno/a fuese haciendo un esquema rítmico de los que había escritos en la pizarra para que el resto discriminara cuál era el que se había hecho. Cuando le tocó el turno a esta niña, hizo correctamente el esquema rítmico que ella escogió. Su profesora que estaba presente mostró su sorpresa y alegría. Cada vez que yo hacía un ritmo o explicaba algo procuraba hacerlo frente a ella y si marcaba el pulso o el ritmo con una regla lo hacía percutiéndolo sobre la esquina de su mesa para que pudiera percibir la vibración de la mesa y el movimiento de la regla.

No tenía que hacer grandes esfuerzos por llamar la atención de la niña, ya que siempre estaba mirándome y pendiente de lo que yo hacía. Las canciones que les enseñé, las hacía por repetición e imitación. Esta alumna cantaba lo que ella percibía, no entonaba correctamente y sólo pronunciaba algunas partes de la canción. Pero de todos modos vocalizaba la canción y hacía por hacer lo mismo que los demás, cuando estaba segura de la letra su entonación era fuerte y no se sentía intimidada porque a su alrededor no tenía a ningún compañero/a que le pudiera reprochar su entonación.

La clase era bastante grande y sólo tenía enchufes en un extremo. Cuando llevé a clase una audición, el cassette fue inevitable llevarlo bastante lejos de la mesa de la profesora (que era donde la niña estaba sentada delante). Además, yo estaba junto al cassette que no era demasiado potente e iba explicando lo que sucedía en la historia musical. Les dije que se inclinaran sobre la mesa y cerraran los ojos. La niña lo hizo, pero constantemente, levantaba la cabeza hablaba hacia donde yo estaba, me di cuenta y volví a la mesa del profesor, pero quizás demasiado tarde porque llegó un punto en el que casi se quedó dormida. Eso me dio que pensar en la importancia de los buenos materiales y en la cercanía de la fuente sonora. Al principio la niña intentaba engancharse con la actividad, pero quizás al no tener una motivación sonora suficiente y no tener ningún otro soporte que no fuese auditivo para apoyarse, terminó desentendiéndose. Era una niña con una actitud muy buena por lo que lo único que hizo fue quedarse con la cabeza apoyada en la mesa y la vista perdida hasta que di por terminada la actividad.

El tener en clase un caso de estas características despertó más mi interés y preocupación por la búsqueda de respuestas a este tema y de propuestas para poder acerca la Música a los que padecen esta minusvalía auditiva. E incluso, durante los cursos de Magisterio, cada vez que salía en cualquier materia el tema de la deficiencia auditiva hacía que yo prestase más interés y concentración en el discurso. Recuerdo que hicimos un trabajo grupal sobre la deficiencia auditiva y conseguimos llevar a clase a un grupo de jóvenes que pertenecían a una Asociación de Sordos. Ellos estuvieron contando cómo era su día a día en la sociedad y los problemas con los que se encontraban. Para poder hablar con ellos, necesitamos un compañero de otra

especialidad que nos servía de traductor. Por aquel entonces, también tuve interés en apuntarme en cursos para aprender Lenguaje de Signos.

Formación continua

Tras terminar la diplomatura de Magisterio en el 1998, me busqué a un preparador de oposiciones para presentarme al año siguiente. Compaginaba esta dedicación con la realización de cursos homologados para conseguir los puntos máximos para el concurso-oposición. Realicé multitud de cursos para cubrir esas horas. Había cursos de Didáctica de la Música que me interesaban tales como Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Audición Musical, De la Danza a la Música, el método Kodaly; otros de expresión corporal y teatro. Todos los cursos relacionados con la música que llegaban a mis oídos, procuraba hacerlos pero la gran mayoría eran de pocas horas unas quince o treinta y no eran suficientes para mi propósito, por lo que me matriculé en cursos a distancia relacionados con temas educativos que me facilitaran la homologación de bastantes horas, sin un interés específico por realizarlo nada más que el de acumular horas.

Las primeras oposiciones a las que me presenté fueron en el año 1999, las cuales suspendí. Este hecho hizo que siguiera en mi empeño de seguir acumulando puntos para las próximas pruebas. Me matriculé en un curso a distancia sobre iniciación a la Musicoterapia en la Universidad a Distancia. Me animé a hacerlo porque me interesaba bastante el tema. Ya en los estudios de la diplomatura se habían dado algunas pinceladas sobre esto que despertaron mi curiosidad por ahondar más. El curso duraba un año, pero me llamaba mucho la atención sobre lo que podría aprender y me reportaba además bastantes horas homologadas para el concurso oposición. Uno de los temas que trataba, de manera no muy extensiva, era sobre la deficiencia auditiva. Otro aliciente para escogerlo era que tenía dos fases, una teórica y otra práctica. En la fase práctica, me hubiera gustado trabajar con deficientes auditivos, pero no disponía a mi alrededor de ningún caso próximo. En su lugar, tuve la oportunidad de llevarla a cabo con niños y niñas con Síndrome de Down, con los cuales estaba trabajando por aquel entonces en unas actividades socio-educativas. Con ello, tuve que agudizar el ingenio, buscar e investigar qué tipo de actividades podría realizar y con qué propósito. Tras terminarlo, se acrecentó más mi interés por formarme en ello. A partir de ahí, he tenido siempre en mente hacer un máster en Musicoterapia. Cuando pueda asumir el coste económico que supone pienso que lo realizaré.

Por otro lado, en el año 2001 me planteé continuar estudios universitarios, como una ampliación de campo profesional al que podía acceder con mi diplomatura. Decidí estudiar Psicopedagogía. En un principio mi orientación para escoger materias estuvo relacionada con el campo de la Educación Especial, incluso hubo una asignatura optativa que era la Educación Musical y sus dificultades de Enseñanza-Aprendizaje. Lamentablemente cuando yo cursé esa asignatura, la profesora estuvo bastante tiempo de baja y tristemente falleció durante ese periodo, con lo cual recibí muy pocas clases de las que pude sacar provecho.

Mientras cursaba la licenciatura, por las tardes acudía a un centro para sacarme el Diploma de Monitor de Ocio y Tiempo Libre, título que me facilitó posteriormente acceder a un empleo. El mismo año que terminaba de estudiar la licenciatura, el 2003, se convocaron de nuevo oposiciones. Compaginaba el estudio de la oposición con la carrera. Conseguí aprobar la primera prueba, pero desafortunadamente no le había dedicado tiempo a preparar el segundo y no lo superé.

Al término de la licenciatura, floreció con más fuerza la vena investigadora y al mismo tiempo podía compaginarla con otras miras para buscar trabajo. Decidí empezar los cursos de Doctorado en la especialidad “Investigación e intervención Educativa en el Ámbito Sociocomunitario, Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado”, en el 2003, y realizar de manera simultánea cursos de Formación Profesional sobre otra rama de la Psicopedagogía, la orientación laboral, que por esa fecha estaba en boga y parecía que tenía mejores expectativas de trabajo que las bolsas de interinidad de Educación Primaria, en las cuales estaba. Hice cursos sobre formador de formadores, enseñar a emprender, gestión de empleo.

Los cursos obligatorios de doctorado los realicé durante el año escolar 2003-2004. En el curso 2004-2005, tuve la posibilidad de realizar un Curso de Monitor Sociocultural, el cual estaba subvencionado y se pagaba como unas prácticas, lo que me ayuda un poco a mantenerme económicamente para seguir estudiando, la otra parte por supuesto se la debo a mis padres que me han apoyado siempre en todo. En septiembre del 2005, obtuve el Diploma de Estudios Avanzados, habiendo escogido como tema para la tesina “La atención al alumnado hipoacúsico en el aula de Música de los Centros de Educación Infantil y Primaria”. El tema escogido fue afín a mis preferencias e inquietudes manifestadas varios años atrás. Éstas fueron el motor para empezar una búsqueda bibliográfica sobre el tema y el propósito de un estudio, el cual fue el punto de partida para realizar el posterior Plan de Trabajo. Descubrí un ámbito no muy explorado hasta el momento en la Educación Musical y que aglutinaba muchos de los interrogantes que me había planteado desde hace muchos años atrás y que volvían con más fuerza en el momento presente.

Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas

Mis inicios en el mundo laboral han sido con puestos precarios y discontinuos en el tiempo. El primer puesto de trabajo fue a finales de 1999, tenía veintiún años, me contrataron a través de Ayuntamiento de mi pueblo para realizar funciones de monitora de actividades educativas por todos los centros escolares del pueblo, incluido un centro de Educación Especial durante once meses. Este puesto no estaba muy bien remunerado, pero me llenó de satisfacción, compartía el trabajo con otros maestros que como yo acabábamos de salir y era prácticamente nuestro primer puesto de trabajo, además en algo relacionado con nuestros estudios. Tras el término de éste, como volví a una etapa estudiantil, sólo buscaba pequeños trabajos de monitora de campamentos para el verano.

La búsqueda de otro trabajo no se realizó hasta el año 2005. Aprovechando que tenía también el título de monitora sociocultural, empecé a enviar currículum a empresas de ese ámbito. En ese año, me contrató una empresa para ser la coordinadora de actividades de la campaña de verano durante tres meses, actividad que luego se prolongó durante el siguiente curso académico para la coordinación de actividades extraescolares de un colegio. En el verano del 2006 fui monitora de actividades de verano. Estos pequeños trabajos, me ayudaban a mantenerme económicamente y poder compaginar el trabajo de investigación de la tesis, e intentar buscar otro trabajo mejor remunerado. En esa época mi búsqueda de empleo se enfocó al campo de la psicopedagogía, formación y orientación laboral, incluso fui voluntaria de la cruz roja durante unos meses en su departamento de gestión de empleo. Suponía un cambio considerable a lo que antes había estado buscando, pero sentía la necesidad de trabajar y en la enseñanza primaria hasta el momento no había tenido oportunidad, ni en la escuela pública ni privada.

Recorrido laboral como docente de Educación Musical

Un buen día a finales de noviembre del 2006, me llamaron de la Delegación Provincial de Navarra para ofrecerme un trabajo de interinidad de Educación Musical en la capital de esa comunidad. En un principio el trabajo era para quince días. Estaba tan metida en el trabajo de investigación de la tesis doctoral que me parecía algo surrealista y no me había acordado de que un año atrás me había inscrito en una bolsa en esa comunidad. Suponía un cambio bastante grande, un cambio de lugar de residencia importante, a muchos kilómetros de distancia, una ciudad diferente, volver a la escuela... pero me atreví a realizarlo. Esos quince días se fueron prolongando en otros quince más, que se volvieron a renovar y así sucesivamente hasta final de curso.

Sin duda, el cambio que más me costó fue a nivel mental. Tuve que estructurarme de nuevo, hacerme a la idea de que iba a llevar una clase de Música y además compaginar en la distancia con el trabajo de la tesis (que todo se ralentizaba). Yo tenía la docencia de la materia de Música en todas las clases de Educación Primaria e Infantil. A pesar de que no había dejado demasiado el contacto con la escuela (por el trabajo de tesis) me resultaba un poco difícil adaptarme a la situación y al trabajo diario de una escuela. Todo era nuevo, tenía dudas de cómo llevar a cabo las clases, sobre todo en Educación Infantil, adaptarme al nivel musical del alumnado, a llevar un libro de texto e intentar seguir la metodología de la maestra a la que suplía ya que se suponía que volvería en poco tiempo. El primer mes podemos decir que fue de adaptación, además coincidía con las evaluaciones (en ese terreno también andaba bastante perdida) y la preparación de actividades musicales para navidad.

Tras unas semanas, la incertidumbre del principio, se mitigó y fui haciéndome con todo lo que se me requería para el puesto. Tuve un aliciente extra en mi trabajo, ya que en este centro había una alumna en primero con deficiencia auditiva, la cual se había intentado paliar con un implante coclear. Supuso aquí un cambio también en la direccionalidad de la tesis, ya que era una excelente oportunidad de vivir en primera persona lo que yo intentaba recabar de otros maestros y maestras e incluso podía investigar con más profundidad cómo reaccionaba la alumna ante diversas actividades musicales. Sin duda, en algunos momentos, esta situación supuso momentos de estrés, mayor carga de trabajo e instantes de tensión en el aula (por mi parte), ya que intentaba estar muy concentrada para no perder detalle ante posibles informaciones y llevar con normalidad la carga lectiva de la clase. Ello, incluso repercutió en mi salud física, aflorando en forma de vértigos que me llevó a estar un tiempo de baja laboral. Pero sin duda, el interés que suponía para mí el caso hacía llevaderas todas las penurias. La segunda fase de esta investigación de tesis doctoral dedicada al estudio de caso desarrolla con más detenimiento todas mis vivencias y hallazgos recogidos, por lo que remito al lector a cada uno de los apartados del diario de campo que desarrollan ese estudio.

A partir de ese momento, he compaginado mi vida laboral como maestra interina en la Comunidad de Navarra con la elaboración y desarrollo escrito de este trabajo de investigación.

XV.2 DIARIO DE CAMPO

Día 20-11-06

Hoy ha empezado una nueva experiencia para mí. En un principio, he pensado que me iba a aportar un conocimiento de la escuela in situ y al mismo tiempo hacer realidad uno de mis sueños profesionales. Mi llegada al colegio ha estado marcada por los nervios iniciales e inquietud por lo que me iba a encontrar. En primer lugar me ha atendido la directora del centro. Ha sido la encargada de ponerme en situación y narrarme de manera general el funcionamiento del centro y las tareas de mi puesto.

Prácticamente terminada la conversación inicial. Se me ocurre preguntarle si en el centro hay niños/as de educación especial y/o algún hipoacúsico. Es una sorpresa para mí el escuchar una respuesta afirmativa. Casi no me creo la suerte y oportunidad que se me está brindando. Esa pregunta da pie a que me informe un poco sobre esta niña. Me comenta algunas características generales y me habla brevemente de su experiencia como docente de educación física con ella. Me cuenta que es un caso especial, el cual ha tenido muy buena evolución y aceptación de los implantes. Reseña que los médicos lo han considerado como un caso excepcional. La niña se integra perfectamente, aunque en determinados momentos afloran algunos problemas en relación al equilibrio, ya que está muy relacionado el déficit con el oído. Me remite al psicólogo del centro para que me informe con más detalle de la niña y así terminar la entrevista para acompañarme a enseñarme el centro y mi aula.

A las pocas horas en el centro me encuentro con el psicólogo y puede atenderme para hablar del caso. Él me informa que su déficit proviene de un megalovirus en el parto que le provoca una infección grave. La pérdida se le detecta al nacer, pero el diagnóstico se confirma a los cuatro meses de edad. Desde entonces se le hizo una adaptación protésica y recibió estimulación temprana hasta los tres años, momento de la escolarización en el centro. Durante la escolarización en educación infantil ha recibido atención logopédica (en educación primaria no). En el primer trimestre de segundo de infantil, se le colocó el segundo implante coclear con éxito. El psicólogo comenta que consideran a 11a como un caso puntero.

Me informa que 11a pertenece a una familia con un nivel sociocultural alto. Además, está muy estimulada por los abuelos y una hermana mayor (ésta estudia en una modalidad idiomática donde prevalece el euskera como idioma). La escolarización de 11a, sin embargo ha sido en el modelo de castellano con una asignatura en euskera. No presenta ACI¹¹⁰, pero sí acude a unas sesiones de apoyo. La lectoescritura su tutora la está enseñando con signos.

Además me facilita los informes médicos y los de comunicación y desarrollo del lenguaje de 11a (después de asegurarle la confidencialidad de todo ello). En ellos se refleja que 11a utiliza la comunicación oral. Pero es necesario realizar algunos ajustes en la interacción comunicativa para facilitarle la recepción y la comprensión correcta de los mensajes. 11a se expresa a través del lenguaje oral de forma totalmente comprensible. Su habla es inteligible. En cuanto a la evaluación de la comprensión auditiva, se ha observado que presenta dificultades en el seguimiento de órdenes, ya que requiere una retención precisa de toda la información.

En la valoración global de los informes se cita que la audición es funcional, pero no normal. Los problemas auditivos tienen repercusión en la recepción y por lo

¹¹⁰ Adaptación Curricular Individual.

tanto en la retención y comprensión precisa de contenidos lingüísticos, especialmente en situaciones complejas por una deficiencia acústica o por la carga o complejidad lingüística. Tiene un desarrollo del lenguaje normal y del habla adecuado para su edad. Las dificultades se aprecian en una retención completa y precisa de los mensajes verbales.

En el último informe médico se afirma que 11a utiliza a diario el implante, estando contenta con él. Se coloca el transmisor cuando se le cae. Con él, oye los diferentes sonidos ambientales y localiza espacialmente la fuente sonora. Además comprende el mensaje hablado sin apoyo de la lectura labial con el primer y segundo implante. Observan que su comprensión auditiva en ambiente de ruido se va incrementando. Por otro lado, la televisión la comprende mejor con los dos implantes conectados. Y, utiliza el teléfono tan sólo con el oído derecho, el izquierdo no.

En uno de los informes, aparecen unas orientaciones para facilitar la organización de la respuesta educativa en educación infantil: es necesario seguir estrategias adecuadas para alumnos/as hipoacúsicos para asegurar una recepción correcta de la información que surge en el aula y poder participar de situaciones de conversación grupal. Por otro lado, comprobar la comprensión de toda la información que se produce en el aula, así como memorizar poesías, rimas y adivinanzas.

En otros documentos, se reseñan estrategias para comunicarse con el alumno deficiente (pero se especifica que es para educación infantil, por ningún lado se menciona la educación primaria). Entre las estrategias se citan:

- Hablar de frente.
- Hablarle con tono y ritmo normal, articulando con claridad.
- Apoyar la expresión oral con gestos y expresión facial.
- Utilizar un lenguaje oral sencillo.
- Comprobar la comprensión.
- Ampliar y corregir la expresión oral del niño/a.
- Inducir a que se exprese.
- Verbalizar sentimientos, emociones y razones de las actuaciones de las personas.
- Ayudarle a controlar su voz y su habla.

También se especifican orientaciones metodológicas para facilitar el proceso de enseñanzas tales como:

- Asegurar su atención visual.
- Explicarle individualmente.
- Iniciar la enseñanza a partir de situaciones cercanas al alumno/a.
- Poner al alumno/a en situación antes de iniciar un nuevo aprendizaje.
- Utilizar medios y estrategias con soporte visual.
- Asegurar que ha comprendido el contenido enseñado.
- Presentar el nuevo contenido en distintos contextos.
- Provocar situaciones de conflicto cognitivo en el/la niño/a y ajustar debidamente la ayuda.
- Asegurar la construcción de esquemas de conocimientos ricos y bien organizados.
- Verificar o evaluar lo aprendido desde el lenguaje, sin apoyo de material visual.
- Ayudar en la expresión de sus conocimientos.
- Trabajar en grupos reducidos.

Día 24-11-06/ Primera sesión

Los objetivos de la primera clase son presentarme, tomar contacto con la clase y la niña y además hacerles una pequeña evaluación inicial sobre todo de audición. He comenzado presentándome. Al llegar a la clase no he sabido distinguir por la apariencia quien era 11a. Yo observo y no visiono el aparato en ninguna alumna. Tras saber quién es, veo que ella me mira, pero con cara de no estar muy atenta. (O al menos a mí me da esa impresión, como si no se enterase.) Mirándola incluso con más detenimiento, no veo nada extraño en su apariencia física -el aparato está muy disimulado debajo de su pelo-.

Está pendiente de la intervención de los demás -mira a quien interviene- y de esperar su turno. Cuando le toca a ella presentarse me dice que se llama 11a y hace muy bien con la mano el agudo y grave de su nombre. Indica perfectamente cuáles sílabas de su nombre son agudas y cuál grave. Tras hacer su actividad, ella parece que se relaja (me ha parecido que se distrae mucho). Habla bastante con su compañera, o se vuelve para atrás a hablar con el que tiene a su espalda. Está sentada en tercera fila, justo detrás de niños muy alborotadores. (Me resulta curioso que con este problema, la niña está sentada en tercera fila, lejos de la mesa del profesor y del equipo de música que se sitúa justamente en el otro lado de la clase).

La clase es más charlatana que la del otro nivel y dan más voces, con el consecuente ruido de fondo que supongo le perjudica a 11a. Ésta tiene que estar más atenta y hacer un mayor esfuerzo en escuchar. 11a constantemente se está distrayendo, mira atrás, se gira en la silla hacia atrás, como si no le importara nada de lo que digo o hago. Si la llamo con un tono de voz normal, no sobresale del ruido general y ella responde a la segunda o tercera vez que digo su nombre (estando ella de espaldas). Me ha dado impresión que está atenta cuando me mira a la cara. Si explico las cosas a ella, se queda parada y con cara de "póquer" (exactamente no sé si percibe lo que digo).

He realizado unos ejercicios para determinar qué intensidades reconocen. Primero explico qué significa "fuerte". En primer lugar con palabras y luego con el instrumento a modo de ejemplo. Después, hago lo mismo con el "piano". A continuación he tocado de diferentes maneras para que el alumnado dijera qué intensidad estaba sonando. Con el pandero, desde mi mesa a unos tres metros de distancia, he tocado primero fortísimo. Después, las series "f f f, p p p, f p f, p p f, p p f". 11a las primeras veces no responde. (Se me pasa por la cabeza que quizás no le sea audible). Me acerco a su mesa y desde allí vuelvo a tocar nuevas intensidades. Desde ese lugar ya responde (he pensado también que su respuesta se debe a que nota la presencia del profesor que se dirige a ella y entonces reacciona respondiendo).

A dos metros de distancia le pregunto a 11a qué grupo de intensidades había hecho. Ella me responde correctamente es "fuerte-piano-fuerte". (Yo pienso que al principio puede no responder porque no ha comprendido la tarea. Con lo cual, ella no da ninguna respuesta. Al observar a sus compañeros y ver lo que yo hago varias veces y cómo responden sus compañeros, ella puede imaginar qué hay que hacer). Cuando pregunto a otros, ella empieza a hablar con su compañera y a no prestar atención.

Para terminar, les doy a todos para que cojan el pandero (de unos 25 cm. de diámetro) entre sus manos y noten las vibraciones de negras y corcheas en el instrumento. Lo hago con todo el alumnado para que no se note la diferencia. 11a

muestra interés cuando le corresponde a ella. En los últimos niños, la clase se alborota mucho, muy pocos contestan cómo es el sonido del pandero. 11a se distrae también.

Otra actividad fue identificar sonidos ambientales (de la naturaleza, medios de transporte, instrumentos,...). Cuando explico lo que se va a hacer: "escuchar un CD para identificar sonidos", me da la impresión que 11a no se entera. Vuelvo a decirlo otra vez. Los sonidos a identificar son los siguientes: moto, tambor, pájaro, radio, perro, clarinete, ronquidos, aplauso, silbido, taconeo, grito, canto. El niño o niña que adivina qué se está escuchando debe de levantar la mano. 11a sólo levanta la mano cuando suena el pajarillo. (Al levantar la mano con el perro, no estoy segura de que realmente sea consciente de discriminarlo. Ella dice "perro", pero puede también que fuera influenciada por lo que estaban diciendo en voz alta el resto de compañeros). (En los primeros sonidos, yo creo que no los escucha o no se entera de lo que hay que hacer. En los últimos -ronquido, taconeo,...- parece que no le interesa y se distrae hablando con su compañera o se gira para hablar con otro o ver qué hace otro compañero).

Cuando suena el sonido del silbido, 11a se tapa los dos oídos y hace un gesto de encogerse -de dolor-, como si le hubiera molestado escuchar ese sonido. Ningún compañero/a realiza ese gesto u otro parecido. ¿Le producirán dolor ciertos sonidos o pasar de determinados umbrales de sonido? Por otro lado, me he dado cuenta que si digo algo para la clase y ella se encuentra algo girada o vuelta para atrás no se entera de nada. Después, pongo unos esquemas rítmicos en la pizarra. Explico cómo se hacen. Los hago a modo de ejemplo y después ellos lo interpretan con las manos. 11a hace uno bien.

En los ejercicios de reconocer la altura de sonido con el metalófono contralto toco desde la nota do³ hasta sol³. Voy acompañando con un gesto de la mano a los sonidos, indicando la altura con la posición de la mano en mi cuerpo. 11a no se entera. No hace el gesto con su mano ni verbalizaba si es alto o bajo. Los demás niños sí lo hacen. Pasado un rato mueve la mano, como lo hace su compañera o el compañero sentado al frente, entonces hace el mismo gesto. (No ha centrado la atención en lo que estaba explicando y no se ha enterado. Al ver que todos los compañeros hacen gestos, 11a se ha limitado a imitarlos. Posteriormente habrá relacionado la acción con el hecho). Las secuencias de alturas tocadas han sido las siguientes do³-sol³; do³-mi³; do³-mi³-sol³; sol³-mi³-do³.

Para discriminar la duración utilizo la flauta. Primero explico qué es un sonido largo y qué es un sonido corto. Me ayudo de las manos para reforzar lo que quiero decir. También indico con las manos cómo es el sonido. Con un sonido largo separo mucho las manos. En un sonido corto, las manos están muy próximas. Yo toco tres sonidos con la flauta. Además indico con los dedos el número que corresponde de sonido. Esta actividad tienen que plasmarla en un papel. En primer lugar hago algunos ejemplos en la pizarra de cómo se ponen las secuencias de sonidos que hago. Concretamente le pregunto a 11a un ejemplo para que me diga si es un sonido largo o corto. 11a responde correctamente que es largo y el segundo corto. Cuando me aseguro que lo comprenden empieza el dictado.

La primera secuencia de duraciones las hago con la nota do³ "largo-corto-largo". 11a no lo hace bien -lo corroboro al recoger posteriormente el papel-. La segunda, "corto-corto-corto" tampoco. La tercera fue "largo-largo-largo". 11a no la hace bien. A partir de la cuarta secuencia utilizo la nota si³. Toco "largo-corto-largo". En la quinta, "corto-corto-corto" y en la sexta "largo-largo-largo". 11a no hace ninguna secuencia bien. (Cabe la posibilidad de que no se enterara realmente de lo que tenía que hacer. Aunque yo la veía pintar en su papel. Incluso en una secuencia mira a su

compañera de al lado y como ella no lo tiene igual, lo borra y lo pone como su compañera. Quizás desde mi ubicación, el sonido de la flauta -si había algún ruido- no lo escuchara bien o quizás la flauta no sea tan audible para ella como otros instrumentos. Lo que resulta extraño que cuando le pregunto a ella sola un ejemplo lo hace).

Terminados los ejercicios anteriores, recojo las hojas y les mando que abran el libro de texto por la página 18. En esa página tienen que hacer una imitación de sonidos. Hay pintados unos objetos y tienen que decir cómo suena cada uno. Pregunto qué instrumento es el que señalo -tambor- y cómo se toca. 11a no hace nada. Después señalo el dibujo del viento, pregunto cómo suena y 11a tampoco hace nada. La clase en esos momentos está muy alborotada. Tengo que explicar varias veces el ejercicio. Hay mucho ruido y no se enteran de lo que yo digo. Cuando consigo calmarlos y que se enteren en qué consiste el ejercicio, 11a no lo hace al principio tampoco. Después de ver a los demás, ya se entera y lo hace como los demás. El ejercicio consiste en señalar -el docente- un dibujo y el alumnado hacer el sonido. (Si no lo hace al principio, tras mi explicación, ¿es porque no lo entiende y necesita ver cómo se hace en los compañeros? ¿No lo ha entendido por el ruido que había o porque no le ha llegado de forma audible la información?)

El primer día lo he considerado como una toma de contacto, para observar y valorar cómo es el alumnado, 11a y qué nivel tienen todos. La actitud que han mantenido en general ha sido un tanto desobediente, he tenido que llamar bastante la atención. Buscan la distracción con frecuencia y rápidamente. A 11a la he visto algunas veces fuera de lugar. Creo que desde la distancia en la que está no le llega parte de la información y se distrae con frecuencia. Tal y como se ha comportado se ve una niña distraída que se descentra hablando con los demás.

La evaluación inicial me ha permitido observar que 11a percibe mejor unas cualidades del sonido que otras. Respecto a la altura, ha comprendido el concepto. Pero a la hora de aplicarlo en las notas no ha sido capaz de situar la altura con las notas do3, mi3 y sol3. La intensidad -cuando está atenta- la diferencia. En cuanto al reconocimiento de timbres -sonidos cotidianos y animales domésticos-, 11a sólo ha discriminado el pájaro -siendo un sonido agudo-. La duración con la flauta utilizando diferentes notas -do3 y si3- a veces la discrimina, pero en la gran mayoría de las series que he hecho, 11a no ha dibujado en el papel las duraciones correctas.

En el ejercicio de ritmo que ha hecho, 11a lo ha hecho bien. (Posiblemente no tenga mucha dificultad en cuestiones de ritmo). En cuanto a ejercicios de expresión vocal, 11a no ha emitido ningún sonido. (Puede ser porque no se haya enterado con el ruido de la clase o porque ella estuviera descentrada. Quizás por ser al final de la sesión, 11a estaría algo cansada). 11a ha tenido contacto visual conmigo, pero pienso que en ocasiones estaba en su mundo y no prestaba atención. A veces miraba a su compañera para guiarse y copiar lo que hacía. Creo que ha pasado más tiempo distraída que atenta, sobretodo cuando yo intentaba hacer alguna individualización, el alumnado se alborota y 11a también se distrae.

Ha sido el primer día y he intentado anotar todo lo que he visto. Me he encontrado en una situación nueva y tenía mucha expectación por lo que me podía encontrar. Tras mi observación, me han surgido algunos interrogantes en los que no había pensado. También, he percibido ciertos comportamientos de 11a que a priori, sabía que podía mostrar. Después de leer literatura sobre el tema, sé que los hipoacúsicos suelen ser distraídos y que algunos sonidos les pueden molestar a los que tienen implantes. Me ha llamado la atención su "movimiento". Se gira, habla con uno y con otro, no para quieta....

**Día 1-12-06/ Segunda sesión
Grabación en video**

Me propongo hoy cantar una canción acompañada de un pictograma y discriminar diferentes direcciones de una fuente sonora. Los objetivos están planteados para todo el alumnado. Pero en particular el segundo objetivo, lo he planteado pensando en 11a para conocerla un poco más.

Al principio hay mucho ruido en la clase, mientras se reparte las carpetas. Los niños están "a su bola". 11a empieza a jugar con la carpeta, no habla con ningún compañero ni compañera. Cuando empiezo a poner orden y a hablar, 11a me mira. Yo hablo rápido (creo que no se entera bien). Digo "tenéis que recordarme los nombres". 11a me mira a la cara. Cuando digo que empiecen a nombrarse, 11a mira al primer niño. Cada vez que un compañero dice su nombre, 11a lo mira. Si intervengo por algún motivo, también me mira. (A pesar de estar sentada en el mismo sitio, parece que está más atenta a la procedencia de los sonidos que en la sesión anterior o al menos en el inicio de la clase).

Tras esto, seguimos con una canción. No está incluida en el libro, pero la considero propicia para que la aprenda el alumnado y sobre todo 11a. Además puedo tener también una valoración inicial de su expresión vocal. La canción es repetitiva en su estructura, tan sólo cambia los objetos -utensilios de cocina- que se van enumerando. Empiezo a enseñar por oraciones y los niños la van repitiendo. Cuando digo la primera oración "yo soy una taza", 11a no dice nada. Al mismo tiempo que les digo la primera frase les enseño el dibujo de una taza. Después, les muestro una tetera y les digo "una tetera". Los niños repiten, pero 11a no dice nada. Mira a la pizarra donde voy pegando las láminas con los dibujos. Les enseño la segunda oración y la uno con la primera. En la tercera frase, 11a sí dice las palabras. E incluso cuando enseño la cuchara, 11a lo dice la primera de toda la clase. Al mismo tiempo que dice "cuchara" se toca el oído derecho (yo no le veo el aparato, por lo que no sé si es que le ha molestado el aparato o le ha pasado otra cosa).

La clase empieza a alborotarse porque llega la directora y salgo fuera de la clase. 11a, se gira y mira a su compañera. No le habla, sólo la mira. Su compañera mientras está abriendo y cerrando la carpeta. Tras entrar de nuevo en la clase, hago una llamada de atención. 11a se vuelve y se sienta bien en su sitio. Retomo la canción, 11a apoya su mano primero en la sien, luego en el oído, y a continuación apoya la cabeza en su mano dejando el codo sobre la mesa. Ella sigue mirando el dibujo y a mi cara mientras señalo los dibujos que corresponden a lo que voy cantando. Le hablo procurando estar de frente, intentar señalar y después hablar frente a 11a. Ésta primero mira al dibujo cuando yo lo señalo y después me mira a mí.

Al sacar el dibujo del cuchillo, 11a lo señala, se gira hacia atrás. Después se vuelve a girar y dice "soy un cuchillo". Dice la frase más lenta que el ritmo de la canción, pero la dice con una entonación correcta. Se le escucha con voz entrecortada. Yo no digo que incluyan las palabras "soy un" y 11a lo dice espontáneamente. Eso demuestra que está entendiendo y comprendiendo la canción. Y de forma natural sobreentiende que debe de incluir esas palabras.

Con el dibujo siguiente, 11a dice espontáneamente "soy un plato hondo". Al iniciar la repetición de toda la canción, las primeras palabras no las dice y en la tercera frase se engancha con el resto de compañeros diciéndolo al ritmo. Cuando dice "un cuchillo" se gira para atrás a decírselo a su compañero. (No sé si es que oye al compañero decirlo mal o le gusta por algún motivo decirlo). Mientras, yo he dicho el

siguiente objeto y cuando se gira se queda callada (o no me ha oído porque no repite "soy un cuchillo").

En la siguiente repetición de la canción, 11a la primera frase no la dice. Luego se reengancha en la segunda frase. Cuando llegamos al último objeto dicho, 11a no lo dice. Mientras el resto de compañeros dice la retahíla, 11a habla y tiene el codo apoyado en la mesa y el brazo para arriba. Lo mantiene así todo el rato. Enseño otro objeto de la canción y digo la frase, 11a la repite. Sigo enseñando los dibujos y digo la frase correspondiente. 11a me mira y no dice nada. Al concluir todos los dibujos, 11a se gira a su compañera, le dice algo dando golpes en la mesa. Yo creo que es una de las frases de la canción. Al llamar la atención a la clase, ella se gira, me mira y vuelve a apoyar la cabeza en la mano, el codo en la mesa. Canto la canción completa y ella pone las dos manos de tal forma que se coge la boca y barbilla. Su mirada está puesta en la pizarra donde yo señalo mientras canto la canción. 11a no dice las palabras, quizás alguna suelta.

Para apoyar las frases de la canción, además de poner los dibujos, hago gestos con las manos para formar con el cuerpo el objeto que se canta. 11a me mira todo el rato. No dice nada. Muchos de sus compañeros se levantan para hacer los gestos. Ella permanece sentada en su silla. Digo de hacer la canción todos, otra vez, y 11a se pone su carpeta delante de la cara, pero con un ojo está viendo. Llamo a 11a y me mira con los dos ojos. Le digo que baje su carpeta, al terminar la canción. 11a la baja y mira a su compañera. Después mira al frente, mueve las piernas como pataleando y me mira porque me muevo para la fila donde está ella sentada. Les comento que la van a cantar por filas.

Empieza a cantar la canción su fila y 11a mira al de atrás, también al compañero de la fila del medio. Al principio no dice nada. En la tercera frase, sin estar mirándome a mí, dice lo que tiene que cantar. Empieza a mirarme, dice las frases con un poco de retraso de 2 o 3 segundos. Luego lo hace en su tiempo. Cuando digo cómo tienen que hacer los gestos para cada frase, muchos niños se ponen de pie a imitar el gesto que yo hago. 11a también lo hace. Comienza a producirse algo de desorden por lo que mando sentar a los que están de pie. 11a se sienta como los demás y hace los gestos que yo represento mientras canto la canción. Mientras hacemos los gestos, 11a se ríe, se mueve e incluso se pone de pie para hacerlos -el resto de la clase está sentado-. En un gesto se distrae y no me mira lo que yo hago -no hace el gesto-. Al darse cuenta de su descuido en seguida hace la posición.

Volvemos a repetir la canción. 11a se levanta para hacer los gestos. Se mueve con ritmo mientras los decimos. Cuando termina la canción, algunos niños se levantan, otros empiezan a pelearse. 11a se da cuenta del conflicto y se acerca para separarlos. Cuando digo con tono de voz fuerte "todo el mundo en su sitio", 11a se va para su mesa. Al poco rato, 11a va hacia un compañero que se ha tirado al suelo -jugando-. Lo levanta y lo lleva para su sitio. Ella se sienta en su silla. Vuelvo a empezar con la canción, 11a está un poco distraída y no hace los gestos. Cuando llevamos tres frases entonces se pone a hacerlos. Va un poco detrás de lo que yo digo. Hasta ese entonces han pasado unos veinte minutos de clase.

Cuando decimos cantando "soy la batidora", 11a empieza a girar sobre sí misma dando saltos, con cara sonriente. Se va del lado de su mesa para la otra esquina de la clase. Al decir "a vuestros sitios", 11a va a su silla, se pone de rodillas, mirando a sus compañeros de atrás. La llamo y no se gira. Voy para su sitio y entonces se gira, pero no me mira a mí. Mira para la esquina izquierda de la clase.

Al repetir otra vez la canción, 11a hace los gestos. Otros alumnos se levantan y empiezan a hacer tonterías. Se alborotan y tengo que parar y poner orden. 11a se sienta cuando lo digo, pero mira a su compañera, al de atrás,.... Cuando empiezo los gestos, 11a enseguida los hace desde el principio. Tres alumnos se "desmadran" y 11a se va hacia ellos para llevarlos a su sitio. Los demás compañeros no hacen nada y siguen cantando. Cuando llamo la atención a uno de esos tres alumnos, 11a me mira, mientras se toca la nariz.

Volvemos a cantar la canción. Su compañera hace los gestos, 11a sólo me mira. Luego se levanta y hace los gestos sin cantar. Repetimos la canción, pero tienen que hacer los gestos sentados. 11a no aguanta (o puede ser que no se enterase) se levanta al final haciendo los gestos. En ningún momento canta la canción, sólo los gestos que yo estoy haciendo. El resto de alumnos tampoco cantan muchos. Al cantar por filas la canción, comienza una fila que no es la de 11a, aunque ella empieza a cantarla (exactamente no sé si lo hace, los labios los mueve pero sólo dice algunas palabras "cuchara", "cuchillo" en vez de decir "soy una cuchara,.... un cuchillo". Sólo dice el nombre de los objetos dibujados.) Mientras canta me mira a mí mayoritariamente y a la fila que le toca. Sigue otra fila para cantar la canción. De repente, 11a se va para un compañero de la esquina izquierda a decirle "a ti no te toca cantar".

Con estas conductas pienso que al fijarse mucho en lo que ve, constantemente está pendiente de sus compañeros y se da cuenta de lo que hacen. Cuando los recrimina, no es consciente que ella tampoco tiene un comportamiento adecuado, porque cuando el compañero a recriminar está sentado bastante lejos de ella, 11a igualmente se levanta e interrumpe aún más la clase. No tiene ningún pudor en recriminar a nadie, incluso a veces toma el papel de alumno-profesor. Es curioso porque deja de hacer lo que haya propuesto en ese momento para llevar a cabo su acción.

Cuando le toca cantar a la fila de 11a, el resto debe de hacer los gestos - como en las anteriores veces-. Mientras digo eso 11a está despistada como otros compañeros. La mayoría de los niños de la fila no cantan y 11a se pone a hacer los gestos. Su compañera está también de pie haciendo los gestos. Cuando 11a termina recrimina a alguien de la esquina izquierda. Después vuelve para su sitio, tropieza con otro compañero y casi se cae. Entonces se gira y va a pegarle. En ese momento intervengo y mando que se sienten. 11a obedece. Noto la clase alborotada y cambio de actividad.

Les indico que abran el libro por una página. 11a despistada, mira para atrás, a otros alumnos, se toca el pelo. Mira a la compañera y entonces saca el libro. Entonces me mira porque estoy repitiendo la página a la que tiene que ir del libro. 11a no se ha enterado, mira a su compañera, pero como ella tampoco está en la página, no sabe exactamente qué estamos haciendo en la clase y por supuesto no corrige los ejercicios de la página que decimos en voz alta.

Al término de eso, mando guardar los libros para hacer un juego. Doy la explicación y 11a no está atenta, además sigue con su libro abierto. Vuelvo a repetir varias veces cómo es el juego y las instrucciones que tienen que seguir -estar con los ojos cerrados- 11a sigue mirando el libro. Hasta que no le digo directamente a 11a "cierra los ojos" haciéndole el gesto de cerrarlos, 11a no lo hace. Entonces ella con la mano se tapa los ojos, pero cada vez que yo digo algo ella me mira (esta acción me hace pensar que se deja influenciar mucho por la visión, por lo que cuando se le anula la vista, no puede pasar sin ella para poder corroborar si lo que recibe es lo que debe de hacer o simplemente para poder adivinar concretamente lo que se ha dicho. Se

apoya mucho en la visión para desenvolverse en el aula y en los compañeros de los cuales constantemente está pendiente de ellos. No suele estar pendiente de un sólo compañero, sino que tiene controlados a bastantes de la clase, algunos sentados lejanos a ella).

El juego consiste en adivinar dónde está la fuente sonora, señalando con el dedo su posición. Yo toco con el pandero un ritmo y cuando reconozca su procedencia señalar sin mirar. El alumnado tiene que tener los ojos cerrados. Hago algún ejemplo práctico explicando cómo es el juego y lo que tienen que hacer los niños. Empiezo cerca de 11a. Me coloco frente a ella con el pandero. 11a tiene los ojos cerrados y no señala nada. (Pienso que no se ha enterado muy bien cómo es el funcionamiento del juego). Aunque, después me coloco detrás de ella y 11a señala con su mano para el frente -estando yo justo detrás de su silla-. Después, me coloco en la esquina derecha de la clase -delante de ella- y toco el pandero. Todos sus compañeros señalan. A los dos o tres segundos, 11a lo hace correctamente. (Posiblemente esa tardanza en reaccionar pueda ser debida a que tarde un poco más que el resto en procesar la información, por lo tanto reacciona más tarde. Entonces mi pensamiento inicial, lo cuestiono, porque los ojos no los tenía abiertos y no pudo observar. El primer sonido seguramente no lo escuchó o no supo averiguar de dónde procedía).

Doy la orden de "volver a cerrar los ojos" y 11a contesta "yo me pongo el estuche". (Me da alegría cuando escucho a 11a en ese momento. Eso es buena señal porque está atenta al ejercicio y además quiere comunicarse conmigo. Yo considero muy importante que ella se comunique conmigo). Le digo que no (pienso que el estuche puesto en mala posición le puede dificultar la audición) y ella se lo quita y cierra los ojos -cuando le respondo estoy en la pizarra, como a unos 3 o 4 metros de distancia de ella-. Me pongo a hacer el ritmo con el pandero al lado de ella -concretamente a su derecha y lo hace correctamente, pero también desfasada de sus compañeros que lo han hecho dos o tres segundos antes-.

Toco el pandero en la esquina izquierda de la clase atrás. 11a señala para la esquina delantera del lado derecho. Luego se quita la mano de los ojos. Creo que mira y cambia la dirección de la mano a su sitio correcto. Después me aproximo a ella, delante a un metro de distancia. Al tocar, al mismo tiempo que sus compañeros me señala el sitio correcto. Me coloco en la esquina que me queda de la clase -en la esquina derecha, detrás de ella-. 11a señala para atrás, pero a la esquina contraria de la que yo estoy. Como voy moviéndome por la clase, 11a de vez en cuando me mira para ver hacia dónde me dirijo. Pero empieza a despistarse. Muerde la cremallera de su estuche y su mirada parece ausente. La clase también empieza a alborotarse y algunos alumnos a levantarse. Hago una variante del juego para poder volver a centrar la atención de los alumnos. En esta ocasión tocan ellos el pandero y los demás tienen que señalar quien toca. El alumnado vuelve a estar en silencio y concentrado. Se hace un par de veces y termina la clase.

La impresión del primer día con actividades de canto, es que 11a no canta mucho. Teniendo en cuenta que no puedo tener una visión fehaciente de lo que ella ha realizado realmente, porque no he conseguido distinguir su voz entre la de los demás. Su tono de voz es muy bajo cuando canta con el grupo. Lo que sí puedo afirmar que todas las oraciones no las canta o por lo menos vocaliza. Cuando se le pregunta a solas, sabe lo que tiene que decir, pero cantando con el grupo no vocaliza toda la oración sino palabras sueltas (que coinciden con el dibujo que ella ve). Puede que le pase como en la discriminación, que reacciona unos segundos más tarde y que por lo tanto no llega a cantar al ritmo de los demás la oración entera. Con lo cual, una explicación a esto puede ser que para ir con el grupo diga palabras sueltas. Mi objetivo

era que cantara, sin embargo ha estado más pendiente de los dibujos o de hacer los gestos que de verbalizar y cantar. Yo quería que cantase y que los dibujos y gestos fuesen un apoyo para llevarlo a cabo, no el objetivo. Al mostrar los dibujos he conseguido crear misterio y tener a todos atentos. Me ha ayudado a crear un buen ambiente. Entonces, puedo decir que en cierta manera he ayudado a 11a, aunque de una manera que yo no esperaba.

La vista es una aliada para 11a y se apoya bastante en ella. Cuando se le quita este apoyo, 11a no muestra frustración ni angustia. Quizás 11a piensa que lo está haciendo bien, hasta que mira y observa que no señala bien. De todos modos no la he visto agobiada en ningún momento en el desarrollo de las actividades. Ha buscado bastantes momentos de distracción, sobre todo cuando la actividad era prolongada. Quizás deba plantearme el dejar una actividad cuando percibo que el alumnado se está cansando. Pienso que hay que entender a 11a, ya que para ella el estar concentrada durante todo el horario escolar es bastante duro y busca momentos de evasión. Muchos momentos de evasión han sido para observar a otros compañeros e incluso recriminarles que no están atentos a lo que he dicho yo o que no hacen la orden que se ha dado. No sé si mi pensamiento es acertado. Puede que me deje llevar por mi espíritu de investigación y busque una justificación a su actitud. Pero como maestra, ¿es correcto dejar que haga esos comportamientos? ¿Debería de ser más inflexible con ella?

En cuanto a la discriminación auditiva de la fuente sonora, su déficit se hace más que evidente. No consigue acertar la dirección del sonido -habiendo comprendido bien lo que tiene que hacer-. Tan sólo colocándose la fuente sonora a un metro o dos frente a ella, consigue localizar al sonido. Me ha llamado la atención que estando detrás de su cabeza, no hay sido capaz de señalar bien -señalando justamente al lado contrario-.

Yo quería lograr que cantaran la canción entera, ya que es relativamente corta. Pero el tiempo juega en mi contra. Al principio creo que les ha gustado la actividad, 11a ha estado atenta y digamos que a su manera ha participado, pero conforme pasaba el tiempo, el alumnado se ha cansado y buscaba distracciones. 11a tampoco estaba muy atenta al final. No sé si porque estaba cansada o por el ambiente que se había creado que la descentraba. Deberé dosificar más las actividades y así no se cansarán tanto.

Me he dado cuenta que no puedo hablar rápido. Primero que al alumnado les cuesta entenderme cuando hablo rápido (pienso que si me altero hablo rápido y aflora mi seseo andaluz al cual no están acostumbrados). Si a los demás les cuesta, a 11a, su esfuerzo por entenderme es mayor. Soy consciente de ello y tengo que controlar más mi estado anímico y no alterarme. Debo de calmar primero el ambiente, tranquilizarme y después hablar.

**Día 15-12-06/ Tercera sesión
Grabación en video**

Me propongo conseguir dos objetivos el primero aprender un villancico y acompañar otro con la voz, pictograma y expresión corporal. El segundo objetivo es discriminar instrumentos navideños. Como empiezo a trabajar relativamente tarde en el primer trimestre, esta sesión es la única que tengo para enseñar el villancico y trabajar el tema del libro dedicado a la navidad. En estas fechas se prepara para cantar un villancico conjunto todo el alumnado en el colegio. Esta clase se dedica para que lo aprendan los niños y las niñas de primero. En primer lugar les pongo el villancico en CD para que lo escuchen.

Antes de empezar, noto a 11a muy movida, se vuelve para atrás de rodillas en la silla, se levanta de su silla. Cuando le llamo la atención desde donde está el radiocasete no me presta atención (pienso que no me oye). La tengo que llamar acercándome a su sitio -tercera mesa de su fila-.

Mientras lo escuchan, yo voy haciendo gestos que se corresponden con el contenido del villancico. Una vez que lo han escuchado, les recito la letra despacio haciendo hincapié en los gestos. 11a como los otros compañeros me hace el gesto que yo gesticulo. Además vocaliza lo que yo digo. De repente, 11a se pone a jugar con un lápiz, se le cae, después lo tira al suelo, se levanta a recogerlo, vuelve a su mesa, da golpes con él en la mesa, se le vuelve a caer. Luego, reengancha unos instantes con lo que estamos haciendo y continúa con su lápiz escribiendo. Posteriormente dos alumnos se levantan al centro de la clase y 11a se distrae mirándolos. Seguidamente, ella se levanta también. Cuando los mando sentar, 11a empieza a acompañar a cada uno de los niños a su sitio para que se sienten. Tengo que recriminar a un alumno. 11a mientras está sentada de un modo correcto. Pero, en seguida empieza a balancearse en su silla –a dar como un salto- a continuación se pone a jugar con su lápiz.

Al reanudar el villancico con los gestos, 11a hace los gestos a la par que el resto. Seguidamente, empieza a cantarlo acompañada de la gestualización. 11a me mira muy atenta. Algunos alumnos lo signan también conmigo. Cuando les digo que le toca a los alumnos, 11a -que sigue atenta- empieza a cantar (no puedo afirmar que haga la acción de cantar, porque con la distancia que nos separa no puedo discriminar si lo hace. Por lo menos estoy segura que vocaliza las palabras del villancico). Cuando han cantado un trozo de villancico, 11a se levanta haciendo el gesto correspondiente. Sus compañeros ninguno se levanta. Después coge el lápiz de su mesa, lo tira intencionadamente al suelo y se agacha a recogerlo. Después de esto, se queda de pie mirándome. Yo mientras estoy señalando en la pizarra los dibujos que he hecho, cantando y gesticulando a la vez (la intencionalidad no la detecto en el aula, sólo cuando visiono el video). Al mirarme, 11a, se reengancha. Ahora los gestos los hace un poco como con retardo.

Al terminar de cantar vuelvo a pedir orden y espero que los alumnos se sienten en su sitio. 11a obedece rápido y se sienta. Pero tarda poco en subirse en la silla, otra niña de la esquina también lo hace, ella la mira mucho. Subida en la silla hace los gestos que corresponden. Cuando le toca cantar a un grupo de alumnos, 11a no está atenta cuando estoy dando las indicaciones. Así, al dar la entrada para que canten, 11a se levanta, mira a una alumna de atrás y hace los gestos. Al principio los hace mal porque no sabe bien por dónde van, pero rápidamente sabe por dónde van cantando. Los gestos los hace un poco ralentizados con el canto.

Cuando termina el villancico, 11a se levanta de nuevo, se sube en la silla y se tira. Llamo la atención a 11a y se sienta. Al reanudar el villancico, 11a está hablando con su compañera, después mira atrás y por último a mí, observa lo que está haciendo y se vuelve a girar. Al rato me mira otra vez y prosigue con su distracción (actúa como si no le interesase lo que se estamos haciendo. El resto de alumnos no tienen esa actitud).

Para cambiar de actividad de canto, después de enseñarles el villancico que va a cantar todo el colegio, escuchamos otro, el correspondiente en su libro. El villancico se titula "Pastores venid". En el libro aparece el texto del estribillo. Para captar la atención del alumnado, les presento una lámina (hecha por mí) con todos los elementos y personajes que se citan en el villancico. Mientras escuchan el villancico en el aparato de CD, yo señalo en la lámina lo que se va cantando. 11a y el resto de compañeros están muy atentos a lo que yo voy haciendo. Como el villancico es muy largo quizás al final están un poco hartos y algunos desconectan (además están ya cansados de cantar villancicos).

11a desde el principio no está muy pendiente. Cuando pongo la música no hace ningún gesto de nada. Me voy frente a ella -colocada delante de la mesa primera- y entonces ya empieza a mirar atentamente. Está un buen rato mirando lo que yo señalo. Después, además de seguirme está pendiente de un alumno que se pone de pie. No para de mirarme, pero su cuerpo se gira hacia donde se encuentra el compañero de pie. Al rato, 11a desconecta y hace lo mismo que el niño. Luego se sienta, me mira, empieza a deslizarse en la silla hacia abajo hasta que se pone de rodillas en el suelo y se dirige hacia otra compañera. Le llamo la atención a 11a. Se va a su sitio y empieza a hacer palmas -que corresponden con lo que estamos haciendo en el villancico-. En el CD, el villancico tiene una parte instrumental con flauta, en ese momento, 11a se queda de pie parada. Me mira y continúa haciéndolo cuando comienza otra estrofa.

Al rato, se pone de pie en la silla (como si no le importase nada lo que estamos haciendo y le da igual hacer cualquier cosa en mitad de la clase, se aísla del contexto de la clase). Yo sigo señalando en la lámina. 11a se tira al suelo, se ríe (en actitud de que le está gustando lo que hace y se lo está pasando en grande). Yo recrimino a 11a ese comportamiento. En ese momento casi la mitad de la clase está distraída, el resto siguiendo el villancico y haciendo palmas cuando corresponde. 11a se mete algo en la boca, empieza a masticarlo. Se le cae al suelo, se agacha a buscarlo. Llamo la atención a 11a y ella se sienta. Hace dos palmas y se pone de pie en la silla. Se tira de ésta. Después, de pie, hace palmas mirando a los niños que están de pie en el centro de la clase. (El ritmo quizás lo hace al verlo en sus compañeros o porque le sale de forma natural). Al principio las palmadas las da un poco descompasadas, luego bien.

Poco antes de que termine el villancico de sonar, 11a reanuda su comportamiento de tirarse de la silla y saltar, -haciéndolo varias veces- pero justo cuando termina el villancico se sienta en la silla. Mientras yo estoy explicando que van a bailar el villancico por grupos. El grupo que he señalado sale al centro. 11a los mira y mira hacia atrás (puede que fuese para ver si hay alguno sentado detrás), luego mira a los que están en el corro. Mientras que ellos bailan, 11a los mira. Cuando se hace algún cambio de movimiento, 11a me mira a mí a ver qué hago. De vez en cuando balancea sus piernas y se mueve sentada en su silla.

Entra una profesora en la clase y yo me pongo a hablar con ella. Los alumnos aprovechan para hablar unos con otros. 11a está sentada en su silla mirando a un lado, recostada en el respaldo de la silla, como metida en su mundo. Al reanudar la

clase, salen a bailar el resto de la clase. A 11a la tengo que llamar expresamente dos veces porque no sale. En la segunda vez se levanta, muy contenta, saltando. En el inicio de la música, 11a se mueve un poco más lenta de lo que debe. Poco a poco lo va cogiendo, aunque cuando lleva un minuto se para. Ella está situada en el corro frente a mí (yo busco ese sitio para que me vea bien y le sirva de modelo). Cuando llega el estribillo, hay que marchar desde el sitio. 11a al principio va un poco retardada con la música, pero después lo hace bien. Tiene una forma de marchar un tanto patosa. (Yo pienso que debe de sentir las vibraciones en el suelo, porque al hacerlo todo el grupo, el suelo retumba bastante).

11a se fija en lo que yo hago y en los movimientos al mismo ritmo que se percuten. Pero un alumno se cruza en el campo de visión entre las dos. Entonces 11a se para. Cuando pudo volver a verme, 11a reanuda el movimiento y seguidamente zapatea más rápido como jugando. Después, se pone otra vez al ritmo que los demás llevamos zapateando. En una estrofa, balanceamos de derecha a izquierda al ritmo de la música. 11a se mueve más rápido que yo en el balanceo. Cuando yo hago de izquierda a derecha una vez, 11a casi lo hace dos veces. No va al ritmo.

Terminado el baile, reparto los libros de texto. Doy la orden de "abrir el libro en la página 20" cuatro veces. 11a se encuentra con la cabeza en la mesa, apoyando la barbilla y los brazos cruzados, mira al frente. En esa página se encuentra la letra del villancico que antes han cantando con la lámina y que han bailado. Es el momento de que lo canten con la letra.

Suena una flauta -parte instrumental como introducción-, 11a mueve ligeramente la cabeza tres veces al ritmo, marcando el pulso. Mira a su compañera y vuelve a mirar el libro. Continúa moviendo la cabeza tres veces más al ritmo y escribe. Mira a su compañera y sigue escribiendo. Después pone el libro en alto a la altura de la cara. La cabeza se ve que la mueve como dando tres golpes para marcar el ritmo.

Después, 11a pone el libro en la mesa, mira a su compañera y señala con el lápiz en la hoja. A continuación se echa en el libro con la cabeza mirando hacia su compañera. Se levanta porque le dice algo a su compañera, señalando la hoja del libro con el lápiz. Luego se levanta a por su libro. Mientras tanto yo estoy explicando qué deben de hacer en la página siguiente. Es un ejercicio de discriminación auditiva, en el que tienen que poner el orden en el que suenan los instrumentos navideños dibujados en el libro. (11a pienso que no me escucha). Cuando empieza a sonar, 11a mira al frente, luego a su libro. Seguidamente me mira y yo corto la música. Pregunto qué instrumento ha sonado, diciéndolo dos veces. 11a levanta la mano, poniéndose al mismo tiempo la mano en la boca. Algunos alumnos dicen en voz alta "el tambor" y 11a dice también "el tambor". Yo indico con la mano que no. Continúa la música y vuelvo a preguntar qué instrumento es. 11a levanta la mano y dice "la zambomba". Es correcto. En los siguientes instrumentos, 11a me mira, mira a sus compañeros cuando responden y mira su libro. Se pone a mirar el suelo, como si estuviera buscando algo. Cuando terminamos de corregir, 11a encuentra su goma de borrar en el suelo. Borra en el libro porque el orden de los instrumentos no lo ha puesto bien.

Para reforzar la percepción de los instrumentos escuchados, propongo al alumnado que cuando suene un instrumento tiene que hacer como si lo estuvieran tocando con las manos -hacer el gesto-. Mientras yo explico esto, 11a está escribiendo en su libro. Cuando pongo la música, yo también gesticulo qué instrumento suena. 11a me mira qué hago. Suena una música con un pulso muy marcado y 11a mueve su cabeza marcándolo. 11a me sigue mirando cómo toco la botella labrada. Después pinta en su mesa una raya y la borra. Se le cae la goma y mira dónde ha caído.

Seguidamente mira a su compañera que está haciendo el gesto de tocar el almirez y ella lo copia. Después me mira a mí, que hago como si estuviera tocando la pandereta, 11a lo hace después al ritmo de la música.

(Pienso que esta clase ha resultado algo pesada para el alumnado por el hecho de repetir muchas veces una misma actividad. Procuré enseñar el villancico de diferentes formas aplicando recursos de gestualización, pictogramas, cantar por grupos,... para que no fuese muy pesado estar siempre con lo mismo. El insistir tanto ha sido necesario porque no tenía otro día para trabajar la navidad con ellos. En las últimas veces el alumnado estaba ya empezando a revolverse y a pesar de cambiar a otro, el alumnado no respondía con las mismas ganas. En general la clase estaba alborotada. Intentaba hacer ejercicios de pie, sentados, moviéndose para que se relajasen un poco y soltaran las energías contenidas. Lo que ocurre que con los cambios costaba un tiempo que se calmaran y atendieran. En cuanto a 11a hoy desde el principio la he notado muy activa físicamente y con ganas de evadirse de la clase desde el primer momento. Puede ser que al utilizar fundamentalmente el aparato de música en la sesión, no le llegase muy nítido el sonido y cuando llevaba un periodo de concentración se fatigase y desconectara. Aunque 11a ha dado muestras de que desde ese lugar, el sonido le llega. En más de una ocasión ha mostrado una respuesta física a éste).

Me llama la atención esa actitud de levantarse por cualquier hecho, el tirar objetos para levantarse a recogerlos y el que más me ha sorprendido es el jugar a tirarse de la silla, como si no le importara el estar en clase. Además sabiendo que ese comportamiento no es adecuado, aprovechaba para hacerlo cuando 11a creía que no la miraba. Hasta el momento viendo cómo se comporta no creo que sea un buen lugar donde se sienta 11a. Pienso que debe estar sentada más cerca de la mesa del docente y también de la fuente sonora. Coincidiendo con el comienzo del nuevo trimestre será una buena ocasión para reestructurar la colocación de los alumnos y alumnas de esta clase y empezar a intentar centrarle más la atención. Además, al sentirme más cerca, ella tendrá más presente el mantener más contacto visual conmigo. En algunos momentos me han superado las circunstancias: tener la clase controlada, atento al alumnado en general, llegar a 11a y que se interese por la actividad, observarla e impartir la clase,...

He comentado con su tutora las actitudes que observé en 11a en la clase que he tenido con ella. Le han sorprendido esos comportamientos y me aconseja que no se los permita. También me comenta que en ocasiones ella misma duda de lo que realmente percibe la niña. Porque nota que en algunas ocasiones se escuda en su déficit para no hacer lo que ella no quiere. Además deduce que esas llamadas de atención son para que se le dedique exclusividad a ella. Piensa que por sus circunstancias físicas en su ambiente familiar ha sido el centro de atención durante mucho tiempo. La informante 3 reflexiona que esa atención y constante dedicación, 11a la anhela en cierto modo en el colegio y busca inconscientemente ser el centro de atención. Por eso a veces tiene esos comportamientos.

La informante 3 tiene muchas dudas respecto a esta niña. Nunca ha tenido antes contacto con la deficiencia auditiva. Y, no sabe hasta dónde llega el carácter de la niña o las consecuencias que pueda tener por el déficit. Todavía no sabe bien cómo tratarla. Piensa que transcurre un tiempo desde que la información le llega y 11a la procesa. Cree que los aparatos van un poco a contratiempo de la fuente sonora. Me ha comentado que los padres le propusieron utilizar FM. Pero la informante 3 no lo ve conveniente. Ella prefiere que 11a se acostumbre a los sonidos de la realidad, porque en la vida cotidiana y en la calle no va a utilizar FM para desenvolverse.

Mi opinión es algo contraria. Pienso que cuando sale del colegio tiene experiencias suficientes para acostumbrarse a escuchar los sonidos. Pero en el aula, mientras más facilidades se le dé para que tenga un sonido de más calidad y más audible para ella será mejor. Así no se desconcentrará tanto, no se cansará de estar continuamente atenta. Además, le llegará mucha más información.

También he tenido la oportunidad de comentar brevemente el caso con la maestra de música titular del colegio. Le pregunté por qué estaba colocada en ese sitio. Ella me respondió que cree que se entera de las cosas y no ve necesario colocarla más cerca. Lo que sí me reconoció que es bastante despistada. Yo creo que desde ese lugar tiene más distracciones y no se centra. Puesto que su atención se difumina rápido, pienso que debería de estar más cerca del profesor y por lo menos la presencia cercana de éste y el tener menos campo de visión del aula y de los compañeros, la centraría más.

Día 10-1-07/ Cuarta sesión

Hoy no he podido grabar la sesión en video porque he tenido problemas técnicos. Por supuesto, al no tener ese apoyo visual de la cámara, el detalle de mis observaciones ha sido escaso. Como empieza un nuevo trimestre he aprovechado la ocasión para cambiar a 11a de lugar. Para que no fuese tan notorio el cambio de ésta, he movido también a los demás. He procurado poner cerca de 11a alumnado que le ayude en clase, aunque he respetado a la compañera de mesa que tenía antes. 11a lleva tres meses con ella y creo que se ha adaptado a ésta. Además, la niña va a una escuela de música y puede proporcionar a 11a una buena ayuda.

Para los cambios tenía previamente un esquema de colocación. Para poner al alumnado revoltoso mezclado y los que necesitan tener más atención, los he situado cercanos a mí. El alumnado está en particular muy revoltoso (supongo que tiene que ver la vuelta de las vacaciones de navidad, ser viernes última sesión de la tarde y los cambios de sitio). He perdido mucho tiempo de la clase en conseguir un silencio relativo. Sin embargo, en 11a, particularmente, no he percibido esa alteración.

Como objetivos para la clase me propongo terminar las actividades del cuaderno pendientes, realizar algunos ritmos, de forma individual y en grupo, así como ubicar las notas mi, sol, la en el pentagrama. En la primera actividad de ritmo propuesta, he podido observar que 11a lleva el pulso regularmente, aunque algunas veces se detiene durante la interpretación. Primero lo hemos hecho en gran grupo y después he ido de uno en uno viendo cómo lo hacen. Cuando le ha tocado a 11a hacerlo sola, ha ido lenta en su ejecución. Respecto a las explicaciones o aclaraciones que he hecho, 11a me mira. Cuando no habla suele mirar para su compañera u otros compañeros. Mientras yo pregunto de uno en uno un ritmo (marcando negras con diferentes manos), los demás tienen que realizar los ejercicios del cuaderno. 11a ha estado hoy muy concentrada haciendo sus ejercicios. Otras veces, aunque está haciendo los ejercicios se suele distraer con algo e interrumpir su concentración. Sin embargo, incluso le he tenido que decir expresamente "deja de hacer las actividades" para pasar a otro ejercicio con el conjunto de la clase (supongo que no se entera cuando lo digo para toda la clase).

11a cuando habla en algún momento de la sesión lo hace muy bajito. Otro comportamiento que he observado ha sido que no se ha movido de su silla en toda la sesión. Tan sólo ha hablado en varios momentos con su compañera de mesa. Me hace reflexionar si esta actitud tiene que ver también con el cambio de sitio. Está más cerca de la mesa del profesor (no ve tanto a los demás compañeros y compañeras y tiene menos elementos de distracción). A pesar de escucharse algo de ruido en el aula, aparentemente a 11a no le ha afectado para hacer sus actividades. Por otro lado, en las explicaciones la he tenido más controlada. En todo momento he tenido contacto visual con ella. Si por algún motivo no ha estado prestando atención a mi explicación, le he llamado la atención directamente. La mayor parte del tiempo ha sido un trabajo individual, por lo que 11a no ha tenido muchos momentos donde tenga que concentrarse para escuchar lo que se dice o se hace en clase. Puede ser que por ello no haya buscando tantos momentos de desconectar con la realidad, como he notado en otras sesiones.

La última actividad de la sesión ha sido "somos notas". Hemos jugado en el pentagrama (colocado en el suelo) con las notas (mi, sol, la). En general la clase todavía confunde las notas. Hasta navidad hemos trabajado las notas mi, sol. Si nombro a una nota, el alumnado tiene que saltar y colocarse en la línea o espacio correspondiente del pentagrama. 11a tiene muy claro la colocación de la nota sol en el pentagrama. La nota "mi" a veces la hace bien. En la nota "la" no se coloca en su lugar

correspondiente. Esta actividad debo de practicarla mucho más. Al alumnado le gusta el juego, pero no tiene todavía muy clara la ubicación de las notas.

En el cambio de lugares, se ha perdido una parte importante de la sesión, pero creo que para 11a ha sido bueno. Ha tenido una actitud más adecuada y centrada en sus quehaceres. También, el hecho de hacer la mayor parte del tiempo actividades individuales, le han centrado más en la actividad, a pesar de que en varias ocasiones ha dejado de hacer la actividad para hablar o mirar a alguien. Sin embargo, ha habido un hecho llamativo en la actitud de 11a, porque ha sido un comportamiento un poco exagerado. Seguramente durante el cambio de sitios ha perdido una goma de borrar. Cuando ha querido usarla y no la ha encontrado se ha puesto a llorar desconsoladamente. Con su llanto la clase se ha parado por unos instantes y los compañeros se han puesto a buscar la goma. Me ha parecido que se agobia en un “vaso de agua”. Tan sólo ha dejado de llorar, al encontrar la goma un compañero.

Día 2-2-07/ Quinta sesión
Grabación en video

Hoy he vuelto al trabajo después de unas semanas de descanso impuesto. Quizás mi estado físico ha ganado la batalla a mi estado anímico. Durante los meses que llevo de trabajo, me he enfrentado a situaciones totalmente nuevas que me han generado por sí mismas, inquietud y angustia. Me considero una maestra novel que no tiene todavía en su poder “armas metodológicas” para sus clases. En el periodo que llevo trabajando, he aprovechado todo mi tiempo para hacerme con recursos y materiales para mis clases (que en ocasiones he inventado y he necesitado tiempo para elaborarlos). Esta situación acompañada de las circunstancias en las que me encuentro como investigadora, hace que tenga mucho más estrés y angustia al querer cumplir a la perfección mis dos papeles. Mis ganas de trabajar e ilusión por llevar a cabo mi investigación, no me han dejado ver el desgaste físico que acarrea desde el inicio de esta nueva experiencia. La consecuencia, por tanto, de mis esfuerzos se ha manifestado en forma de vértigos que me han mantenido alejada por un tiempo de todo.

En mi regreso, el objetivo planteado ha sido percibir y discriminar auditivamente sonidos. Tras el saludo correspondiente para iniciar la clase y cuando el alumnado está centrado comienzo a explicar la ficha propuesta. En mitad de mi explicación, 11a me interrumpe para decirme que se ha cortado esa mañana el dedo -me lo enseña-. Su voz es baja, como un hilo fino. Esas interrupciones me permiten conocer cómo es su voz. Aunque su manera de interrumpir, hace evidente otra vez que suele hacer las cosas a su voluntad y no piensa en dónde está y cómo debe de comportarse. (En el fondo me ha alegrado, aunque no era el momento, que 11a tenga interés en contarme qué le ha pasado y buscar en mí un poco de atención. Me hace pensar que va conectando conmigo -dos meses después- y comunicándose más). Mi actuación fue escucharla y un poco apenarme de lo que le había pasado. También le recriminé que no debía de interrumpir en una explicación. Era mejor decir eso cuando llega a clase. Se lo dije a ella, pero lo generalicé para todos -en voz alta-.

Tras esa interrupción, sigo explicando cada cuadro lo que significa. Para ello utilizo un lenguaje claro, despacio y gestualizando. Además pregunto si lo entienden. 11a al principio mira la hoja, luego me mira a mí. La explicación la apoyo con el cuadro en la pizarra. 11a pone cara de que lo entiende. La ficha consiste en poner una serie de instrumentos musicales de percusión y señalar sus cualidades. Por un lado, en una columna pone el nombre del instrumento y en las filas en horizontal señala si su sonido es agudo-grave; si suena fuerte o piano; si su duración es larga o corta y material de que están hechos. Los instrumentos escogidos han sido por orden pandero, claves, almirez, triángulo, chinchines y flauta.

Antes de empezar con los instrumentos se explica lo que es cada cualidad en un lenguaje entendible por el alumnado y se hacen ejemplos de cada una de ellas. Como no hay preguntas, se empieza con el ejercicio. Con el primer instrumento pregunto para todos cómo se llama el instrumento. Muy pocos alumnos/as responden el nombre. Al decir cómo se llama lo escribo en la pizarra. 11a inmediatamente escribe el nombre en su ficha. Y les digo, tras hacer sonar el instrumento que completen el cuadro con las cruces correspondientes. Al pasearme por las mesas, observo que muchos no lo han entendido bien, por lo que vuelvo a explicarlo de nuevo. 11a ha respondido bien -una cruz en cada una de las opciones- por sí misma. No puede estar influenciada por su compañera porque ésta ha hecho cruces en todos los recuadros. Además, 11a tapa su ficha al ver que su compañera quiere mirar lo que tiene escrito. Cuando seguimos con otro instrumento, 11a se enfada porque una compañera que está sentada delante se quiere copiar de ella, además 11a le dice que no se copie -en

voz alta, recogido en la grabación- y se tapa. Cada vez que el alumnado va a percibir una cualidad, lo digo de palabra y lo gesticulo.

Cuando toco las claves, 11a se queda un poco parada. Directamente le pregunto si quiere que lo vuelva a tocar. 11a afirma y después escribe. Después 11a me enseña su ficha para confirmar si lo está haciendo bien. Su compañera hace igual. En el almirez, 11a está distraída con su compañera. Tras terminar de tocarlo, al alumnado les toca diferenciar si es agudo o grave, 11a me dice directamente "es que yo no he oído nada". Yo le vuelvo a repetir la tarea que tiene que hacer. 11a tras escuchar escribe, pero en esta ocasión mira a su compañera (quizás porque no está segura). Cuando tiene que rellenar fuerte o débil, me voy al lugar donde está sentada 11a. Al tocar fuerte, su compañera se tapa un poco los oídos, 11a no hizo nada. Luego anota fuerte.

Ha sido la primera vez que 11a se ha dirigido a mí para que le repita porque no se ha enterado. En las sesiones anteriores he sido yo la que ha repetido porque la he visto con una cara extraña. Como 11a ha comprendido el mecanismo cuando toco, normalmente responde rápido. Pero como muchos de sus compañeros no han comprendido bien el ejercicio, el desarrollo de éste tarda -al volver continuamente a explicar-. En esos espacios de tiempo donde vuelvo a explicar, 11a se echa en la mesa, mira para sus compañeros, etc. Cuando hablo tras una pausa, me mira. En el cuarto instrumento, el triángulo, 11a tarda un poco más en responder. Responde a la cuarta vez que lo toco. Esa tardanza en responder ocurre también con los crócalos. Al tocar la flauta dulce -de madera- con la nota do⁴, se escucha un sonido algo estridente. 11a responde tapándose los oídos.

Tras recoger las fichas los resultados han sido los siguientes. Muchos de los alumnos no han entendido bien cómo debían de rellenar la ficha -a pesar de repetirlo muchas veces-, ya que tienen todos los cuadros rellenos. Debo decir que 11a entiende que de las dos opciones que se contemplaban para cada columna hay que poner una cruz donde ella cree. La gran mayoría no ha hecho bien el ejercicio, por lo que los datos que podía recoger no son del todo verdaderos, porque no muestran realmente una respuesta del alumnado. Aunque en el caso de 11a, puedo creer que ella ha rellenado la ficha en función de lo que ella cree discriminar. Además no se ha influenciado de su compañera ya que ésta ha rellenado todos los cuadros. Respecto al pandero, el alumnado no ha puesto la altura de sonido correcta.

En cuanto a la intensidad, 11a ha respondido acertadamente. Y en la duración, tras reflexionar y rectificar ha dado la solución correcta. En relación a las claves, 11a ha respondido correctamente en las cualidades realizadas. En el almirez, 11a ha marcado incorrectamente a la altura y la duración -largo-. Con el triángulo, 11a ha fallado en la altura. El resto de compañeros han respondido bien. Respecto a los crócalos, 11a no contesta bien a la altura. Curiosamente, la mayoría de sus compañeros tampoco. Con la flauta -do⁴- responde con corrección, a excepción de la duración -no reconoce el largo-.

Iba a completar la ficha con todos los instrumentos de percusión de la clase. Pero, el alumnado se estaba empezando a impacientar. Algunos comienzan a hablar, otros a jugar, etc. Así que tengo que dejar el ejercicio y pasar a otra actividad. La siguiente actividad desarrollada es un cuento sonoro que el libro ilustra con cuatro viñetas. El ejercicio consiste en ordenar las viñetas según lo que se narra en el cuento. Mientras que espero a que todo el alumnado abra el libro por la página correspondiente -en la clase hay algún alboroto-, 11a mira a su compañera, a otros niños que hablan, se balancea y coge su libro después.

Cuando comienza la narración del cuento -en el equipo de música, el volumen está a 40 y 11a está sentada a unos dos metros de éste-, 11a está un tanto ausente, como si no le interesara. Tiene una cara como desubicada. Paro la narración y digo que cuando escuchen al león rugir, levanten la mano. Les pregunto cómo se hace el rugido del león y 11a pone una expresión facial muy exagerada (me hace pensar que va a producir un rugido muy potente. Mi impresión, no es real). Apenas escucho el rugido que produce -encontrándome a un metro y medio aproximadamente de ella-. Se reanuda el cuento y 11a continuamente está moviéndose en su silla, coge el estuche, mira a un lado, a otro, al libro. Está moviendo su estuche cuando se escucha el sonido de un trueno. 11a deja de mover su estuche y alza la mano rápidamente. 11a piensa que es el rugido del león. Se queda con la mano levantada, quieta. Mira para un lado y a otro -sólo con los ojos-. Se queda quieta un segundo, baja la mano lentamente y se chupa el dedo después.

Al sonar realmente el rugido del león, 11a levanta la mano al mismo tiempo que su compañera. Esboza una sonrisa y se vuelve a meter el dedo en la boca. Les pido al alumnado que haga el rugido del león y 11a lo hace unos tres segundos más tarde que los demás. Sigue el cuento y 11a continúa moviéndose en la silla y cogiendo objetos hasta que un ruido capta su atención y se para. En la grabación se escucha ruido de claxon de coches, motos... 11a, quieta, me mira y dice "coches". Se queda con una actitud más atenta durante esos ruidos y hace algunas vocalizaciones. Terminados estos ruidos, 11a comienza a mover cosas -el libro, el estuche, etc.-. En la grabación se escucha el rugido del león y 11a rápidamente levanta la mano. En otro momento de la grabación se escucha una manifestación en la que se perciben silbatos y palmas al ritmo de una cantinela, 11a las hace al ritmo de la grabación -espontáneamente-. Pero en ésta hay un trozo de silencio entre las palmadas -entre que termina la cantinela y vuelve a empezar-, en el cual 11a sigue haciendo.

Después se escucha un tam-tam y 11a también espontáneamente se pone a imitar cómo se tocan. Luego se escucha un elefante. Al principio 11a no hace nada, pero casi cuando va a cesar el sonido da tres golpes en la mesa. (Pienso que a lo mejor lo confunde con el tam-tam o lo hace por aburrimiento). Cuando cesa el elefante, 11a deja los golpes. Vuelve a rugir el león y 11a levanta la mano unos segundos más tarde. En cuanto a ordenar los dibujos del cuento lo hace bien.

Otra actividad del libro es el reconocimiento de sonidos ambientales de la calle. Se escucha un helicóptero, un trueno, una sirena de ambulancia y unos pájaros. Explico cómo deben de hacer la actividad. 11a, me pregunta qué he dicho. Entonces, lo vuelvo a explicar. Al escuchar los sonidos del helicóptero y la ambulancia, 11a los anota rápidamente. Con los pájaros se para a pensar unos segundos antes de anotar. Y cuando suena la tormenta se tapa los oídos.

Observando las conductas de 11a durante las sesiones, noto que necesita estar moviendo su cuerpo o moviendo algún objeto. Cuando percibe algo llamativo y quiere prestar toda su atención, 11a se queda totalmente quieta, mirando fijamente lo que quiere. A pesar de esos movimientos considerados distractorios y "normales" en un momento dado -los cuales no llaman tanto la atención como los que realizaba en sesiones anteriores-, 11a engancha rápidamente con lo que se está haciendo. Incluso sigue el desarrollo de la actividad al proporcionar respuestas adecuadas en el momento que se requieren. Esta actitud me ha resultado engañosa algunas veces y me ha inducido a pensar que está distraída y en realidad responde en el momento que debe hacerlo. También puede influir el que es una niña con habilidades muy desarrolladas e intelectualmente tiene capacidad.

Puedo considerar que es la clase -hasta ahora- donde más me ha preguntado e incluso se ha dirigido a mí para que le repita algo. Pienso que está cogiendo confianza y pregunta si no entiende. Además, me mira más y está más pendiente de lo que digo, sobre todo al principio. A pesar de tener un cierto ruido, 11a ha participado en las actividades de audición. Concretamente en la ficha ha respondido con corrección a muchas respuestas. ¿Le influye más el tener atención que el ambiente del aula en el desarrollo de una actividad?

Quizás la potencia de voz sea algo que no controla todavía 11a. Si no le escucho el sonido que produjo en la clase, por su expresión facial hubiera deducido que iba a sonar un sonido muy fuerte. A lo mejor ella sí percibe que lo está haciendo fuerte -mi indicación fue hacer el rugido lo más fuerte que podáis- ¿Es consciente realmente de controlar su tono de voz? ¿Le molesta un tipo de sonido en concreto? Esta vez le ha molestado la tormenta. Si se tapa los oídos es porque tiene que resultar un tanto desagradable.

La ficha para analizar los instrumentos pienso que ha resultado algo pesada, porque tenía entre el alumnado diferente actitud y comprensión del ejercicio. Los que no han entendido cómo era el ejercicio -a pesar de mis reiteradas explicaciones- se han distraído y han armado alboroto. Por otro lado, los que lo entendían -el caso de 11a-, le resultaba muy lento el desarrollo de la actividad. Por ese motivo tuve que dejar la ficha y ponerme con la otra actividad. Ésta a pesar de ser también de audición era más llamativa para el alumnado porque les hacía partícipes de la historia.

**Día 9-2-07/ Sexta sesión
Grabación en video**

En un principio me planteo reforzar las cualidades de los sonidos y timbres de algunos instrumentos. Y, por otro lado, percutir ritmos sencillos de negras y silencios. Pero, al entrar en el aula, una alumna me propone bailar una canción que ella trae. No me parece mala la idea, así puedo evitar el alboroto del principio y también ver cómo se mueve de manera natural 11a y el resto de alumnado. La alumna ha traído un CD con una canción de moda de una cantante juvenil (María Isabel, "Antes muerta que sencilla"). La pongo justo cuando va entrando el alumnado a clase.

11a entra de las primeras. Lo hace hablando -además queda recogida en la grabación su voz-. La voz puedo definirla como "de pito" y monótona. No hace una entonación con oscilaciones. La canción se inicia estando tres alumnos y 11a. Empiezan a bailar espontáneamente. 11a se mueve como más engarrotada, no son movimientos fluidos, relajados del cuerpo. Sus movimientos con la música no están descompasados, pero da esa sensación como de retardación. Cuando lleva bailando unos treinta segundos, 11a se para, habla con un compañero, luego mira a mi mesa. Conforme van llegando más niños, éstos se van incorporando a bailar. 11a permanece quieta, hasta que llega un compañero hiperactivo -que está medicado- y la coge de las manos para bailar. Por su actitud el baile parece que no le gusta demasiado. Creo que la percepción de la música le llega, porque al principio no hay muchos compañeros que desvirtúen el sonido y se percibe la música bastante bien.

He observado que cuando doy una voz más fuerte, 11a presta atención a lo que digo. Si no hablo con una voz potente -a media voz y a una distancia de unos dos metros- ella está moviendo su estuche -dando vueltas sobre su mesa-, girándose para atrás, mirando a su compañera y no me hace caso, ni me mira. Cuando vuelvo a alzar la voz para refir a dos alumnos, 11a se queda quieta y continuamente mirándome. En ese momento, vuelvo a hablar normal, vocalizando y deletreando bien. Cuando está la clase en silencio, empiezo a decir en voz alta los fallos que la mayoría de los alumnos/as hicieron en la ficha de la sesión anterior. Mientras yo hablo, 11a se gira a su compañera y se pone el estuche en la boca. Parece que a 11a no le interesa. Para que vean los fallos, les reparto a cada alumno/a su ficha. Al darle a 11a la suya, le digo "está muy bien". 11a mira su ficha y le dice a su compañera "muy bien" en voz alta -ya que la grabación recoge su voz, estando situado en la mesa de la profesora-. Su voz resulta muy monótona. No hace ningún altibajo de entonación. Tras ver su ficha, 11a se echa en la mesa, habla con su compañera -pocas palabras-; se pone de rodillas en la silla.

Para asentar mejor los conceptos explicados en la sesión anterior muestro unas cartulinas que tienen dibujadas un objeto o una acción que se identifica con claridad los conceptos de agudo, grave, fuerte, suave, largo, corto. Cuando muestro una cartulina, 11a se queda quieta -de rodillas en la silla- mirándome fijamente y a la cartulina también. Al dejar de hablar, 11a mira a su compañera. Cuando vuelvo a sacar otra cartulina para explicar qué es, 11a me mira. Me da la sensación que cuando no explico nada, 11a busca una distracción, mirar a su compañera, moverse. Sin embargo en esta ocasión en los momentos en los que doy explicaciones, 11a me mira y permanece muy quieta para no perder detalle. (Puede ser que hoy ha estado más concentrada en las explicaciones, o que le ha atraído el hecho de ver qué tengo en las manos y por eso ha puesto todos sus sentidos en percibir lo que hacía).

Como refuerzo, les hago un juego con cartulinas. El alumnado por parejas tiene una cartulina de una cualidad del sonido. Cuando toco un sonido tienen que levantar las cartulinas correspondientes de cada cualidad. 11a ha comprendido lo que

hay que hacer porque en el momento de realizar una prueba, ella le dice a su compañera que levante la cartulina que le corresponde. La cartulina representa al agudo. Cuando hago un sonido grave, 11a no le dice nada a su compañera. 11a me mira cuando me paseo por el aula corrigiendo si han levantado todos la cartulina correcta. Hago la nota si³, corta y piano. 11a le dice a su compañera que levante su cartulina de agudo. Pero 11a dice además que es un sonido largo. Entonces vuelvo a explicar la diferencia entre uno y otro, ayudándome de las manos. Cuando toco la nota sol³, 11a levanta su cartulina de agudo muy diligente.

Transcurrido un tiempo jugando con las cartulinas. Les propongo sacar el libro de texto por la página 30. Primero lo digo a una voz normal. 11a está mirando a su compañera y mirando en su carpeta. Vuelvo a decirlo con un tono más alto, entonces 11a me mira -estando muy quieta- y saca su libro. A continuación le dice la página que debe abrir el libro a una compañera -en voz alta que se recoge en la grabación-. El ejercicio consiste en hacer el sonido de los animales u objetos que aparecen teniendo en cuenta el tamaño con el que aparecen -pequeño_suave/grande_fuerte-. Un dibujo es el león. Les digo que tienen que hacer su rugido -tamaño mediano, es decir sonido normal-. 11a pone un gesto facial de que va a dar un grito muy fuerte, sin embargo no sobresale del resto de alumnado. Con el león de tamaño mayor, el gesto de 11a es de dar un grito enorme. En este caso tampoco se le escucha por encima de las voces de los demás niños y niñas.

Otra serie de dibujos corresponden a diferentes tamaños de motos. En este caso, 11a hace el ruido con los labios pegados y se acompaña de su gestualización - como si le diera gas a la moto-. Cuando toca la moto más grande, el gesto de sus manos es de más intensidad. Aparece un tambor gigante y 11a abre la boca mucho para decir "pom". Apenas se le distingue su voz entre los demás. Se supone que también ha sonado fuerte el golpe en la mesa. Cuando toca hacerlo suave, su golpe en la mesa es muy suave y el sonido producido también lo hace tan suave que yo no escucho nada. (Pienso que quizás en las intensidades no hace una graduación aproximada de la intensidad como lo hacen la mayoría de sus compañeros. En los fuertes exagera el gesto, pero la producción de sonido que hace la consideraría como si fuese una voz un poco más alta de lo normal, pero no tanto como fuerte. El piano lo ha hecho como si fuese pianissimo).

El siguiente ejercicio que se hace es de percusión corporal con palmadas. Antes de empezar a hacerlo con todo el grupo, 11a comienza sola. Su pulso es bastante lento, puedo decir que lo hace en un tiempo moderato, a veces como ralentizado. Pero sin embargo su pulso es correcto. El ejercicio consta de unos 16 pulsos. Pregunto el ritmo de uno en uno. Les digo que sólo se puede escuchar a uno solo, el resto si quiere lo van haciendo con la cabeza. 11a que lo está practicando para de hacerlo y me mira, luego mira al alumno que le toca. Después 11a levanta la mano para hacerlo. Le digo a su compañera que lo haga y después a ella. El ritmo lo hace bien. El pulso que realiza es más bien rápido, aunque da la impresión de que va lenta porque sus gestos con las manos son grandes y da sensación de lentitud. Cuando tiene que hacer un silencio, hace una redonda con sus manos hasta la altura de su cabeza.

Cada vez que manifiesto a alguien cómo lo ha hecho, 11a se gira y me mira. Mientras que yo no hablo, 11a mira a su compañera, se gira a mirar al compañero que hace el ritmo, después se impacienta y se levanta, se gira. Después cuando escucha palmadas de una compañera se gira hacia el sentido de donde provienen. Más tarde un compañero que está sentado detrás de ella, la llama. 11a no se gira. Cuando la llama por segunda vez, 11a se gira.

Seguimos con la página siguiente del libro. En ese momento la clase se alborota, formando ruido. 11a mira a su compañera y le habla. Ella le responde la página a la que debe de ir. Mientras yo estoy explicando qué deben de hacer cuando escuchen la grabación -imitar la forma de tocar de los instrumentos trompeta, contrabajo y batería-, 11a está distraída. Al ver a su compañera qué gestos hace, 11a entonces reacciona e imita lo que hace ella. Escuchando la grabación, 11a imita los gestos que hago yo según suena cada instrumento. Al poco rato, algunos alumnos se levantan a bailar al centro, 11a se levanta en su sitio. Cuando mando que se sienten, 11a lo hace pero primero se sienta en la mesa, después en la silla, luego se baja.

He reflexionado si la música de la grabación le llegaba a 11a. El volumen del aparato está en 50 y los timbres de los instrumentos son bastantes diferentes como para que se perciban. Pienso que está más fuera de lugar porque no se ha enterado bien en qué consiste el ejercicio. Entonces imita lo que ve, bien a mí cuando me mira o hace lo que ve en sus otros compañeros. También puede que necesite su momento de evasión, ha estado atenta toda la clase y en este ejercicio es la recta final de la sesión.

Les pongo otra vez la grabación, pero para que la bailen o expresen con el cuerpo lo que quieran. El alumnado se levanta y 11a permanece sentada mirando al suelo como si estuviera viendo las patas de la mesa del profesor. Como no se ha enterado, no se mueve y la duración de la grabación es corta. Cuando se quiere dar cuenta ya ha terminado. Eso me hace pensar que en momentos de ruido, 11a tiene más dificultades para comprender, sobre todo si no me está mirando, ya que yo muestro la página a la que tienen que ir. Es fundamental el contacto visual entre alumno-profesor en estos casos. También influye la atención.

La atención de 11a no ha estado muy centrada desde el principio. Yo he tenido que alzar la voz para captar su atención e incluso un compañero ha tenido que llamarla varias veces. Además, hoy se ha movido mucho en su sitio, ha jugado con objetos. Donde ha mostrado más interés ha sido en el juego de las tarjetas. ¿Le gustará el juego de discriminar la cualidad que suena o es por el hecho de manipular algo? Se ha centrado en el desarrollo de las actividades. Pero cuando he ido preguntando al azar individualmente al alumnado, ahí -después de hacerlo ella- se ha distraído. Cuando reacciona estamos en otra actividad y no se ha enterado de lo que hay que hacer. Lo soluciona imitando a su compañera. También ve después a compañeros que se levantan, ella aprovecha para hacerlo. Bien porque crea que hay que hacer eso o porque el levantarse es algo placentero para ella. Si ve a alguien haciéndolo lo imita. Su atención ha estado limitada a un intervalo de la sesión, concretamente en tres ejercicios -discriminación de cualidad del sonido, expresión vocal de una cualidad sonora y la realización propia de un ritmo-. Después ha difuminado su atención, llevando una actividad paralela en algunos casos.

La actividad de las cartulinas ha sido bien admitida por el alumnado. Hemos trabajado las cualidades del sonido con cartulinas explicativas y creo que les ha servido de ayuda. Además, les gusta tener entre las manos la cartulina. Ha habido errores al levantarlas pero entre el mismo alumnado se ha solucionado de forma correcta la cualidad. Así hemos trabajado que un mismo sonido puede tener diferentes cualidades. Quizás la actividad que ha dado pie al alboroto, ha sido el ritmo. He querido comprobar individualmente cómo lo realizan, pero no he conseguido silencio y atención por parte de los demás. Para ir de uno en uno, tengo que dar trabajo individual a los demás como en otras sesiones he hecho. Por otro lado, la intensidad y su expresión oral planteada en forma de juego también tiene agrado entre el alumnado y se muestra receptivo para hacerlo.

Día 16-2-07/ Séptima sesión Grabación en video

Los objetivos de la sesión son variados. Primero de forma individual van a discriminar auditivamente sonidos semejantes como las pruebas de las cajas - Montessori-. En grupo, van a identificar bandas sonoras con el dibujo de la película correspondiente, realizar una danza y expresión corporal libre y por último aprender una canción.

Comienzo explicando qué deben de hacer con los botes cerrados que he traído. Deben emparejar cada bote con su pareja. Los botes contienen arroz, garbanzos, lentejas, sal y dos vacíos. Explico despacio, vocalizando y preguntando confirmación de que lo han entendido. Mientras explico todo, 11a está muy quieta mirándome y atenta a lo que hablo. Además me apoyo con las manos para decir el número de parejas que tienen que formar. Los botes los doy en la fila donde está sentada 11a (pensando que es mejor que vea cómo funciona en su compañera de delante y la clase está más en silencio al principio del ejercicio). Cuando empieza a formar las parejas la primera alumna, 11a y su compañera miran muy atentamente cómo lo hace ésta.

Al mismo tiempo, mientras que van haciendo ese ejercicio individualmente, yo lanzo una pregunta: "¿recordáis lo que era fuerte y suave?" -además les muestro las cartulinas-. 11a dice en tono alto, "¡ah, ya me acuerdo!". Mientras vuelvo a recordar el concepto, 11a saca su libro de texto y se pone a ojearlo. Cuando digo la página a la que tienen que ir, 11a la busca rápidamente y se pone a mirar a la alumna que tiene los botes. Con lo cual cuando empieza la actividad de palmeo sobre los muslos fuerte-suave según indica, 11a no está pendiente. Ésta se incorpora tarde a la actividad pero al mirarme se reengancha correctamente. Las percusiones fuertes y suaves, se presentan en 4 series de unos 4 pulsos. Cuando toca hacer la segunda, 11a está mirando a la alumna de los botes pero al dar la entrada, ella comienza hacer la serie. Cuando se escucha un sonido de los botes, 11a mira rápidamente a la alumna que los tiene. En la última serie se despista a la hora del inicio y no hace el pulso regular. Me mira a mí, al libro y lo hace con un desfase de un pulso. Al terminar la alumna de los tubos, 11a está pendiente de que se los dé. Su compañera también los quiere coger. 11a se enfada dando una voz y diciendo "oye, me los ha dado a mí" -en la grabación se escucha perfectamente-. Se nota que tiene mucho interés en hacer la actividad.

Para comparar, 11a utiliza sus dos oídos, poniendo cada tubo muy pegado en la oreja. A veces hasta inclina la cabeza. Una vez que los escucha los deja separados en la mesa. Coge otros dos, hace lo mismo y los suelta. Cuando cree que tiene una pareja coge los dos botes juntos y los hace sonar en el oído izquierdo. Después, los separa haciéndolos sonar en cada oído y los suelta juntos en la mesa. Luego coge uno a uno y los va escuchando. Al pensar que uno es pareja de otro, vuelve a coger el bote. Los compara a la vez y se da cuenta que no son pareja. Durante la ejecución, su cara refleja interés y curiosidad por descubrir las parejas.

Cuando cree que los tiene todos emparejados, dice en voz alta "ya está". Su cara manifiesta alegría. En resolver este ejercicio -emparejar las cinco parejas- ha tardado unos dos minutos y 35 segundos. Cuando me acerco a comprobar noto que quizás se ha equivocado en emparejar el arroz y las lentejas. No abro los botes, porque con ningún alumno/a lo he hecho, pero para pasarlo a su otra compañera yo los cojo y los hago sonar disimuladamente. Sus timbres se pueden considerar similares y quizás no los percibe bien. Puedo acercarme a comprobar porque en ese

momento, el resto de alumnos están haciendo en el libro la ficha de repaso del tema. También puedo determinar cuánto ha tardado en hacerlo su compañera, ésta ha tardado en emparejar los botes un minuto y treinta segundos -dato sacado de la cámara de vídeo-.

Tras terminar los alumnos de hacer la ficha, empezamos a corregir en voz alta, preguntando al alumnado las respuestas. Hay una respuesta que 11a no ha escuchado y entonces le dice a su compañera de delante que le diga. Ésta le enseña el libro y 11a escribe. Se produce un poco de alboroto en la clase, para calmarlos les pongo una canción india con ritmos muy marcados y pocas sílabas. Iniciada la música, 11a se pone a buscar la página del libro y al mismo tiempo mueve la cabeza al ritmo del tambor africano y del "je" –cantando-.

En la letra, 11a se pone el libro delante de la cara (no consigo ver si canta, sigue la letra o qué hace). En la parte instrumental, 11a baja un poco el libro. Cuando vuelve la parte vocal, 11a mira al libro y dice algunas sílabas. Propongo bailar la canción escuchada. Sale la primera mitad de la clase en la que está 11a. Me pongo justo en frente de 11a. 11a me mira y se mueve como lo hago yo, al ritmo. Sus movimientos son en bloque, no hace gestos independientes con los brazos y piernas - como lo hago yo-. No le veo soltura en los segmentos corporales. Cuando tienen que sentarse en su silla, 11a y su compañera van cantando el estribillo en su tono. Cuando empieza la música otra vez para el otro grupo -la otra mitad tiene que cantar-. 11a empieza a cantar el principio -la primera palabra fuerte, la segunda más suave- y se calla. Después mira a su compañera que ha empezado a cantar con el cantante y a señalar con el dedo por dónde va. 11a entonces la imita y se pone a seguir la letra, vocalizando.

En la parte instrumental, 11a mira al grupo que está bailando. Al empezar a cantar en la grabación, 11a mira a su compañera y después al libro de su compañera para ver por dónde va. Continúa mirando a los compañeros que están bailando y dice alguna palabra suelta de la canción mientras los observa. Al terminar la canción, 11a se lleva las manos a la boca para hacer un grito indio "uh, uh, uh," -previamente otros compañeros lo han hecho-.

Tras esa actividad el aula se alborota y 11a como el resto se distrae. Empieza a jugar con su compañera. Yo pongo orden en la clase y empiezo a explicar la siguiente actividad de audición. Tengo que llamar la atención directamente a 11a, porque está jugando con su compañera. 11a se gira y me mira. Tienen que relacionar las fotografías de películas con sus bandas sonoras. En la primera, parece la música de una cajita de música. Suena suavemente, sonidos agudos, lenta y se diferencia fundamentalmente el piano como instrumento. 11a mira al libro de su compañera y después escribe. El alumnado tiene que hacer un gesto para esa música y 11a no realiza ninguno. Al sonar la música de <Star Wars> -misterio, notas cortas-, 11a escribe y tapa con sus brazos el libro. Luego mira a su compañera.

Mientras suena la música de Tarzán, 11a mira a compañeros que están imitando lo que hace Tarzán al dar su grito, se gira y mira su libro, señalando posteriormente. Después habla con su compañera y se une al diálogo la niña que está sentada delante. En ese momento hay alboroto en la clase e intento que se vuelva a la calma. Como el grupo donde está 11a sigue hablando y no me hacen caso. Me dirijo hacia ellas y doy una palmada cerca del oído izquierdo de 11a. Ésta retiembla y me mira a la cara. Las otras niñas no hacen ningún gesto parecido.

Para reforzar otra vez la audición, se vuelven a escuchar las melodías pero tienen que expresar con el cuerpo -desde su sitio- lo que le sugieren. 11a no realiza

movimientos amplios. Incluso cuando hace de Tarzán, sus brazos se quedan pegados al cuerpo, casi sin movimiento. Sus movimientos laterales –balanceos- son cortos. A veces parece como si le diera vergüenza moverse. Parece que se mueve lo mínimo, haciendo movimientos muy pegados al cuerpo y algo encorvados. En esta ocasión cuando termina la música, 11a sigue moviéndose y bailando. Al empezar la siguiente pieza de baile, 11a se balancea apoyando las manos en las mesas -como si estuviera jugando en vez de bailando-. Después se va al centro de la clase -previamente había dicho que al centro no podía ir nadie, ya que ahí el alumnado se pone descontrolado - y yo la mando a su sitio-. Allí se queda de pie, moviendo las manos.

Para salir del aula, siempre hay un alumno/a encargado/a de hacer la fila para subir a clase. 11a es la última en darle para que se ponga en la fila. (Ahí se hace un poco notar que no es una niña de las más populares de clase). Eso me hizo recordar cuando he estado de guardia en el recreo, he visto relacionarse a 11a con pocas niñas de su clase o jugar sola. Entre las niñas con las que se junta, no suelen ser tampoco populares. Son las que salen del aula para ir a apoyo. Pienso que en el baile se muestra un tanto tímida, a veces hasta para de moverse y observa a los demás.

Esta sesión ha estado marcada por la curiosidad y el alboroto. Las cajas sólo las podían tener dos alumnos/as -cada uno en un extremo de la clase y van pasando de delante a atrás-. Eso ha provocado que los que estaban próximos en el turno, estuvieran más pendientes de las cajas que de la actividad que el grupo realizaba. Por otro lado también, cuando realizan las actividades del cuaderno, suelen tener un ambiente más relajado, produciéndose el consecuente alboroto. He procurado que 11a hiciera el ejercicio de las cajas de las primeras. Así el alumnado está expectante por ello y guarda algo más de silencio que cuando está terminando la actividad. Estando la clase más calmada, pensé que le ayudaría a 11a para discriminar. 11a ha sentido curiosidad por la actividad y la ha hecho con total naturalidad.

La canción ha sido un éxito para todos/as. Les ha gustado mucho, tanto el ritmo, el canto y el baile. En este tipo de actividad de movimiento soy consciente del alboroto que produce. Pero dentro de éste, se ordenan y hacen caso de lo que yo hago. Particularmente a 11a no creo que el baile sea una actividad que le guste mucho (quizás porque se mueve y tiene en diferentes lugares la fuente sonora y no le llega bien el sonido desde todos los ángulos o porque simplemente no es una actividad agradable para ella). A pesar de que se mueve y sale con decisión al centro del aula, su gesto facial no muestra alegría tampoco un total rechazo (otros alumnos sí). He visto que ha hecho movimientos articulados, pero se ha sentido motivada a hacerlos, sobretodo con el saludo indio. El hecho de ser una canción muy pegadiza, con el ritmo bastante marcado le gusta más a 11a que otras que hasta ahora hemos bailado.

Sin embargo, la actividad de las bandas sonoras no ha tenido tanto éxito para 11a. Se ha limitado a escuchar y a realizar determinados movimientos expresivos. Incluso pienso que ha dejado de prestar atención a la música para hacer movimientos de balanceo que le han servido de distracción.

Día 2-3-07/ Octava sesión
Grabación en video

El objetivo de la sesión es practicar la canción aprendida en la sesión anterior con gestos añadidos. Por otro lado, trabajar la audición musical y el reconocimiento de dos notas musicales. E individualmente, percudir un esquema rítmico alternando manos.

Mientras 11a espera que le repartan su carpeta con los libros, se queda sentada en la silla, sin hablar con nadie. Mira a su alrededor, al compañero que reparte. Mientras están en ese cometido, yo digo la página en la que tienen que abrir el libro. 11a mira a su compañera y se enfada porque ésta le sube el libro para que no vea la página. Se deja caer en el respaldo de la silla y cruza los brazos. La compañera sentada delante se da cuenta y le coge el libro a 11a para buscarle la página. Después, 11a mira el libro y hace los gestos que hay en los dibujos (gestos todos pegados al cuerpo, incluso cuando hay que extender los brazos, éstos se quedan muy próximos a su tronco).

Una vez que explico lo que tienen que hacer, pongo la música de la canción india que ya han escuchado en la sesión anterior. 11a como en ese día, comienza a mover la cabeza –ligeramente- cuando se escucha el ritmo marcado del tambor africano y el "jey jey". Al empezar la letra, yo hago los gestos del libro. 11a también los hace al ritmo. Los movimientos que hace son como si 11a no tuviera fuerzas para hacerlos o no tuviera ganas. Después mira para el otro lado de la clase y a partir de ahí no sigue bien la serie de gestos.

Al repetir otra vez la canción, 11a la inicia haciendo a ritmo los gestos, poco a poco se queda atrás. Alza su cabeza, me mira, mira al libro, después a mí y hace los gestos que hago yo. Se queda un poco parada, mira al libro, vuelve a hacer los gestos que le corresponden, quizás un poco con retraso. Mira luego a su compañera y se equipara en el movimiento. Esta canción le gusta mucho al alumnado y me piden que la vuelva a poner. En esta segunda ocasión, en las partes instrumentales, 11a y su compañera se inventan gestos para bailarlos. Cuando comienza la parte vocal, 11a deja de hacer sus gestos y hace los que corresponden con el libro.

La siguiente actividad del libro consiste en reconocer qué dibujo corresponde a la música escuchada. La música pertenece a la banda sonora de Superman -de John Williams-. Cuando 11a escucha la música rodea el dibujo de una princesa. Está bastante tiempo mirando el libro. Algunos niños extienden sus brazos como el personaje. La música tiene contrastes de piano-fuerte y fundamentalmente suena instrumentos de viento metal. 11a mira al libro de su compañera y al de la que está sentada delante. Entonces borra lo que ha hecho.

Terminado ese ejercicio, en general la clase se alborota -algunos cantan la canción anterior- y tardo tiempo en calmarlos. 11a imita todo lo que su compañera hace y no presta atención a mis llamadas a la calma y silencio. Escribo en la pizarra la página donde tienen que situarse, además de decirlo. 11a mira su libro y señala con el dedo (como diciendo ésta es la página). Es una página de repaso de todo lo realizado en la unidad. Mientras que el alumnado hace por sí sólo esta página, yo voy preguntando de uno en uno un ejercicio de ritmo que combina los brazos. Esta instrucción la digo en voz alta, pero 11a está distraída con su compañera y no se entera de la explicación. Cuando le digo a la compañera de 11a que busque una página para hacer el ritmo, 11a lo hace también. Entonces vuelvo a decirlo.

El ejercicio de ritmo, 11a lo interpreta a un movimiento allegretto y un pulso regular hasta que tiene que cambiar de mano. En ese momento lleva un pulso irregular, el cual cambia cuando lleva unos cuantos toques. Después, se pone a hacer la página de actividades. Al terminar, dice en voz alta "ya lo he hecho". 11a se queda como distraída, después ve que otros compañeros están haciendo otros ejercicios en el cuaderno. Entonces coge su cuaderno y se dirige a mí. Me pregunta qué hay que hacer con eso. Se lo digo a ella concretamente y 11a se sienta. En voz alta digo una aclaración de una página y 11a me mira atentamente. Cuando han terminado los ejercicios la mayoría, realizamos un dictado melódico. 11a no ha concluido los ejercicios como otros alumnos. (Me he dado cuenta que 11a tarda en terminar los ejercicios. Es tranquila y además está pendiente de lo que hay a su alrededor -la mayoría de las veces de una forma pasiva-. Por lo que su atención se difumina o no tiene una alta concentración en lo que debe de hacer).

Como todavía no saben bien las notas, el dictado lo representan en su cuerpo. Al explicar cómo se hace, 11a está muy quieta mirándome -de pie con las tijeras en la mano, ya que no ha terminado de recoger-. Les explico cómo deben de colocar la mano cuando escuchan un sonido u otro. Comienzo el dictado con las notas do³ y mi³ -en el metalófono que tiene delante una carpeta para que no vean las láminas-. Utilizo la gestualización de Kòdaly. Toco varias veces en distinto orden las notas do³ y mi³. 11a sitúa la mano en el lugar correspondiente. 11a me mira a mí. Hay alumnos que entonan qué nota es también. La primera vez que toco un do³, 11a pone su mano correctamente, mira a su compañera y vuelve a mirarme a mí. Después toco un mi³, 11a pone su mano correctamente y mira a su compañera de delante.

(Pienso que necesita una confirmación de lo que hace o reafirmar si ha percibido de modo correcto. Suele mirar al compañero para ver si ella hace lo mismo. Este comportamiento lo observo que lo realiza con bastante frecuencia. Bien para ver que es correcto lo que hace o para corregir inmediatamente si lo ha hecho mal). Voy aumentando la serie de sonidos. Después con tres. 11a se echa en su respaldo de la silla y va colocando la mano en su barriga. En ese momento sólo diferencia la forma de colocar las notas por su forma, no por la altura -ya que hace las notas en la misma posición-. Pienso que está algo cansada y lo hace así para realizar el mínimo esfuerzo. En una serie de mi³, do³, do³. En la última nota, 11a duda un poco en cómo colocarla. Primero pone la posición de "mi" pero cambia a "do" -que es la correcta-. Cuando algunos alumnos interrumpen para preguntar algo, 11a coge sus tijeras y sigue recortando. En el momento que hago otro sonido de dictado, 11a hace su gesto.

Para motivar más al alumnado, van saliendo a tocar uno por uno. Cuando empiezan a salir alumnos/as, éstos están mucho más atentos en hacer las posiciones de las notas. 11a así lo demuestra también. Me levanta las dos manos para que la saque a tocar y hace muy bien la posición de cada sonido. Cuando le digo a ella que salga, se levanta, dice "yo, yo" y se dirige a la mesa señalándose a sí misma -como queriendo indicar que es ella la que sale-. (Algunas veces que por algún motivo tiene ella un protagonismo, 11a manifiesta gestualmente lo que otros niños quizás lo dirían antes con el habla. En muchas de sus expresiones utiliza el cuerpo, incluso cuando dice algo de palabra).

Le digo que toque fuerte las notas que quiera. 11a toca las notas do³, mi³, mi³, do³, mi³. Al volver a su silla, da un salto (como de alegría). En los siguientes sonidos, 11a los hace bien. En los cambios de instrumentista, 11a recorta y sin decirle nada, cuando suena un sonido, lo gestualiza.

Los últimos sonidos de dictado (en la grabación no se escuchan bien), bastantes niños cantan y no se percibe con claridad. La compañera de 11a canta los sonidos -quedando recogidos en la grabación-. 11a deja de recortar pero no pone la disposición correcta de los sonidos. En esta clase me ha demostrado que puede diferenciar, estando atenta, tonos relativamente próximos. Tan sólo se ha equivocado cuando ha escuchado "ruido extra", posiblemente le dificultara aún más la discriminación.

En una entrevista casual con la profesora de idioma de 11a, me ha comentado que en apariencia no se le nota su déficit y puede pasar desapercibida. Pero en ciertas actividades, su déficit aflora. Me comenta que en las actividades de cassette, se da cuenta que no oye bien lo que hay que decir y muchas veces responde algo absurdo. Aprovechando la conversación, la maestra de educación física se incluye. Ella comenta que tiene muy mal el equilibrio, notándose un montón su deficiencia. Los movimientos piensa que los realiza con normalidad. Además no ha notado excesivamente lo que yo he observado de bailar o realizar movimientos muy pegados al cuerpo. En los juegos o movimientos que propone en su clase, no observa algo reseñable que destaque fuera de lo normal.

Creo que los objetivos que me he propuesto hoy los he alcanzado. La canción, como en la sesión anterior, ha llegado al alumnado y disfrutan cantándola y bailándola. En cuanto a los ejercicios de audición, me hace pensar que al final de la sesión para 11a son más cansados, ya que casi necesita prestar más atención y ha mostrado signos de estar cansada de hacerlos (también ha coincidido que ya había salido a tocar y posiblemente el aliciente para hacerlo ya no estaba). Coincide además que el alumnado estaba al final algo alborotado. Cuando hay una circunstancia que le motiva (como a todo el alumnado) 11a muestra más interés por hacer el ejercicio de un modo correcto. En este caso era el tocar el instrumento. 11a ha puesto todos sus sentidos en ello para que la eligiera para salir y tocar delante de todos. Estando al final de la sesión se ha relajado, ya había salido a tocar y no mostraba tanto interés por hacer el dictado. ¿La atención durante la sesión afecta en su audición, en el rendimiento, en su expresión corporal? ¿Por qué ha estado más atenta hoy que otros días?

Por otro lado, en esta sesión no ha tenido un comportamiento demasiado movido. En su silla, no ha estado jugando con objetos o incluso con su cuerpo. Eso me hace pensar que ha estado concentrada en todo momento. Además me ha preguntado cuando no ha entendido algo o lo ha hecho a su compañera.

Día 9-3-07/ Novena sesión Grabación en video

Tan sólo me he planteado dos objetivos a conseguir en la sesión: practicar ritmos sencillos y escuchar un cuento sobre las notas musicales. Hoy le he dado la función de repartir las carpetas para empezar la sesión a 11a. Cuando ella termina con su montón se va para su sitio. El alumnado ha entrado revolucionado y tengo que decir "cuando cuente 5 el que esté de pie se queda así toda la hora". A 11a le tengo que repetir expresamente la frase - mirándola-. Cuando la termino de decir, ella se sienta.

Una vez conseguido silencio, explico lo que van a hacer en la sesión. Mientras que colorean una ficha, yo pregunto el ritmo que se inventaron de manera individual en las actividades de la sesión anterior. Explico en qué consiste la ficha y me aseguro que 11a entiende qué hay que hacer. Porque cuando pregunto a modo de repaso qué debe de hacer, 11a me responde con voz fuerte una respuesta falsa. Así que vuelvo a explicar de nuevo pintando en la pizarra y superponiendo mi mano en la ficha delante de su mesa para que capte el color que debe de poner, según sea derecha o izquierda.

Reparto las fotocopias y cuando estoy detrás de su silla digo "las pinturas las cogéis del armario" (en ese momento me coge en ese lugar, pero debería de haberme puesto al principio de la fila de cara a 11a, en ese sentido sin darme cuenta lo hice mal). Acto seguido, la compañera de 11a y la alumna sentada delante se levantan. 11a permanece sentada. Al rato, 11a se gira para ver dónde están sus compañeras y se levanta dirigiéndose donde están ellas. A pesar de que la clase está en un silencio aceptable, 11a no escucha lo que digo, a pesar de estar justamente detrás de ella. Al no escuchar se limita a imitar lo que hacen sus compañeras. (Esto me hace reflexionar que es muy importante dar todas las indicaciones delante de 11a, si los sonidos provienen detrás suyo o no les llegan, o tiene dificultad en percibir la fuente sonora). En otros ejercicios hechos para eso, ha quedado evidente que tiene problemas para localizar el sonido cuando lo tiene detrás.

Comienzo a preguntar los ritmos. Primero pregunto a su compañera. 11a se queda mirando cómo lo hace ella. Después empieza 11a a hacer el suyo. 11a inicia el ritmo teniendo una de sus manos puesta en su muslo. La interrumpo y le digo que debe tener las dos manos en la mesa. El ejercicio consiste en golpear con la mano que aparece dibujada. 11a en los cambios de mano, va más lenta. Cuando tiene que golpear con la misma mano va más rápido. Le vuelvo a decir que lo haga y yo le marco el pulso en la mesa. 11a hace sus golpes al mismo ritmo que yo. Al finalizar, 11a hace golpecillos seguidos de ambas manos y pies (como para desahogarse de ir al ritmo anterior o desinhibirse), mientras yo me dirijo al siguiente alumno.

11a continúa haciendo la ficha, pero en ocasiones se distrae hablando con su compañera y con la alumna de delante. Pasado un rato, pregunto a la clase si han terminado la ficha. Todos contestan que no -en grito-. Les reprimo porque deben de contestar sin gritar. 11a a esto contesta que no -a solas y en grito-. Supongo que no se había enterado de la pregunta -porque estaba mirando para la ficha- y al escuchar a todo el grupo decir que no, ella imita lo que dicen los demás.

Les digo que al contar 10 tiene que estar todo terminado. Al acabar de contar, me dirijo a 11a porque sigue pintando. Le digo que ha tenido tiempo de pintar y ahora hay que hacer el ritmo. El ritmo es similar a lo que han hecho al principio ellos solos. Yo cojo el pandero para marcar el pulso. En el inicio, 11a va marcando bien derecha e izquierda. Después mira a su compañera, me mira a mí. En la serie rítmica cuando se

sucedan más cambios alternativos de manos, 11a no sigue el pulso. Da golpes más rápidamente -termina antes-. Se echa para atrás y me mira.

Digo en voz alta que algunos se han adelantado al pandero y no puede ser. Volvemos a repetir el ejercicio. 11a empieza mirando su ficha, después mira a su compañera, me mira a mí y a su ficha (haciendo bien el ritmo). Terminado el ejercicio mientras que yo coloco el pandero en su sitio, 11a patalea en el suelo con las dos piernas rectas, se desliza en su silla para abajo... pero al decir "bueno aquí llega la sorpresa", 11a se sienta bien, se queda quieta y me mira.

Explico qué tienen que hacer mientras yo voy contando un cuento. Tienen una fotocopia con varios recuadros y en cada uno de ellos tienen que pintar. 11a me mira. Mientras explico hago gestos y enseño continuamente la ficha para situar la explicación. Por unos momentos, 11a habla a su compañera, le llamo la atención y 11a se gira y me mira -la clase está en silencio-. Empiezo a contarles un cuento inventado por mí -de las notas musicales con personajes-. Escribo en la pizarra cómo se llama el primer personaje. La compañera de 11a lo escribe en su ficha. 11a mira a su compañera, coge el lápiz y empieza a escribir. Vuelve a mirar a su compañera y escribe. Les digo que tienen que dibujar su cuerpo, señalando en el mío cada parte. Espero un poco de tiempo a que lo dibujen y sigo con la narración. Al principio de la narración, la clase está en absoluto silencio, conforme avanzamos y dejo los momentos para que dibujen, el ambiente se alborota, con el consecuente ruido.

Continuamente 11a mira a su compañera. Cuando comienzo con el siguiente personaje digo sus características y les muestro cómo es. El comportamiento de 11a es de mirar frecuentemente la ficha de su compañera, mira a la pizarra y a veces se queda algo ausente. Puede ser también que no le llega nítidamente por el alboroto o porque no le da tiempo a asimilar tanta información. Tras dejar un tiempo para que terminen el personaje, sigo la historia presentando a dos personajes más. 11a y su compañera hablan y les tengo que llamar la atención. Me miran y se callan. 11a sigue teniendo esa actitud de compaginar la mirada a la compañera con la pizarra y a mí. También si algún compañero se levanta, o hace algo fuera de lo que tienen que hacer, 11a se distrae mirándolo. En otras ocasiones, le veo la mirada dispersa, ausente. No sé si lo hace porque necesita desconectar de tanta información y esfuerzo por su parte para percibir o simplemente tiene una atención dispersa.

En una sesión no da tiempo a terminar el cuento, por lo que recapitulo lo narrado hasta el momento para comprobar que saben cómo son los personajes. 11a me mira cuando hago las preguntas, pero no responde. Se queda quieta, mordiendo su lápiz. Yo pensaba que iba a contar el cuento entero. Pero por el limitado tiempo de la sesión y por el alumnado que ha tardado más tiempo del que yo pensaba en pintar, no hemos podido acabar. Al principio, el alumnado ha tomado con interés el cuento. Han participado en las preguntas que yo hacía. E incluso han realizado otras sobre los personajes. En los últimos minutos estaban empezando a impacientarse. 11a pienso que más que escuchar se ha dejado llevar por lo que ha visto a su alrededor.

La ficha de ritmo propuesta la he utilizado para tener al alumnado ocupado y yo poder ir individualmente preguntando una serie rítmica. 11a no ha terminado la ficha, pocos alumnos se han quedado sin terminar de pintar. Ella es lenta y además no le ayuda que se distraiga con los demás. Hoy he tenido que hacerle varias llamadas de atención a 11a y a su compañera, estaban habladoras y juguetonas.

Día 14-3-07/ Décima sesión
Grabación en video

Como la sesión anterior no acabé de contar el cuento, me propongo para esta sesión terminar de contar el cuento sobre las notas musicales y representarlo en cartulina. Inicio la sesión recordando el cuento hasta donde nos quedamos anteriormente. 11a está de pie en su sitio con su carpeta. Me mira y de vez en cuando mira en su carpeta para buscar la hoja. La mayor parte del tiempo está mirándome (supongo que para no perderse nada de lo que digo y percibir aún más ayudada de la vista) por lo que no encuentra la ficha. Al decir otro nuevo personaje, me acerco a 11a para ayudarle e indicarle dónde debe de escribir y dibujar. Ella está muy atenta a lo que digo -mirándome continuamente-. Al describir cómo es el personaje, 11a dibuja lo que digo yo. Algunos niños comienzan a hacer ruido. 11a entonces balancea la cabeza y vocaliza "du-du-a", después mueve los brazos al mismo tiempo que dice las sílabas y en la vocal "a" se queda con los brazos extendidos.

Pongo orden en la clase. 11a se queda quieta y me mira. A continuación mira a su compañera y sigue pintando. Con el siguiente personaje, les digo si conocen una canción que le gusta mucho cantar al sujeto -sobre el sol-. 11a levanta la mano y quiere cantar la canción que sabe. Llamo la atención a la clase para que escuchen la canción que 11a va a cantar. 11a canta "sol solito, caliéntame un poquito". En el comienzo entona algo, las siguientes palabras suenan como si las estuviera hablando (quizás porque le da vergüenza que toda la clase esté en silencio escuchándola) y el tono de voz va disminuyendo progresivamente. Después les digo a todos de entonar ese trozo. 11a empieza con los compañeros a cantarlo de nuevo. (Me ha sorprendido y llenado de satisfacción ver que 11a quería cantar delante de toda la clase. En literatura sobre este tema, se manifiesta que los deficientes auditivos son algo reacios a cantar, sobre todo en público. La reacción que ha tenido de empezar a disminuir el tono de voz se puede considerar como lógica).

11a sigue igual que en la sesión anterior, mirándome y mirando a su compañera. (Quizás para confirmar que lo realizado por ella es lo que se pide). Continúo con los personajes y la historia, 11a me mira atentamente. En ocasiones hay ruido en la clase y tengo que llamar varias veces la atención. Al hablar de un personaje con una sirena, 11a mueve su cabeza y cuerpo -con movimientos pausados-. Después se queda quieta, mira al frente, me mira a mí -que sigo hablando-. Vuelve a hacer otra vez los gestos pero ahora con la voz también "uuuuua". Después se pone a dibujar cómo es el personaje. Finalizada la historia, hago preguntas sobre los personajes y qué hacen cada uno. 11a en muchas preguntas se queda callada. En otras balbucea algo, pero no se le entiende (al verla vocalizar, creo que no contesta bien a las preguntas).

Durante la sesión ha estado atenta, dibujando al personaje con sus características musicales, pero se mueve con frecuencia, sobre todo al final de la sesión. 11a busca levantarse, coger algún objeto y moverlo, algunas veces se le caen cosas y se agacha a recogerlas,... Supongo que busca una evasión para desconectar. La sesión ha estado marcada por la atención a la narración del cuento. Ha tenido momentos de descanso (alternativos), ya que el alumnado ha pintado lo que yo he comunicado en la narración. Esos momentos aprovecha 11a para moverse más. Pienso que en esta sesión ha estado algo más atenta, desde el principio sabía como era la actividad y se ha centrado más. Como en la sesión anterior, he seguido escribiendo los nombres en la pizarra. Y además he colocado un mural en el que coloqué dibujos de los personajes del cuento.

Hoy he terminado de contar el cuento, recordando la sesión anterior, ocurre igual que en ésta. Al principio mantienen silencio, pero a menudo tengo que llamar la atención al alumnado porque alborota. Están haciendo la actividad, pero ésta les da pie a que comenten, hagan alguna gracia de lo que han pintado, etc. Al final del cuento, ya avanzada la sesión, el alumnado se muestra más alborotado y algunos cansados. Me planteo si el cuento inventado para las notas les ha gustado o les resulta un aburrimiento. 11a en esta sesión ha estado más atenta y participativa que en la sesión anterior. Y al resto me inclino a pensar que les ha gustado, pero tendría que dosificarlo en más sesiones a la hora de contarle. Así no me costaría tanto tiempo en calmar al alumnado.

Día 30-3-07/ Undécima sesión Grabación en video

Planteo para la sesión percutir el pulso alternando manos y palmadas, escuchar un cuento y discriminar sonidos de animales domésticos y de granja, así como realizar un dictado rítmico de sonidos corporales -palmas, pies-. Al repartirle el libro, 11a habla algo en voz alta. Su voz es algo chillona, metálica. Sus palabras transcurren en medio de alboroto. Cuando logro que se callen, les digo a la página del libro que tienen que ir. Les pongo un cuento para que lo escuchen. En el libro aparece un dibujo de los personajes del cuento y la letra de una canción. Mientras está sonando una batería y un saxofón, 11a me mira. Después se toca la nariz, juega con las manos. La clase ya está en silencio. El narrador dice algo gracioso y el alumnado se ríe. 11a levanta la cabeza y sonríe (no estoy segura de que haya percibido por qué se ríen los demás, quizás se ha reído contagiada de éstos). Al rato, se ríen otros alumnos y 11a los mira.

Al acabar el narrador dice "colorín colorado" y los alumnos y alumnas responden "este cuento se ha acabado". 11a responde, pero muy flojito como si no tuviera ganas de hablar. Yo hago preguntas del cuento. 11a no responde, se pone a hablar con su compañera y la niña de delante. A continuación, explico el ejercicio siguiente. 11a no hace caso, se ha ido a la página de la canción "Ani Kuni" y está haciendo los gestos. En esta ocasión los gestos los hace más amplios. El movimiento de brazos sale de sus hombros. Hace sólo la gestualización, no habla. Yo digo en voz alta "no estamos en la canción Ani Kuni". En ese momento, me mira y empieza a buscar la página. Al estar ella entretenida y no estar mirándome, lo que digo -en voz normal- se entera. Me hace pensar que muchas veces no quiere enterarse de las cosas y se excusa en su déficit para hacer lo que ella quiere.

En el ejercicio de discriminación tienen que distinguir los sonidos de un cerdo, perro, gallina, caballo y gato. Con el sonido del caballo, 11a mira a su compañera, luego escribe el número en su libro y lo tapa con los brazos. Cuando se escucha el perro, 11a lo numera sin mirar a su compañera. En el sonido de la gallina y del gato, ésta escribe el número correcto y después mira a su compañera. Al escuchar el cerdo, 11a se para un poco. Hay niños que se ríen con el sonido. 11a levanta la cara, sonríe y después se levanta y al lado de su mesa se pone a hacer el gesto del cerdo. Luego se sienta.

La siguiente actividad es reproducir el sonido de esos animales. Mientras yo explico cómo lo van a hacer, 11a está pendiente de otra alumna que está fuera de la clase -la cual entreabre la puerta- por mal comportamiento. Luego me mira pero algo desconcertada. Se levanta para cerrar la puerta. Yo la mando a su sitio. Reanudo la actividad. Les digo que hagan el segundo animal. 11a se queda parada un poco, pero enseguida se pone a hacer el sonido del animal. Con el tercer animal, la gallina, 11a está pendiente de hacerlo en su momento. Por la posición de su boca (movimientos grandes) parece que va a dar un sonido muy fuerte. Con el gato, 11a se levanta de su silla y se pone a gatear. Después vuelve a su sitio sin que se le diga nada. Con el cerdo, hace el sonido pero no se levanta. (Muchas veces, 11a va por libre. Se levanta para hacer algo que no se ha pedido. No sé si es por el hecho de tener una excusa "pasable" para levantarse o porque quiere expresar con su cuerpo lo que está haciendo).

Otro ejercicio ha sido practicar una serie rítmica, manteniendo el pulso y percutiendo con las manos en diferentes maneras. La serie la hacen una vez ellos solos y luego yo voy preguntando uno por uno para que lo hagan fuerte ante toda la

clase. 11a practica sola en su sitio. No lleva un pulso regular, lo hace rápido y en los cambios se para un poco. Cuando tiene que percutir de la misma manera, lo hace más rápido. Al llamar a 11a por su nombre, me mira y se prepara para comenzar su ritmo. Se para y dice en voz alta "es que no me prestan atención". (Ella ha estado ensayando antes sin escuchar a otros y para ella sí exige que se le preste atención). Comienza a hacerlo rápido, manteniendo un pulso regular. Tan sólo en un cambio de mano -de derecha a izquierda- se para un poco en el cambio de línea de lectura.

La última actividad es un dictado rítmico de negras y silencios -cinco compases de dos por cuatro-. Además tienen que diferenciar si es palmada o pie y colocarlo en su correspondiente línea. Durante la explicación 11a está muy atenta. Una vez hecho el primer compás, 11a lo escribe (no me ha mirado cuando lo he hecho, sólo me mira cuando hablo) y después mira a su compañera. En el segundo compás, 11a me mira mientras lo hago y después lo escribe. Se tapa lo que hace porque su compañera de delante quiere mirarle lo que ha hecho. Además le dice directamente a la niña "no me copies" (resulta gracioso, porque 11a muchas veces busca mirar lo que hace la compañera, bien para confirmar o para copiar lo que hace). Cuando sucede el caso contrario, a 11a no le gusta. También en otras ocasiones ha llegado a enfadarse porque no le dejan copiar a ella. Durante el dictado, 11a presta mucha atención y hace bien el dictado. El mirarme a mí cuando lo hago le ayuda a hacerlo. (Pienso que más que escuchar mira y apunta lo que ha visto).

Día 4-5-07/ Duodécima sesión Grabación en video

Llevo tiempo sin trabajar la expresión corporal y vocal por lo que me propongo asociar una música a un personaje y expresarse a través de su cuerpo. Además, vocalizar rítmicamente onomatopeyas. Al principio, 11a está sacando su libro, mientras me mira. De vez en cuando se queda quieta (yo supongo que es cuando está más atenta a lo que yo digo. Concentra toda su atención en mí). Se escucha algo de ruido en la clase, mientras yo doy las indicaciones para que se dirijan a una página del libro. Al mismo tiempo, señalo la página del libro -como lo hago siempre-. 11a me mira y busca la página. Explico en qué consiste el ejercicio. Noto a 11a que mira con cara algo rara y vuelvo a repetir dos veces más lo que tienen que hacer. 11a mira a su compañera y le habla. Ella no se da cuenta y le habla bastante fuerte (se recoge en la grabación una voz chillona). Pienso que 11a se ha enfadado por algo, porque se vuelve y se cruza de brazos (con cara de enfado).

En ese momento pongo la música. 11a coge su lápiz y señala (el volumen del aparato de música está en 48). Luego hace un movimiento de negación con todo el cuerpo, coge la goma y borra. Su compañera la mira -ésta tiene los brazos cruzados sobre el libro-. 11a escribe algo en su libro y la mira. La compañera mueve los hombros -los sube y baja, como haciéndole entrever que ella no sabe lo que hay que poner-. La compañera que está sentada delante se levanta y mira el libro de 11a. Le dice que no está bien. Esta niña le señala lo que es y 11a lo pone. Mientras tanto el resto de alumnado se ha levantado y está bailando la música. La música representa a un pájaro (tocado por la flauta travesera). 11a mira a los compañeros que hay en el centro y sale allí. Empieza a moverse.

El alumnado tiene orden de que cuando termine la música todo el mundo tiene que estar sentado. En ese momento 11a va a su sitio. Al preguntar a quien corresponde la música, 11a me mira, se toca la cara y no responde. El resto de compañeros sí lo hacen. Después, les pido que vayan a la página 50 del libro. 11a da la vuelta a su libro. Mientras yo explico qué tienen que hacer, 11a no me mira, se gira para atrás. En la clase hay algo de ruido. He explicado que tienen que decir las onomatopeyas de los animales que vienen en el libro. Para que vayan todos a la vez se marca señalando con el dedo en el dibujo y levantándolo después hasta la cabeza (como si marcaran un 2/4). 11a me mira cuando voy a dar la entrada. Ella empieza a señalar el pulso con el dedo (en los animales dibujados), pero no sabe qué hay que decir. Me mira de vez en cuando, pero al volver a mirar a su libro se pierde y no sabe por dónde seguir. Terminada la serie, recrimino al alumnado que la mayoría no lo han hecho como se debe. Lo vuelvo a explicar y les hago un ejemplo de la primera serie. Comienzan de nuevo, 11a lo hace un poco más tarde. Va mirando simultáneamente a su compañera y a mí -de reojo-. 11a termina la serie onomatopéyica al mismo pulso que los demás.

Después, el alumnado tiene que terminar unos ejercicios del cuaderno. 11a me mira muy quieta mientras explico lo que tienen que hacer. Pensaba que no les iba a dar tiempo a terminar las actividades. Pero algunos alumnos y alumnas fueron más rápidos y planteo un juego. Así, el que termine se incorpora al juego. El juego consiste en seguir con los ojos cerrados a la fuente sonora cuando pasa cerca -un alumno/a que lleva unos cascabeles los cuales hace sonar-. 11a la primera vez que lo hace sigue bien el camino cuando pasan los cascabeles cerca de ella. El ejemplo del juego lo hago con 11a para que esté atenta y perciba mejor en qué consiste. La segunda vez que se hace, 11a no lo hace bien. Empieza a contar los/as alumnos/as que van detrás de los cascabeles. Después le habla a su compañera (lo hace en un tono alto, pero no

logro entender lo que dice). Al rato se pone a hacer el ejercicio. De vez en cuando, 11a abre los ojos y mira a los demás (como algo típico de la edad, muchos hacen trampa y abren los ojos para mirar).

Cuando ha terminado los ejercicios la gran mayoría del alumnado, paro el juego para corregirlos. 11a regresa a su sitio y se le cae un lápiz. A partir de ahí, se pone a buscar el lápiz y desconecta de todo lo que sucede a su alrededor. Transcurre un minuto aproximadamente hasta que todos se han calmado y han buscado la página para corregir. Empezamos a corregir y 11a sigue levantada buscando su lápiz. Incluso le tengo que llamar la atención para que se siente y corrija. Después de eso se sienta. (Como ya ha ocurrido en alguna otra ocasión, 11a sigue anteponiendo sus intereses al entorno en el que está. Le da igual la actividad que se esté haciendo. Si a ella le ocurre algo, eso es lo más importante. Le da igual estar de pie sola en mitad de la clase. Mi sensación es como si estuviera dentro de una burbuja aislante y se desconectara de todo, de tal forma que no se siente fuera de lugar, ni aludida, ni desubicada del ambiente sonoro que le rodea).

(Por otro lado, en comportamientos como hoy me hace pensar si he acertado al sentar a la compañera de 11a. Algunas veces, no sé por qué se enfadan. Pero cuando lo hacen no le presta ninguna ayuda a 11a. Y le impide que se copie. La situé ahí porque ella va a una escuela de música. Pensaba que podría ayudarle sin perder lo que se explica en clase ni repercutirle en su aprendizaje. Sin embargo, como he puesto a otra alumna delante de la compañera de 11a, ésta al no tener compañera se gira mucho para atrás y está en todo momento pendiente de lo que sucede detrás. En ocasiones las distrae, pero en otras muchas ésta le presta mucha ayuda a 11ª -es una niña encantadora en ese sentido-. Cuando la nota apurada le indica. La relación que mantienen 11a y su compañera es a veces “un tira y afloja”. Lo mismo están tan a gusto, que se distraen y juegan entre ellas, como que discuten y no quieren ayudarse. Puede que 11a esté acostumbrada a hacer lo que quiere y que todo el mundo esté pendiente de ella, además están todavía en una edad que tienen pinceladas egocéntricas. Si su compañera por algún motivo tiene un día más “egoísta” por así decirlo, ya tienen el enfado).

He pensado hoy sobre la actuación de 11a. En la actividad de asignar un dibujo a la música. La gran mayoría del alumnado ha relacionado al pájaro con la flauta. 11a no. Me hace preguntarme si no lo ha relacionado porque estaba descentrada o porque en realidad no ha percibido bien la flauta. En la actividad de los cascabeles, una vez lo ha hecho bien, el resto ha desconectado o se ha equivocado. Otra vez el mismo interrogante, ¿la atención influye en lo que percibe?

Día 9-5-07/ Decimotercera sesión

La sesión comienza con una canción. Me propongo que la escuchen para luego enseñarles los pasos de baile. Otro objetivo de la sesión es discriminar instrumentos musicales de viento y percusión. Y, por último contar a modo de repaso el cuento de las notas musicales (pensando una función específica para 11a). Les indico que tienen que escuchar la canción popular y si alguien se atreve cantarla también. 11a durante la canción no canta nada. (Pienso que porque no se ha enterado exactamente de lo que hay que hacer). Toda la canción ha estado callada mirándome a mí. Yo la he cantado y gestualizado. Después de escucharla, he explicado los pasos del baile y he hecho un ejemplo de cómo se hace. Un grupo del alumnado que está en dos filas -de pie- tiene que marcar el ritmo con las palmas. Mientras un/a compañero/a baila de un lado a otro en el centro. Cuando le toca a 11a, ella no sabe cómo moverse, pero el ritmo de la canción lo hace (el poco rato que está). El resto de la canción se queda quieta, sin saber qué hacer. (Cuando está bailando no sé si le llega la música directamente. Eso puede explicar que no se mueva o por el contrario que le llegue el sonido, pero se sienta incómoda o con vergüenza para bailar delante de los compañeros y compañeras).

La gran mayoría de los alumnos y alumnas cuando salen al centro bailan (algunos mejor que otros, con más gracia o menos, pero no se suelen quedar parados). Tan sólo se quedan "parados" aquellos que tienen un poco más de vergüenza, en este caso son las chicas las más vergonzosas. En vez de quedarse paradas en un sentido literal, suelen escabullirse del centro, introduciéndose de nuevo en la fila de forma disimulada. Sin embargo, 11a se queda en medio parada a pesar de que tiene a otro compañero bailando en el centro, al cual podría imitar. He introducido esta variante porque me permite ir más rápido -para que salgan todos lo antes posible- y para que se sientan menos violentos estando en el centro bailando con todos mirándolos.

En el siguiente ejercicio han tenido que discriminar instrumentos musicales - saxofón, trombón y batería-. En el libro aparece la foto de ellos y tienen que numerar el orden de aparición. En primer lugar, he dicho de palabra la explicación del ejercicio. 11a pone cara de "parada". Viendo su expresión me he acercado más a ella y he vuelto a explicarlo con los números y el dibujo del libro. 11a ha puesto gesto de que comprende. 11a ha acertado en situar al saxofón y la batería. Con el trombón ha tenido sus dudas y se ha confundido. También a otros compañeros les ha pasado lo mismo. No es un instrumento que estén habituados a él.

Después hemos repasado el cuento de las notas -como en otras sesiones-, pero con más complejidad y funciones diferentes para el alumnado. A 11a le ha tocado tocar con el metalófono alto. Cuando explico lo que tiene que hacer -tocar la nota correspondiente siempre y cuando escuchen en el cuento el nombre de la nota-, 11a lo ha entendido a la primera. En el desarrollo del cuento, 11a ha hecho bien su función, tocando en el momento preciso. Yo estoy narrando el cuento a unos cuatro metros de distancia de ella. Pero 11a, en todo momento está mirándome. Cuando tiene que tocar, a veces le dice a su compañera lo que tiene que tocar.

Por el tipo de actividades que he hecho, la grabación en video de la sesión es complicada (puesto que la cámara se sitúa oculta debajo de la mesa y en dirección al lugar donde se sienta 11a). Para poder grabar tenía de poner la cámara en un lugar donde tuviera un amplio campo de visión. En los ejercicios he movido mucho al alumnado de sitio y no disponía de un lugar propicio para ponerla. Por supuesto en esta ocasión, los datos que he recopilado pertenecen a las pocas notas que he podido

hacer durante la sesión (resulta muy complicado anotar y llevar la clase) y las anotaciones realizadas tras terminar la sesión.

En general muy pocos niños y niñas se atreven a cantar una canción por primera vez aunque sea tarareando. Pero considero importante que la escuchen y lean la letra para que sepan de qué trata. El hecho de cantarla yo, pienso que también es importante y se animan más a cantar. En la clase de 11a, me esfuerzo más en gestualizar y expresar todo con las manos. Dudo si realmente le sirve para comprender, pero por lo menos consigo mantener la atención de 11a y del resto de alumnado. Y, de forma subliminal, pienso que le llegará el sentido de lo que quiero transmitirles.

Respecto a la narración del cuento, a pesar de transcurrir en un ambiente algo ruidoso, 11a y el alumnado ha estado expectante y se ha metido en el cuento. Al repetir la narración, pero de una forma distinta, he conseguido que permanezcan atentos. Pienso que repetición tras repetición (en forma de juego), conseguiré que vayan aprendiendo el nombre de las notas y su situación. La mayor motivación de 11a ha sido el tocar el instrumento. Le ha ilusionado, los demás compañeros incluso se han quejado o apenado de que no lo les había tocado a ellos. Algunos afirman cierto favoritismo, el cual he desmentido diciendo que otro día le toca a otros.

También está acompañada por su compañera con otro metalófono (le puede servir de apoyo e imitación si se pierde). Pensé en darles esa función sobretodo por 11a. Yo he querido que sienta las notas a través de la caja (de hecho le digo que ponga las manos). Además que descubra y discrimine el sonido de las notas por sí misma. Con esta actividad consigo que esté atenta a pesar del ruido que hay y tiene también el apoyo escrito del nombre de las notas en las láminas del instrumento. Por otro lado, debe de estar bastante atenta a mí porque yo soy la que doy la orden de que dejen de tocar para seguir con la narración.

**Día 18-5-07/ Decimocuarta sesión
Grabación en video**

El objetivo fundamental de la sesión es percudir ritmos a través del cuerpo e instrumentos de percusión. Sin embargo, he planteado un objetivo específico para 11a. Como en el aula sólo se dispone de un ordenador, en cada sesión le corresponde a un alumno/a hacer una actividad en él. Concretamente 11a tiene que discriminar la altura de sonidos en un juego interactivo.

Al decir el número de página por el que tienen que abrir el libro, 11a está hablando y no se entera. Después mira a su compañera. La página tiene secuencias rítmicas de negras, dos corcheas y silencios -no aparecen sus figuras, sino el dibujo de palmadas-. Primero lo hago yo y explico en la pizarra que es ese corchete el cual une dos palmadas. A continuación lo hace el alumnado conmigo. 11a lo hace bien, va al tiempo de los demás y concluye en su momento. Al terminar me mira, estando muy quieta.

Les propongo tocar la secuencia rítmica con un pandero. Mientras que un alumno/a toca el pandero, su compañero/a pone las manos en la madera para que sienta cómo vibra (lo hago así para que 11a no sea la única que lo hace y quede señalada ante los demás. Además en otras ocasiones el alumnado se ha quejado porque 11a ha hecho otra cosa diferente a ellos. Todos quieren experimentar todo). El resto tiene que hacerlo con las palmadas. Cuando todos lo tienen más interiorizado doy más panderos.

Mientras que la compañera sentada delante está haciendo el ritmo en el pandero, 11a lo hace mucho más de prisa -al mismo tiempo va mirándola-. Las dos corcheas, 11a algunas veces las hace más rápido, a contratiempo. Cuando le toca coger el pandero a 11a, se le pone cara de felicidad. Al tocar se descuida un poco en el ritmo. Cuando no está concentrada, el ritmo lo hace mal. Los movimientos de los brazos cada vez los hace más grandes con mayor espacio. El primer ritmo lo hace muy bien. La mayoría son negras y tan sólo aparecen dos corcheas. El segundo ritmo tiene un silencio en medio y se despista un poco. La siguiente vez que le toca a 11a sujetar el pandero, se le ilumina completamente la cara e incluso abre la boca cuando siente la vibración (sorprendida de lo que siente, como si fuese algo espectacular).

Repetimos los ritmos hasta que todos han sentido y tocado el pandero. La última vez que realizamos el ritmo, lo hacemos de forma seguida -la serie 1 y 2 juntas-. 11a va más rápido que su compañera -hacia la mitad de la serie-, pero terminan a la vez. (Esto significa que el pulso regular no lo lleva en muchas ocasiones, pienso que se descentra cuando hay silencios. Ahí no los marca bien).

Mientras que yo realizo otra actividad con el alumnado, a 11a le toca estar en el ordenador. Hace un programa de clic recursos sobre las alturas de los sonidos. Le pongo el programa, le explico un poco cómo se tiene que mover y ella continúa con sus cascos puestos. 11a tarda en hacer las pantallas -otros compañeros las hacen más rápidas que ella-. No puede pasar de pantalla hasta que no acierta todas. Algunos sonidos los halla en el primer intento, otros tarda. (Se hace evidente que puede tener problemas para discriminar la altura). Primero aparecen sonidos graves -para que los escuche, tales como un saxofón, piano con sonidos graves, un pato, un barco de vapor-, después los agudos -como un grito de un niño, un clarinete, un piano con sonidos agudos, un pájaro-. Se indican también con un dibujo de una torre. En los sonidos graves se sitúa a un cocodrilo en el suelo al lado de la torre. En los sonidos agudos, una princesa asomada en lo más alto de la torre.

Luego tiene que relacionar los sonidos que escucha si son agudos o graves - aparece también el dibujo de cada uno-. El sonido de un niño y un barco, 11a lo diferencia bien. Sabe cuál es el agudo y el grave. Con el sonido del pájaro y el perro no logro ver qué responde por primera vez. Al estar haciendo otra actividad con el resto de alumnado, en ese momento estoy ocupada y no puedo comprobar cómo lo hace -además la cámara de video no puedo moverla de su sitio y no recoge dentro del campo de visión al ordenador-. (Quizás acierta porque no tarda mucho tiempo en pasar a la siguiente pantalla, pero no puedo afirmar esto). Después, el programa vuelve a repasar los sonidos escuchados pero aumentando los sonidos, en vez de dos en dos, de cuatro en cuatro. Los siguientes sonidos son de un pato, un pájaro, una niña, un perro. Es aquí cuando 11a, tarda más en hacer las pantallas. Luego tiene que encontrar la pareja de sonidos iguales. La siguiente pantalla tiene que relacionar al violín y la flauta si tienen un sonido agudo o grave. Termina la sesión y 11a no ha finalizado todas las actividades del programa.

Hoy he terminado un poco alterada, como no estaba grabando lo que hace 11a en el ordenador, me alteraba el estar en dos sitios a la vez. Entonces, me encontraba un tanto angustiada porque no podía estar pendiente todo lo que yo quería de la pantalla del ordenador, ya que el resto de alumnado requería mi atención. Cuando apuntaba algún dato rápido en una hoja, daba pie a que el alumnado se alborotara. Entonces, me he sentido un tanto impotente en determinados momentos.

Día 25-5-07/ Decimoquinta sesión

Lamentablemente no he podido grabar con la cámara porque ésta se ha roto y no he podido repararla para el día de la sesión. Pienso que para el desarrollo de esta sesión, la cámara no será tan indispensable como en otras. Como objetivos me propongo hacer los ejercicios del cuaderno correspondientes al tema y realizar un dictado melódico con las notas do3, mi3, sol3.

La impresión de 11a que me ha dado hoy ha sido la de estar mucho más aplicada si comparo su actitud con las primeras clases impartidas. Está más centrada, me mira más y parece que no busca tantas válvulas de escape para distraerse. Al no tener el apoyo de la cámara puede darse el caso de que se me hayan escapado algunos comportamientos de distracción. Pero pienso que he estado aún más atenta a esos posibles actos. Cuando grabo en video me muestro algo más relajada ante el almacenamiento en mi interior de este tipo de comportamientos.

Considero a la cámara como el ojo que todo lo ve y que me permite registrar hasta lo más mínimo e insignificante que quizás en un “todo” el docente no se da cuenta. Siempre mantengo una continua mirada a 11a, pero hoy ha sido aún más insistente para no perder esos detalles. Cuando hablo, 11a me mira, parece que me lee los labios. Si explico algo, hace normalmente el mismo mecanismo, te mira y luego mira a su libro, haciéndolo así alternativamente varias veces mientras dura la explicación de la actividad. En algunos casos cuando no se siente segura busca la confirmación con su compañera e incluso con la alumna sentada delante suya.

Sucede que algunas veces 11a mira al cuaderno de su compañera. Si no lo tiene igual, siempre borra y lo pone como ella. Me resulta curioso que no demuestra mucha confianza en sí misma. Ante resultados diferentes, tiende a dar más veracidad a la respuesta de su compañera que a la suya propia. En ese sentido muestra más inseguridad que cualquier otro compañero/a. Normalmente el alumnado espera a la corrección general con el grupo clase para comprobar si su respuesta es correcta. Sin embargo, 11a no aguarda a la confirmación de la respuesta por parte del docente. La primera señal de inseguridad la demuestra cuando mira a su compañera. Recuerdo que en determinados momentos en los que demuestra seguridad, 11a actúa de otra manera. En primer lugar responde rápido y después me mira, e incluso a veces tapa su respuesta con algún objeto o con sus brazos para que la compañera no le copie. Además, se siente molesta si la compañera o cualquier otro/a quiere hacerlo.

Previamente a hacer el dictado me aseguro que saben colocar en el pentagrama las notas do3, mi3, sol3. Repaso en el pentagrama que tengo pintado en el suelo la colocación de cada nota. Por turnos va saliendo el alumnado al pentagrama. Yo voy diciendo el nombre de las notas y el alumnado salta hasta su lugar correspondiente. Después para recapitular, lo hago en el pentagrama de la pizarra preguntándolo al revés de como lo he hecho antes. En este caso pinto la nota y el alumnado dice el nombre de ésta, escribiéndolo yo posteriormente. A la hora de empezar el dictado, primero les toco cada nota y les digo su nombre. Después, de que el alumnado tiene la referencia de cada nota, inicio el dictado.

Lo hago nota por nota -verbalizando y señalando con los dedos el orden que realizo-. Cada vez que hago una nueva nota repito la anterior para que tengan una referencia. El dictado lo llevo a cabo con un xilófono alto colocado en mi mesa. 11a confunde las notas al discriminarlas, porque me demuestra que sabe bien dónde se sitúa cada nota. Cuando sale al pentagrama en el suelo, ella se coloca en su lugar correspondiente. Esta actividad es dificultosa para 11a, lo mismo que para la mayoría

del alumnado. En el dictado con dos notas son capaces la mayoría de hacerlo bien. Cuando intervienen tres notas los resultados son bastante peores.

Tras terminar el dictado, 11a sigue haciendo las actividades del cuaderno. Está muy aplicada haciendo los ejercicios. A pesar de ello y de no distraerse, tarda normalmente más que los demás en terminar cualquier ficha. Esto no ocurre sólo en mi clase, casualmente hoy he sustituido una sesión en su clase. Tenían que hacer una ficha de matemáticas y después otra de lengua. 11a no ha hablado con nadie, pero ha sido la antepenúltima en terminar los ejercicios de matemáticas y la ficha de lengua no la ha terminado en la sesión que yo he estado.

Día 20-6-07/ Decimosexta sesión

La sesión he decidido no grabarla porque para llevar a cabo el objetivo que me propongo necesitaría grabar todo el aula en su conjunto y no dispongo de un lugar para poner la cámara donde se recoja lo que quiero. La clase gira en torno a un único objetivo pensado concretamente para 11a y que lo extrapolo al resto de alumnado, ya que a ellos les gusta también experimentar. El objetivo planteado es percibir el sonido a través de la vibración táctil. Para hacer algo diferente, he llevado a la clase globos. Y con éstos sienten la vibración de los sonidos. Lo planteo como una actividad especial para el último día de clase de música.

Me ha sorprendido el alumnado en general porque pensaba que iban a producir mucho más ruido y alboroto del que se ha producido. Los alumnos y las alumnas han respetado lo que he dicho y han seguido mis indicaciones -el que utilice el globo para otro objeto que no sea el propuesto en clase, se queda sin él. Además tienen que cuidarlo porque no van a tener más de uno-. Al igual que ha ocurrido en bastantes sesiones anteriores, en los últimos minutos se alteran más y no llevan tan a rajatabla las condiciones propuestas.

Cuando todos tienen inflados los globos, los han colocado en la barriga para seguir el ritmo marcado por un pandero -he utilizado el pandero de mayor diámetro de la clase, de unos 50 centímetros-. Yo lo he percutido moviéndome en diferentes trayectorias por el aula. El alumnado ha quedado sorprendido de lo que sentían a través del globo. Cuando me he acercado a 11a, ésta ha puesto cara de sorpresa y se ha reído.

Después han probado también lo que sentían con el globo en la cara. A continuación les he preguntado qué sensaciones han sentido cuando me acercaba a ellos, cuando me alejaba, si lo han percibido bien, mal. 11a asiente con su cabeza, pero no ha hablado ni participado en la conversación, simplemente ha escuchado lo que decían los demás.

También ha habido una variable nueva, ya que he usado un nuevo equipo de música -el anterior se ha roto y he comprado uno más adecuado para la clase de música-. Éste tiene dos altavoces más potentes, incluso se puede poner las manos en los bafles porque son independientes del aparato. He utilizado la música que han aprendido y escuchado durante todo el año para hacer una actividad. Ésta consiste en moverse por la clase con el globo en las manos e intentar sentir la música con él. Les he propuesto que se movieran lejos y cerca del equipo de música, que tuvieran el globo cerca de la cara, lejos. E incluso, que pusieran el globo en el altavoz para sentir las vibraciones.

En los primeros momentos, 11a no le ha hecho caso al altavoz, ha estado moviéndose por la clase con su globo. La gran mayoría se agolpa en torno a los altavoces. Los demás compañeros/as se han emocionado de lo que sentían al ponerlo. 11a ha acudido al altavoz a los cinco minutos. (Cabe la posibilidad de que no se haya enterado de esa parte en la explicación y por eso no se ha dirigido ahí hasta que no lo han hecho los compañeros. Al verlos, ella ha imitado. Pero me inclino a pensar que sí ha entendido la explicación. Ella me ha mirado mientras lo hacía atentamente y además ha observado cómo ponía el globo en el altavoz a modo de ejemplo).

11a pone el globo en el altavoz y está poco rato. Hay algunos niños más y puede que se sienta agobiada porque se empujan para poner el globo en el aparato.

Yo intervengo organizando al alumnado porque todos no pueden estar ahí. 11a se va. Al ver esa indiferencia y poco interés por parte de 11a, también pienso en la posibilidad de que no le guste la experiencia ni le llame la atención. 11a se va al centro a seguir bailando. Su movimiento no es demasiado expresivo, aparenta no tener soltura ni gracia bailando. Suele hacer más bien gestos como en bloque o pasos. Pero la mayor parte del tiempo juega con el globo. No baila con ningún compañero, todos sus movimientos son individuales. Sin embargo, otros compañeros se inventan pasos de coreografía conjuntos.

A pesar de no tener la cámara, puedo observar con detenimiento lo que hace 11a, porque la actividad sólo requiere por parte mía una serie de instrucciones, el resto del tiempo permanezco pasiva observando. El alumnado tiene libertad en todos sus movimientos. Pasado un rato, 11a se acerca a poner el globo en el altavoz -está más despejado, sólo hay dos niños con el aparato de música-. Sus movimientos son de poner y retirar el globo de los altavoces. Primero hace ese mecanismo en un altavoz y luego se va al otro altavoz, haciendo lo mismo. Su expresión facial es de estar concentrada. Me da la impresión de que está experimentando. Cuando pasa un rato vuelve a irse.

En una canción (Anikuni) que durante el curso ha mostrado interés por ella, tanto de cantarla como de gesticularla, es cuando 11a manifiesta verdadero interés por bailar. Cuando suenan sonidos graves -percutiéndose un ritmo muy marcado-, 11a se mueve más bailando. Al final de la canción, 11a se acerca a los altavoces y permanece quieta sintiendo las vibraciones. Su cara es placentera. Como la veo tan ensimismada con ello, al terminar la canción le doy para que se repita. 11a, en la repetición, permanece varios minutos quieta en el altavoz.

El alumnado se ha divertido con la actividad, ha experimentado e incluso algunos se han movido más al tener algo entre sus manos que les distraía del sentimiento de “vergüenza” al bailar delante de todos. Yo tenía mis dudas respecto al descontrol y falta de orden que se podía generar. Tengo que reconocer que se ha producido un ruido relativo (mayoritariamente al final de la sesión), pero incluso menor que en otras sesiones.

Después de la decepción inicial tras ver que 11a no sentía mucho interés por percibir las vibraciones, me ha llenado de emoción verla experimentar y estar atenta a las vibraciones de su globo en el altavoz. 11a ha sido capaz de aislarse del contexto de la clase y centrarse en lo que tenía entre las manos. Ha sido gratificante para mí, observar su cara y las del resto de alumnado al poner por primera vez el globo en el altavoz.

XV.3 RELATO DE M8

Previamente, antes de iniciar el relato de vida, se introduce la ficha de identificación personal del informante para hacer al lector una sistematización de la persona de la que trata el relato.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL M8

SEXO: Mujer

EDAD: 26

ESTADO CIVIL: Soltera

CURRICULUM PROFESIONAL

Años de experiencia docente:1

Años de experiencia docente como especialista de música: 0 años

Experiencia previa con deficientes auditivos: 0 años

Años de experiencia previa con deficientes auditivos: 0 años

Experiencia actual con deficiencias auditivas: Hipoacusia
Neurosensorial Bilateral Profunda paliada con implante coclear (2º curso)

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación: Diplomatura Maestro- Especialidad Educación Musical (2003)

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Grado Medio de Conservatorio (le falta el proyecto para terminar)

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

Algunos realizados para conseguir puntos en las oposiciones

M8 es una chica de veintiséis años que empieza a trabajar como maestra de Educación Musical tras aprobar sin plaza el concurso oposición del año 2007. Es la primera vez que imparte docencia como maestra en un colegio de Educación Infantil y Primaria. Anteriormente, estuvo trabajando como profesora de Música en una Escuela de Música, ya que tiene méritos suficientes para trabajar en ello. Ha cursado Grado Medio de Violonchelo y está a falta del proyecto para terminar Pedagogía del Lenguaje Musical. Se incorpora a trabajar en septiembre, una semana después de haber empezado las clases. Coincide que el centro fue su centro de estudios primarios con lo cual conocía el entorno y a algunos profesores que antes le habían dado clase.

Preparación para atender alumnado con deficiencia auditiva no ha tenido, salvo quizás algo durante sus estudios universitarios en la diplomatura. A lo largo de su vida tampoco ha tenido contacto directo alguno con el déficit. Recuerda vagamente que en algunas materias de la carrera estudió algo. Por otro lado, manifiesta que para la oposición del temario, debía de estudiar un tema dedicado a eso, pero que decidió saltarlo. Ahora en su situación, es la primera vez que se enfrenta a un grupo de alumnos y alumnas, siendo todo nuevo para ella la materia en la escuela, el alumnado, la escuela... Además con todo eso cuando ya existe un tipo de dificultad es bastante más complicado atenderla. No considera que sea secundaria esta atención, al contrario. Es importante que ella lo sepa para tomar las medidas oportunas y hacer hincapié en aspectos que sean necesarios, pero resulta muy difícil estar atenta a eso y al resto de alumnos y alumnas, es algo que se cuestiona que se pueda hacer de una manera muy satisfactoria para todo el alumnado.

122: En la carrera estudié algo y en las oposiciones había un tema, pero me lo salté directamente. Es que es la primera vez que me pongo en frente de un grupo de críos, me está tocando todo de nuevo [...] Son muchísimas cosas... y esto no es secundario es importante, y que también lo sepa, tomar medidas, pero es que estar pendiente de eso y el resto, no sé.

Al principio nadie le había comentado nada del problema de esta alumna con lo cual, al no saber que tenía esa deficiencia en el aula, dio la casualidad que esta alumna se sentaba al fondo. Cuando se enteró de pasada en una conversación con otras maestras, acudió a la tutora para que le diera una hoja informativa que previamente ya tenía de otras compañeras. Esta hoja informativa contenía pautas a seguir. Se ha lamentado en ser la única especialista que no la había leído y el no ser consciente del problema. Considera que no debía de haber sido la última en enterarse porque para la materia de música es importante. Incluso no se había dado cuenta del micrófono que lleva colgado entre el pelo. Con esto, afirma que se sentía un poco mal cuando lo descubrió, ya que no se había dado cuenta del objeto (como lo lleva tapado con el pelo) pero una vez consciente de su existencia lo veía porque se le caía, lo veía entre el pelo,...

242: [...] Al principio no sabía nada. La pobre la tenía en la última fila y me enteré por una profesora que no era ni la tutora de eso, de que tenía sordera y entonces le vi el implante. Y nada pues cuanto me enteré leí el papel [...].

134: [...] Es muy fuerte que no me di cuenta del cacharrico, jeje, me sentía mal porque no [...] Está muy bien que lleve el pelo así. Yo desde que me enteré, ya se le caía, se lo veía, de vez en cuando se le abre el pelico, pero no, no me di cuenta y luego total me enteré que tenía esta hoja. Ya la había visto la de inglés, la de euskera y yo la última, hombre que en música eso es un tema importante, pero bueno.

M8 se cuestiona varios interrogantes acerca del déficit que padece su alumna y cómo escucha a través del implante que lleva, porque no sabe a ciencia cierta cómo

es el funcionamiento de éste y tampoco conoce cómo se desarrolla la afección que padece su alumna. Hace algunas conjeturas sobre las cuestiones, pero intenta preguntar a otras personas sobre el tema, conocidos de otras profesiones que han tratado en algún momento a 11a. Concretamente, durante las entrevistas aprovecha para preguntar a la investigadora sobre el proceso patológico que ha tenido la alumna hasta ese momento. Afirma que sabiendo el déficit que tiene es extraordinaria la manera en la que la niña se desenvuelve y reacciona a los estímulos sonoros.

66: ¿Y cómo recibe ella el sonido?... Es que yo no puedo entender con el amplificador éste. [...] Los sonidos los percibe, ¿pero no oír como nosotros? Yo es que me imagino que tiene que oír como con ecos o así.

126: Bueno el grado de sordera o de hipoacusia, que se llama, ¿cómo es, total sin el aparato? [...] Es una pasada lo de 11a.

Cuando llegó a sus manos la hoja informativa, M8 intentó seguir los consejos de ésta. Esta hoja contiene y aconseja pautas a seguir ante las dificultades de alumnado sordo con lenguaje oral normalizados en el contexto de aula. La hoja aclara qué supone no tener audición normal, qué implicaciones conlleva esta limitación en el aula y en el desarrollo del lenguaje oral. Por otro lado, facilita también estrategias a seguir de comunicación y de enseñanza en el aula tales como la ubicación y funcionamiento de la prótesis, pautas para las explicaciones en el aula, pautas para seguir las conversaciones en grupo. A raíz de esto, cambió la situación de la niña, ya que estuvo sentada en la última fila durante dos meses, a la primera fila cerca de la mesa de la maestra. No ha realizado una adaptación curricular significativa para la materia, al considerar que puede seguir bastante bien el desarrollo ordinario del aula. Cuando hablaba intentaba hacerlo gesticulando, despacio, y en lo posible frente a ella, ya que M8 se había dado cuenta que algunas veces si no se encontraba próxima a la niña, ésta no la entendía.

172: Intento gesticular, desde que leí eso, [...] Intento hablar a la cara. Luego también estás por ahí repartiendo por detrás y dices 11a. y no se entera.

11: [...] entonces la situé en primera fila y la verdad que tampoco hago una adaptación curricular con ella. Por ahora me sigue todo bien.

45: [...] quería ponerla con alguien que en ese sentido la ayudara. Por ejemplo si no se ha enterado de qué página es, pues éste le dice la 26.

Para especificar más concretamente las recomendaciones de la hoja informativa las comentamos a continuación. En relación a la prótesis, se aconseja que el implante funcione de forma correcta; colocar a la alumna cercana al docente, que pueda ver bien su cara y la pizarra. Además, evitar ruidos de fondo y asegurar su atención. Respecto a las pautas a seguir en las explicaciones, se indica hablarle de frente; articular con claridad y hablar a un ritmo y normal; utilizar la pizarra u otros medios audiovisuales para apoyar la explicación oral; redundar en las explicaciones; comprobar lo que ha entendido. En cuanto a las conversaciones en grupo, se recomienda controlar el ritmo de las intervenciones de los compañeros en el aula.

La hoja recomienda unos ajustes o adaptaciones para la materia de idiomas y música. Como se pueden presentar dificultades para entender las emisiones a través del CD o del cassette, puede ser necesario: escuchar dos o más veces el contenido del CD y anticipar su escucha; leer delante de la niña el contenido del CD facilitando al alumno que vea la cara del profesor; si con las medidas anteriores no puede acceder a la comprensión oral del contenido, se le facilitará por escrito. Concretamente para

Música, se informa que puede necesitar algunos ajustes en contenidos y actividades, en el que se dé una mayor enfatización o contraste auditivo, una situación de identificación o discriminación auditiva más cerrada o un mayor uso de soportes y señales visuales. Además se recomienda definir con precisión los conceptos y situarle junto a un compañero que le facilite el aprendizaje.

Tras ocho meses, al aula trajeron una medida para favorecer la comunicación y la percepción auditiva. Para las clases de música e idiomas, se empezó a utilizar un equipo individual de FM de transmisión a distancia. Con este aparato maestra y alumna han tenido una movilidad normal como en cualquier situación de clase, incluso favoreciendo más el que llegue el sonido cuando la maestra habla y se mueve al mismo tiempo. Además evita el problema de interferencias, reduce el ruido ambiental que inevitablemente existe en el aula de música y resuelve el problema de la distancia. Tanto alumna como maestra reconocen que su uso es positivo y están muy contentas con ello. La niña se encarga de recoger el aparato que está en conserjería y llevarlo al aula y no necesita ayuda para colocárselo. 11a muestra autonomía total para colocárselo y manejarlo. Previamente a la utilización de este aparato, 11a cuando había barullo en el aula, se alteraba más y gritaba, e incluso en algunas ocasiones se quedaba bloqueada.

184: [...] Luego con los barullos, empieza ella a gritar también. No se oír ella tampoco y entonces grita... se estresa mucho cuando hay mucho ruido, no sabe reaccionar se queda bloqueada.

182: Con el aparato que le han puesto se le nota mejoría y ella también lo nota, ella me lo dice y todo, está encantada [...] es una pasada, mucho mejor. En cuanto a música tampoco se nota una mejoría muy así, pero, sí...

295: Yo creo que es bueno, vamos, fijo, antes cuando te dirigías a ella y si había mucho ruido y no te oía, te tenía que ver. Pero con esto no, yo hablando normal, incluso de espaldas y bien.

Algunas veces 11a ha mostrado una actitud molesta cuando alguien le ve el aparato o si le dicen que se le ha caído. En ese caso no acepta la ayuda de las personas y se siente enfadada porque han visto el aparato. A parte de su enfado tiende a esconderlo debajo de su pelo. Sin embargo, cuando mostró en clase el aparato de FM por primera vez en el tercer trimestre del curso 2006-2007, lo hizo con total naturalidad e incluso tuvo algo de protagonismo respecto a sus compañeros al tener para ella sola un aparato tan llamativo al resto de sus compañeros...

126: Le molesta mucho... el otro día le gritaron unas de quinto "11a, se te ha caído el cacharro", lo tenía colgando, se lo puso ahí enfadada... Se lo tapó con el pelo.

Respecto a la actitud que muestra 11a en clase, M8 afirma que no es una niña especialmente distraída y que esa actitud puede ser como la que tienen otros compañeros de su clase en algún momento. En cuanto al carácter de 11a. piensa que es una niña retraída e introvertida, no muy habladora. Este carácter se manifiesta en cómo juega en los recreos. No suele hacerlo con sus compañeros, más bien se queda sola o cerca de una o dos compañeras de su clase. Su comportamiento en clase es bueno. M8 la considera una niña encantadora sobre todo si la compara con otros niños y niñas de la clase. A pesar de ese comportamiento introvertido, se hace notar en determinados momentos. M8 comenta que 11a no muestra reparo para decir que no oye si habla en un tono bajo algún compañero o compañera en el aula. En alguna ocasión en clase de música, ha hecho una llamada de atención gritando para que sus compañeros se callaran porque no oía. A M8 le ha resultado incluso extraña esa actuación.

40: [...] No es especialmente, como todos, tendrá sus momentos, pero no me ha llamado la atención de que estuviera distraída, vamos es un sol con lo que hay en esa clase, porque la clase es tela [...].

192: Hoy tenía una guardia en su clase que no estaba la tutora y ha empezado a leer un crío que estaba en la otra punta y empezó a decirle a l. "l. no te oigo nada", vamos que lo lleva muy... no se corta un pelo. Igual el año pasado estaba más retraída.

187: Sí, pues eso, me extrañó mucho el último día que empezase a gritar "a ver que no oigo, que os calléis".

Para M8, un rasgo característico de la voz de 11a es su tono. Habla con una intensidad débil. Otra característica, es su capacidad intelectual. A pesar de su deficiencia, los contenidos curriculares los asimila de un modo natural y sin mucha complicación, se le puede considerar una niña despierta. Sin embargo, normalmente tiene la precaución de mirar al compañero o compañera que tenga sentado a su lado, lo que en ese momento se esté haciendo, para asegurarse de lo que tiene que poner, algo que hace en todas las materias.

159: Sí que habla bajito [...].

217: [...] también me fijé que lo coge todo bien, que es muy lista esa cría.

223: Sí, eso sí que hace. Pero yo creo que en todas las áreas, porque a veces me fijo y tiene ese tic de asegurarse [...] como la tengo aquí delante, le veo todo y sí que me he fijado.

M8 utiliza en su docencia los instrumentos de percusión, el libro de texto, aunque no es su material base, ya que afirma no gustarle demasiado la edición y utiliza bastante material complementario a modo de fichas. Procura que el material sobre el que trabaja tenga un apoyo visual escrito en algún lugar, bien en las fichas o en la pizarra. De todas maneras, la niña a pesar de su deterioro auditivo y esas pequeñas medidas, consigue seguir el desarrollo normal de la clase. Otros maestros y M8 están de acuerdo en considerar a la niña bastante despierta para su dificultad.

48: [...] Meto bastante, la verdad que el libro no me gusta, yo hago lo que me parece y procuro darles muchas fotocopias.

50: [...] muchos ritmos los tenemos escritos... y en la pizarra. También les hago escribir ritmos que repitan, pero sí cosas escritas sí.

295: [...] dice que esta cría es la leche, o sea más espabilada, va a un nivel normal de la clase. Tiene sus dificultades por el problema que tiene pero...

Tras un tiempo trabajando con 11a y observar su comportamiento, M8 nota que suele tener dificultad en reconocer algunos sonidos agudos, e incluso la sensación que le produce puede ser un tanto desagradable para ella, ya que su expresión facial manifiesta estar sintiendo algo no muy agradable. El instrumento en el que ha notado ese comportamiento ha sido sobre todo en el triángulo. Incluso se nota quizás también en sus preferencias a la hora de escoger instrumentos para tocar, 11a suele escoger si tiene oportunidad instrumentos cuyo timbre es más grave, como por ejemplo los instrumentos de parche. Aunque suele discriminar normalmente la mayoría de los instrumentos de percusión con los que trabajan en el aula, tarea que piensa M8 que es difícil para su edad, en los ejercicios realizados 11a ha tenido errores en discriminar los cascabeles y el güiro. En otros ejercicios de discriminación de instrumentos con

timbres similares suele confundirlos, caso que le sucede a otros compañeros de la clase sin tener una deficiencia auditiva, pero M8 piensa que en 11a será todavía más difícil percibir esa diferencia tímbrica. Instrumentos como los crócalos y el triángulo o las claves y caja china son de difícil discriminación.

94: [...] lo detectó todo bien, salvo ahora que me estoy fijando se ha equivocado un poco en los cascabeles y en el güiro, y fijate que hay pandero y demás. Yo creo que eso es también difícil y lo hicieron bastante bien. Tiene un poco de más dificultad en los agudos. El cascabel se puede considerar un poco más agudo, el triángulo [...].

247: [...] en sonidos como chinchines y triángulos que no sólo se equivocaba ella también algunos, eso sí tenía problema. O, las claves y la caja china, tenían todos, pero en eso supongo que a 11a. le costaba mucho más en sonidos parecidos.

213: [...] los sonidos más agudos le molestaban más. Sí eso ya me fijé. Por ejemplo el triángulo, eso sí que le... Una vez le dejé tocar el triángulo y hacía este gesto de no gustarle mucho, pero yo no sé. Este aparato en teoría no tiene que hacer eso, ¿no? Tiene que filtrar un poco todo y entrar al mismo volumen, o sea le molestará como a nosotros, quiero decir.

216: [...] predilección, pues tampoco me he fijado, igual quizás por los otros más graves que no le sean tan estridentes.

En materia auditiva-musical, cuando trabaja audiciones M8, percibe que se pierde bastante, sobre todo cuando el sonido proviene del equipo de música y además en la clase hay más ruido de lo normal. Por otro lado, cuando cambia el lugar de la fuente sonora, 11a se siente algo perdida y no consigue hacer bien la actividad propuesta. Por ejemplo, en el caso de discriminar ritmos, cuando otros compañeros lo hacen previamente y va cambiando la persona que lo realiza, 11a actúa de manera desconcertada cuando no percibe bien de donde viene el sonido.

11: He notado cuando ponemos cosas en CD, que le cuesta más pillarlo, cuando hay más barullo en clase, que además esa clase es tela ...

13: [...] el que lo adivinaba, hacía otros de los cinco ritmos para que lo adivinase otro. Entonces eso sí noté que se armaba un poco de follón a ver de dónde proviene el sonido, andaba un poco perdida.

Desde el punto de vista rítmico, M8 no encuentra ningún problema en 11a, sigue la actividad rítmica y es capaz de hacerla, salvo que cuando se esté realizando exista ruido en el aula, lo que desconcierta a ésta al no saber con certeza de dónde viene la fuente sonora. Otra reacción diferente es en el aspecto melódico. M8 ha observado algunas dificultades en 11a. a la hora de reproducir sonidos cuando previamente se le han cantado esos sonidos. Sin embargo, no le parece que 11a. cante mal y además cree que es una actividad que le encanta, y en general la Música. Quizás manifiesta algo de reparo o posiblemente algo de vergüenza, en cantar cuando se siente observada por lo que suele bajar la intensidad de voz para que no se le escuche. M8 se ha dado cuenta cuando cantan en grupo o en pequeño grupo que tiene problemas de afinación, aunque no le da mucha importancia ya que otros sin esta deficiencia también desafinan.

225: El punto de vista rítmico, ahí nada, no tiene ningún problema. [...] Yo creo que es más... si hay más barullo en la clase se me pierde la cría, no sabe de dónde viene el sonido ni nada y luego para localizar el sonido anda luego un poco así.

14: Luego para reproducir sonidos, por ejemplo si yo canto y me lo tiene que repetir, también igual ha habido alguna dificultad.

228: No me parece que canta mal a la hora de... [...] Tiene problemas en afinación y no es porque sea... pero bueno tienen muchos. Sí que le oigo cantar, encima yo creo que le encanta todo lo que sea música y... no se corta un pelo, pero si alguna vez me he acercado sí que ha bajado...[..].

No entona correctamente, pero sí distingue manualmente de manera más acertada las alturas de los sonidos, ya que se realizan de manera exagerada y los tonos son disjuntos. M8 ha trabajado con tres o cuatro alturas distintas (notas Do-Mi-Sol) gesticulando con el método Kodály. Esta indeterminación de afinidad, M8 se ha dado cuenta que es mantenida tanto en actividades de canto en el grupo como en pequeño grupo de tres o cuatro alumnos. De todos modos, como ya se ha dicho antes, no es algo que preocupe demasiado. Es trabajado con normalidad y aceptado, ya que se considera lógica la dificultad que tiene debido a su déficit, afectando sus dificultades en relación a la audición y emisión de sonidos.

275: Con el cuerpo más o menos sí lo pone a la altura que tiene que ser, porque son tres o como mucho cuatro alturas, entonces algunas veces se confunde, pero sabe que arriba es esto, pero luego lo de entonar se va mucho. Encima lo probé con ella sola, con varios solos, y se va mucho. Yo creo que la mayor dificultad es audición-emisión. Es lo más lógico.

Actividades de danza con coreografías durante las clases no ha realizado, M8 ha preferido hacer otro tipo de actividades. La mayoría de los ejercicios de expresión corporal han sido con movimientos libres. Piensa que quizás debería de haber realizado más actividades de movimiento pero en lo que dura una sesión no da para mucho. Una de las actividades que le gustaba mucho a la clase es el juego de las estatuas. Cada vez que la música para deben de hacer un gesto que la maestra va dando las indicaciones del gesto que tienen que poner. M8 afirma que no puede decir como baila 11a., ya que cuando suena la música más que bailar hace movimientos y diferencia el sonido de la ausencia de éste. Podría decir que es expresiva en los gestos y no le da vergüenza en hacer determinados gestos que para otros resultan ridículos. Una manera de dar una característica a sus movimientos sería la rigidez.

54: [...] Como muy rígidos los movimientos.

250: El de las estatuas es que le encanta [...] variantes de se ríen mucho, que estén serios,... les encanta y a la hora de bailar no me he fijado tampoco. Es que tampoco baila muy, más bien se mueve. Es expresiva, igual está más suelta... porque ahora que me doy cuenta, yo la veo como más... no sé con lo de la sordera y con todo... no sé. Hay algunos que se cortan, pero en 11a no es el caso. [...] Tampoco le suelo hacer mucho de movimiento, le tendría que hacer más pero al final llega la hora y...

Hasta estas líneas hemos redactado la trayectoria de vida de esta maestra novel que nos da otra versión del caso, la cual lo enriquece y triangula la información obtenida anteriormente por la investigadora, al contarnos desde su propio punto de vista el desarrollo evolutivo de 11a. Asimismo, relata la percepción de su experiencia profesional y los acontecimientos, vivencias y formación que ha recibido para poder desempeñar su labor como maestra de música.

CAPÍTULO XVI. ESTUDIO DE CASO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON UNA ALUMNA HIPOACÚSICA IMPLANTADA EN SU AULA: ANÁLISIS COMPARATIVO Y COMENTARIO POR CATEGORÍAS.

Tras la reducción de toda la información recogida en el estudio de campo, la investigadora ha extraído aquellos testimonios más relevantes de éste, los cuales ha estructurado y organizado en un sistema de categorías. A continuación pasamos a comentar la concreción de datos obtenida en base a la categorización establecida (desarrollada en el anterior capítulo XII).

Por otro lado, el hecho de contar con la experiencia de la maestra de Música (M8) que imparte clase el siguiente curso escolar a 11a, nos permite contrastar la información y comparar los datos obtenidos durante esos dos cursos escolares. Se hace alusión en el comentario por categorías a ambas experiencias realizándose un análisis comparativo de las mismas, para llegar a conclusiones más globales teniendo en cuenta la visión de dos docentes que han tratado el caso de 11a.

Hay que hacer una aclaración terminológica, en relación al sistema de categorías utilizado para el relato de M8. Este relato ha sufrido una doble categorización. Por un lado, es un relato biográfico de la experiencia de una maestra de Música que atiende a alumnado hipoacúsico y por ello se ha seguido el protocolo para la reconstrucción de su relato según el sistema de categorías elaborado para la primera fase del estudio de Historias de vida. Por otro lado, la información de su experiencia educativa ha sido tratada como un elemento para triangular información sobre el caso de 11a, por lo que también ha sufrido otra categorización por el sistema de categorías establecido en el estudio de caso de 11a.

XVI.1 CONTEXTO EDUCATIVO EN EL QUE 11A RECIBE SU EDUCACIÓN

XVI.1.1. Antecedentes personales y educativos significativos

El caso de 11a posee unas características muy peculiares que han influido en el desarrollo evolutivo con éxito del doble implante coclear que ha sufrido. En primer lugar 11a ha tenido una atención específica y temprana. En el nacimiento se le detecta el déficit auditivo a consecuencia de una infección en el parto. En los primeros meses de edad, los profesionales médicos implantan la primera prótesis en el oído derecho. Desde entonces hasta los tres años de edad, se trabaja su estimulación auditiva en un centro específico. Al mismo tiempo, acude a una escuela infantil.

Su escolarización prosigue en el mismo centro en el que actualmente cursa sus estudios. Inicia la etapa de educación infantil a los tres años, recibiendo atención logopédica. Cursando segundo curso de infantil se le interviene en el oído izquierdo para colocarle el segundo implante, permanece una larga temporada sin acudir al centro, pero a pesar de esta ausencia, académicamente la niña evoluciona de manera satisfactoria de acuerdo a su edad. Tanto los profesionales médicos como educativos valoran el caso muy positivamente considerándolo algo destacado. Todos los comentarios recibidos a cerca de 11a manifiestan esa excepcionalidad.

M8.149: [...] Hombre es una pasada... me comentaron que era uno de los casos que mejor habían tenido.

Informante 1: [...] es un caso especial ... ha tenido muy buena evolución y aceptación de los implantes.

Informante 2: [...] los médicos lo consideran un caso puntero.

En la actualidad, 11a no acude a logopedia, ya que los informes elaborados sobre comunicación y desarrollo del lenguaje recogen que utiliza la comunicación oral con una evolución del lenguaje y del habla adecuada para su edad. En las pruebas de evaluación de ITPA sobre la comprensión de relatos obtiene resultados altos, aunque presenta dificultades en el seguimiento de órdenes. Reconoce bien los sonidos vocálicos, pero tiene dificultad en identificar los sonidos consonánticos y los diptongos. Las dificultades se centran sobre todo en la percepción clara de sonidos consonánticos que van junto a otra consonante y al final de palabra. El implante coclear bilateral le posibilita por tanto una audición funcional, pero no es normal.

En lo que respecta al terreno familiar, los padres están muy volcados con su hija para aportarle toda la ayuda que se pueda brindar en este caso, tanto a nivel técnico como humano. Mantienen una continua relación tanto con el centro educativo como con los profesionales médicos y especialistas que atienden a su hija. Además en el entorno familiar, tanto los padres, abuelos como su hermana mayor la estimulan continuamente. Poseen un nivel sociocultural alto. Podemos decir, por tanto, que el ambiente familiar de 11a es favorable. Por lo que respecta a la música, en el ambiente familiar existe un interés por el tema musical, fomentándolo bastante. La hermana de 11a, incluso estudia música, aprendiendo a tocar el violín.

XVI.1.2. Medidas adoptadas

11a está escolarizada en un centro en el que, como modelo educativo, tienen como materia optativa la lengua oficial de su comunidad (la gran mayoría del alumnado también sigue ese modelo). Ella no presenta adaptación curricular en ninguna de las materias, pero sí acude a apoyo escolar para las materias troncales, además de hacerlo de modo extraescolar también. En su aula base, no se contemplan medidas muy excepcionales para 11a. Tan sólo se encuentra sentada delante de la tutora desde donde puede ver bien la pizarra.

Existe un documento informativo que es tenido en cuenta por algunos docentes. Éste está expedido por un centro de Recursos de Educación Especial de su comunidad autónoma. En él se proporcionan orientaciones para la enseñanza en el aula. Disponen de él para su consulta la tutora y algunos/as maestros/as de 11a. De la existencia de este documento tengo conocimiento por M8, la cual me lo ha facilitado posteriormente. Ella ha tenido la suerte que se ha enterado de casualidad en una conversación con otras maestras y lo solicitó a la tutora. En mi estancia en el centro, ese documento no se me facilita (puede ser que no se dispusiera de él cuando yo solicito la información o que simplemente se olvidase dármele la tutora o el psicólogo del centro).

M8.9: [...] me enteré de pasada hablando con la de inglés [...] no era ni la tutora [...] cuanto me enteré leí el papel que ahora te voy a dejar.

A lo que yo, como investigadora, he tenido acceso es a un documento informativo (facilitado por el psicólogo del centro) sobre estrategias para comunicarse con el alumno deficiente auditivo en la Etapa de Infantil. Prácticamente en los dos documentos se aconsejan las mismas estrategias, aunque en el documento de infantil se hace más referencia a la expresión oral del niño/a y a ayudarle a controlar su voz y

habla. En ambos documentos se aconseja al docente articular con claridad, hablar en un tono y ritmo normal, utilizar la pizarra u otros medios audiovisuales para apoyar las explicaciones orales, usar la redundancia, comprobar lo que ha entendido de las explicaciones, darle explicaciones individuales.

En cuanto al método de enseñanza, la tutora (informante 3) ha adoptado una medida particular para aprender la lectoescritura con el alumnado. Éstos están aprendiéndola con apoyo de la gesticulación. La medida que favorece la comprensión, particularmente para 11a, se lleva a cabo de forma generalizada con todo el alumnado. Sin embargo, existen discrepancias en torno al uso de medidas técnicas. Por un lado, los padres están a favor de que se use en el aula un aparato de frecuencia modulada. Por otro, la tutora se niega a ella. Los motivos fundamentales son porque considera que 11a debe de adaptarse a los sonidos en su frecuencia real para que aprenda a desenvolverse en su vida cotidiana sin ningún medio tecnológico. Además, no le gusta el uso de tecnología y considera algo molesto tener colgado un aparato en su cuerpo. La única “atención tecnológica” que lleva a cabo es el tener unas pilas de repuesto para que en el caso de que se agoten las del aparato de 11a, dáselas. 11a es autónoma para manejarlo y avisar de que se han acabado las pilas.

Esta polémica de la utilización del equipo individual de transmisión a distancia (Frecuencia Modulada) se resuelve en el siguiente curso escolar para el segundo cuatrimestre. Los padres consiguen que haya un equipo en el centro de su hija. Pero a pesar de tener la posibilidad de disponer de éste, la tutora no lo utiliza en sus clases. Tan sólo es usado por el profesorado en las materias de idioma y música. El aparato como norma se guarda en conserjería y 11a acude allí a recogerlo cada vez que lo necesita. 11a es responsable de llevarlo al aula determinada y posteriormente devolverlo. Con el uso del aparato se ha observado cierta mejoría, manifestada tanto en el profesorado como en la misma 11a. Reconoce estar contenta con él y así lo comunica al docente. Respecto a los docentes, destacan sus ventajas y los beneficios que reporta para el aprendizaje.

M8.288: [...] Lo pusieron antes de semana santa, o sea llevamos muy poquito. Y nada, se encarga ella, está en conserjería y nos lo ponemos. [...] lo lleva en inglés ... música. Pero, merece la pena de verdad.

M8.182: [...] se le nota mejoría y ella también lo nota, ella me lo dice y todo, está encantada. [...] es una pasada, mucho mejor [...].

XVI.1.3. Percepciones del resto de profesionales educativos

La opinión generalizada del profesorado y de los especialistas que han tratado en el colegio el caso de 11a es coincidente. Lo califican como algo sorprendente, ya que tiene un déficit muy acusado y la niña puede llevar su aprendizaje al ritmo de los demás. Para M8 es una niña muy lista que percibe bien todos los contenidos e incluso en las clases que ha tenido con ella no le observa muchas diferencias con otros alumnos/as. La mayoría admira cómo ha sido la evolución de 11a, sobretudo al inicio de tener los primeros contactos con la alumna en clase. Los docentes, a pesar de no cambiar su opinión al transcurrir el tiempo, sí empiezan a notar algunos problemas a los que se enfrenta 11a en cada clase.

M8.295: [...] además la pt, dice que esta cría es “la leche”, o sea más espabilada. Va a un nivel normal de la clase. Tiene sus dificultades por el problema que tiene [...].

M8.217: [...] también me fijé que lo coge todo bien, que es muy lista esa cría.

M8.172: [...] tampoco te puedo decir nada así que me llame la atención, no noto muchas diferencias así con otros.

Por ejemplo la maestra de educación física, comenta que sigue un desarrollo normal, como los demás. No observa acciones que sean muy destacadas. En alguna ocasión no se ha enterado bien de las instrucciones de un juego o de alguna orden y no lo hace como es debido, o simplemente imita lo que hace otro. Lo más destacable para ella son los ejercicios donde se trabaja el equilibrio. La niña lo intenta, pero no consigue tener equilibrio.

A la maestra de idioma, le han sorprendido ciertos detalles que le hacen reflexionar que todo no es tan magnífico como pensaba. Sobre todo en ejercicios donde se utiliza un cassette, la maestra observa que a veces 11a no sigue bien la grabación y contesta respuestas sin sentido. Piensa que tiene que estar más pendiente de ella porque se le pueden pasar ciertos detalles desapercibidos. También apuntilla la maestra de Música titular que es bastante despistada, pero no le da demasiada importancia. Cree que seguía bien el desarrollo de las clases que ella impartió.

La informante 3 comenta que en ocasiones duda de lo que realmente percibe 11a. Piensa que a veces se excusa en su déficit para no hacer algo determinado. Se comporta como si no la oyera cuando la informante 3 cree que lo ha escuchado. Sin embargo, sí es consciente que se produce un desfase de tiempo entre la producción de un mensaje oral y cuando 11a lo procesa (yo en mis clases igualmente he notado esa actuación). También destaca que algunos comportamientos de 11a los achaca a que quiere tener protagonismo y que el docente se centre en ella. Se lo plantea porque piensa que tiene cierto anhelo de su situación familiar en la que es el centro de atención.

Una característica comentada por todas las maestras que en sus clases realizan actividades donde tienen que hacer una ficha o completar un ejercicio escrito, es su tardanza. Normalmente suele transcurrir bastante tiempo hasta que 11a hace los ejercicios escritos. A parte de observarlo en las clases de Música, cuando he sustituido en su aula, he notado que ha sido de las últimas en terminar (y no es porque estuviera hablando o distraída con algo, continuamente estaba mirando su ficha, aparentemente con actitud concentrada).

XVI.1.4. La clase de 11a

Es importante señalar el **entorno** en el que 11a está en el aula. Temporalmente, las clases de Música se imparten los viernes a última hora de la tarde. En estas edades, muchas veces no son capaces de controlar su estado anímico y aflora el cansancio acumulado de toda la semana y la euforia por el inicio del fin de semana. Eso se traduce en actitudes nerviosas, algo descontroladas a veces, alboroto en el aula y ganas de hablar. Estas conductas han sido un continuo a lo largo de todas las sesiones que se han observado, algunas veces en un grado mayor y otras en algo menor. Fundamentalmente, la tónica de las sesiones ha sido así, perdiendo la docente mucho tiempo en llamadas de atención.

Además, se puede pensar que esos comportamientos se incrementan al encontrarse en un ambiente más relajado que les permiten ciertas actitudes que no son usuales en las demás clases. En el resto de sesiones, sobre todo en las impartidas

por la tutora y la maestra de inglés, el alumnado está en un clima más recto y tenso, comportándose de una manera más controlada y algo cohibida. Incluso la posición corporal del alumnado es recta sin moverse de la silla. Al llegar a la clase de Música, parece que esa tensión se libera. Como consecuencia se produce más alboroto, a veces del debido, y cuesta sosegarlos.

La tónica de entrada de todas las sesiones comienza con mi **llamada de atención a la calma**. Y, cuando una actividad es prolongada en el tiempo, muchos alumnos/as comienzan a distraerse o realizar una actividad paralela. Esta actitud de muchos de los alumnos y alumnas de la clase, en apariencia, es más llamativa que la de 11a, ya que éstos se expresan o ejecutan acciones que sobresalen del conjunto e interfieren en el desarrollo normal de la sesión. Las salidas “fuera de tono” originadas por 11a se producen en su entorno más próximo con una o dos compañeras y pueden quedar desapercibidas si el docente no está expresamente atento a éstas (muchas de estas conductas se han recogido gracias a la cámara de video, sin ser observadas por el docente en el aula). En este sentido, por eso M8 resalta que 11a es una niña buena sobretodo si se le compara con otros compañeros/as de la clase.

M8.40: [...] vamos es un sol con lo que hay en esa clase.

La **relación establecida entre 11a y sus compañeros** es correcta en cuanto al trato. No es una niña que genere problemas a los demás o sea difícil de sobrellevar. Sin embargo, se observa que no establece lazos muy fraternales. A lo largo de las sesiones en aquellas situaciones donde se ponen de manifiesto las preferencias del alumnado, 11a no ha sido de las más elegidas, llegando incluso en alguna ocasión a ser la última en salir. En su entrada a la clase, momento que muchos aprovechan para hablar con los demás, 11a suele estar sentada en su silla, esperando a que se inicie la sesión, apenas se relaciona con los compañeros. Normalmente durante las sesiones tiene trato con un círculo reducido de alumnado, concretamente con su compañera de mesa y una alumna sentada delante de ella. En alguna ocasión, 11a se ha dirigido a otro/a compañero/a para corregirle o reprocharle su actitud de juego o distracción en el desarrollo de una actividad de clase o incluso para incorporarse a la actividad que estuviese haciendo éste/a.

Este tipo de relación se manifiesta en los juegos del recreo. Tanto en las observaciones de M8 como en las de la investigadora, han coincidido que suele ser una niña solitaria o como mucho estar cerca de una o dos compañeras de su clase. Además, la investigadora puntualiza que normalmente se relaciona con alumnado que tiene ACI o algún apoyo escolar (alumnado que no son populares ni líderes de la clase). En alguna ocasión, la investigadora la ha visto acompañada de la alumna que está sentada delante de ella en clase de música. Esto, M8 lo justifica porque piensa que tiene un carácter bastante retraído e introvertido, y eso no le ayuda a relacionarse con los demás.

M8.36: [...] es muy retraída e introvertida. Yo en los recreos la veo como muy sola. ¿Te fijaste tú en los recreos?.

El tipo de relación establecida por 11a con su compañera de mesa ha sido variable a lo largo de las sesiones. Fundamentalmente a 11a le ha servido de apoyo. Sin embargo, algunos días la relación entre ellas se ha crispado, generando algunas disputas y la retirada de ese apoyo por parte de la compañera. Afortunadamente, la actitud de la alumna sentada delante ha ayudado en todo momento a 11a. En muchas ocasiones se ha dado cuenta de que 11a necesitaba ayuda y sin necesidad de hablar con ella le ha señalado o ha cogido su libro para indicarle dónde debía estar. A parte

de esta ayuda, el contacto con ambas alumnas ha influido algunas veces de modo negativo. Han generado una complicidad que ha provocado en bastantes ocasiones la distracción de 11a, hablando o jugando con una o con ambas niñas. La docente ha tenido que llamar con frecuencia la atención de las tres para que enganchen con la actividad que el grupo clase está realizando.

A pesar de su **comportamiento** introvertido, 11a se hace notar en determinados momentos en el aula. Si se siente protagonista le agrada, (sobretudo si ella tiene o hace algo diferente a los demás) manifestando alegría por ello, tanto a nivel verbal como corporal. Cuando ella ha interpretado para la clase alguna actividad musical ha querido que los compañeros la escuchen, además ha manifestado su descontento si hay ruido o no la escuchan. Al suceder el caso contrario, en el que 11a no percibe lo que comunican otros compañeros, durante el curso que la investigadora ha observado, apenas se detectan llamadas de atención por parte de 11a a causa de esto. Pero, en el curso siguiente, se producen cambios. M8 comenta que 11a no muestra reparo en detener la clase para decir que no oye si habla (en un tono bajo) algún compañero o compañera en el aula. Incluso, ha hecho una llamada de atención gritando para que sus compañeros se callaran porque no oye. Al presenciarlo M8 le ha resultado extraña esa actuación, ya que 11a se muestra como una niña tranquila.

M8.212: [...] cuando trajo el aparato ... todos los críos “¿qué es eso?” [...] no le importó... al ser el centro de atención, le gustó.

M8.192: [...] ha empezado a leer un crío que estaba en la otra punta y empezó a decirle a l. “l. no te oigo nada”, vamos que lo lleva muy... no se corta un pelo. Igual el año pasado estaba más retraída.

XVI.2 ALUMNA HIPOACÚSICA

XVI.2.1. Actitud y comportamiento

Una característica observada durante las sesiones es la **actividad física** por parte de 11a. Aunque esté siguiendo el contenido de la sesión y haga movimientos relacionados con lo que se está haciendo, entremedias suele moverse bastante en su silla, sentarse de formas muy variadas, jugar o mover objetos que tiene en la mesa o en su vestimenta, levantarse con alguna excusa (a veces provocada por ella misma) o si algún compañero/a se levanta al espacio libre del centro de la clase a hacer algo, 11a lo imita. Esta actividad física ha sido variable a lo largo de las sesiones.

En las primeras sesiones, estos tipos de movimientos han sido muy abundantes, incluso llamativos, porque eran en exceso. A veces, ha hecho parecer que se evadía totalmente de la clase. Estos comportamientos hicieron, en su momento, que los comentara con la informante 3. La explicación que ella daba es que 11a estaría intentado llamar la atención del docente. Ella aconsejó que no se le permitiera eso y se actuara en consecuencia.

Conforme avanza el curso y coincidiendo con el cambio de lugar de 11a y los continuos reproches del docente, la actividad física va amainando en 11a, llegando a ser escasa en los últimos días de sesión. Esa actividad física de saltar, tirarse al suelo desaparece, quedando tan sólo una actividad que se puede considerar más normal, teniendo en cuenta su edad y el estar sentada. No se levanta tan frecuentemente o busca excusas para ello, realiza algunos movimientos pero sentada en su silla. Estas observaciones son expuestas a M8. Aunque ella no las ha percibido en su clase y

piensa que puede ser por la edad, ya que al tener 11a un año más, tiene menos actividad física y está más tranquila.

Por otro lado, 11a muestra **conductas evasivas** durante las sesiones, sobretodo cuando ella ha realizado ante el grupo clase la actividad propuesta. También, se perciben que se producen mayoritariamente en las últimas partes de las sesiones. En esos momentos, 11a desconecta del ejercicio y realiza una actividad paralela. Unas veces juega con objetos que tiene ella, otras, imita lo que hacen otros compañeros/as o habla con su compañera y/o alumna cercana. Durante el desarrollo de las dieciseis sesiones, las conductas paralelas se han observado en distintos momentos y frecuencias.

El primer día se observa en alguna ocasión esta actividad. Pero desde el segundo día hasta el cuarto se hace notar bastantes veces una actividad paralela en las sesiones. Coincidiendo con el cambio de lugar de 11a, a uno más próximo al docente, las conductas paralelas disminuyen notablemente, tan sólo las hace en alguna ocasión. Desde la sexta sesión hasta la duodécima no se observa una actividad paralela individual, se perciben ciertos momentos de distracción, bien hablando o jugando con una compañera.

En las últimas sesiones, los momentos de distracción son escasos y existe nula actividad paralela por parte de 11a. Sin embargo, la última sesión es una excepción. 11a vuelve a realizar en algún momento de la sesión una actividad paralela a la propuesta para la clase. La realiza al principio de ésta, tras la explicación y puesta en marcha de la actividad. Pero poco a poco se involucra en el desarrollo de los ejercicios. Entonces mitiga la conducta paralela y muestra atención por la actividad.

En cuanto a la **atención**, 11a no ha mostrado un patrón de conducta regular. Los primeros días quizás, la atención se centra en intervalos de tiempo durante las sesiones. En las siguientes sesiones, unos días, se muestra más atenta al principio de la sesión, perdiendo progresivamente la concentración a medida que avanza la clase. Otros días, 11a ha estado atenta por intervalos de tiempo. Es llamativa la sesión sexta. En ella, 11a está bastantes veces perdida y distraída. Se concentra en el desarrollo de tres actividades (discriminación de cualidades del sonido, expresión vocal de una cualidad sonora y la realización propia de un ritmo). Acabadas esas actividades, 11a se evade.

Cabe la posibilidad de que emplease mucho esfuerzo en el desarrollo de esas tres actividades y necesitara relajarse evadiéndose. En esta sesión, incluso compañeros tienen que llamarla reiteradamente porque no se entera y el docente tiene que alzar la voz unas cuantas veces para que ella reaccione. En las últimas sesiones 11a se caracteriza por su atención durante todo el tiempo que duran las mismas. Incluso en la última, aparentemente al principio se evade pero progresivamente y en aumento se centra e involucra en la sesión. M8 tras su experiencia con 11a, no la considera una niña especialmente distraída. Sus actuaciones de despiste las considera como las que puede tener cualquier compañero de clase en un momento determinado.

M8.40: [...] No es especialmente, como todos, tendrá sus momentos, pero no me ha llamado la atención de que estuviera distraída [...].

Una peculiaridad que llama la atención cuando 11a está atenta es su escasa actividad física, quedando todo su cuerpo paralizado y su mirada fija, estudiando continuamente a quien habla. Ese comportamiento ha sido observado mientras el

docente da las explicaciones pertinentes en las sesiones. Ella concentra su mirada en la cara y deja todo quieto. Incluso ha habido veces que mientras el docente habla, 11a está de pie y ha permanecido quieta (el resto de alumnado está sentado) hasta el término de la explicación. M8 no se ha dado cuenta de esa particularidad pero tras comentarlo piensa que puede ser cierta.

M8.179: [...] no me había fijado en eso ... pero puede ser, me voy a fijar.

También se ha observado más atención al principio de una actividad. Sigue todo el desarrollo especialmente si se realiza individualmente por turnos y hasta el momento en el que a 11a le llega el turno. En esos instantes, ella está muy atenta. En el momento que pasa su turno, 11a se relaja, no presta tanta atención a los demás. A veces habla; otras hace un juego paralelo. Lo que ha ocurrido en muchas de estas ocasiones, hace pensar que 11a es consciente de esa actitud. Cuando sabe que termina una actividad como por ejemplo cuando acaba una música y tiene que sentarse, ella deja su conducta paralela en el momento en el que termina la música y se sienta sin que haya que llamarle la atención. Otras veces, al decir algo o alzar la voz, 11a me mira y vuelve a atender. A la investigadora le ha resultado curiosa una vez que ella estaba distraída haciendo una canción con gestos mirando para su libro y cuando dice a media voz que no hay que hacer eso sino estar en una determinada página, ella rápidamente busca la página en cuestión.

Para M8 una de las **conductas más extrañas** que ha observado en 11a, de la cual no hay constancia del año anterior, ha sido la de gritar y recriminar a los compañeros y compañeras por el ruido que están provocando, porque no le deja escuchar. M8 cree que no se escucha a sí misma en esos momentos y por eso grita cuando habla. Piensa que cuando existe ruido en el aula, 11a se queda bloqueada sin reaccionar. En las observaciones de la investigadora ha visto que con el ruido tiende más a distraerse o agitarse, haciendo una actividad paralela a la que se desarrolla en clase. Pero sobretodo el comportamiento lo ha observado más cuando 11a estaba sentada atrás en la clase.

M8.187: Sí, pues eso, me extrañó mucho el último día que empezase a gritar “a ver que no oigo, que os calléis” [...].

M8.185: [...] con los barullos que empieza ella a gritar también. No se oirá ella tampoco y entonces empieza a gritar... [...] se estresa mucho cuando hay mucho ruido, no sabe reaccionar se queda bloqueada.

Ha ocurrido también que en un ambiente ruidoso del aula, 11a no hace mucho caso a las llamadas de atención. Igualmente sucede cuando ella está muy metida “en su mundo”. La docente ha tenido que llamarla varias veces para que reaccione. Al hilo de esto, a lo largo de las sesiones se han observado conductas muy egocéntricas por su parte, aislándose del exterior totalmente sin importarle lo que debe de hacer en ese momento. Si le sucede algo a ella, deja todo contacto con el aula para centrarse en lo que le ocurre, aunque no sea el momento o tenga que interrumpir la clase. Ha habido casos en los que ha perdido algún material y hasta que no lo ha encontrado, ha desconectado de la clase. Incluso recriminándole, es reacia a abandonar lo que está haciendo. En otros momentos, dice en voz alta expresiones que no tiene por qué compartirlas con el resto de alumnado, ya que interrumpe lo que se está haciendo. Esas expresiones han sido para manifestar euforia por terminar un ejercicio o porque lo tiene bien.

Otra cuestión es la actitud de 11a cuando se pregunta al grupo clase. En pocas ocasiones responde al hacer el docente un interrogante. Si está atenta y sabe la pregunta lo hace. En otros momentos, se ha hecho el interrogante varias veces para obtener una respuesta suya. Sin embargo, si no está segura, en alguna ocasión ha realizado balbuceos contestando o habla muy bajito en el conjunto del grupo, (ha dado la casualidad que no eran correctas sus respuestas). Otras veces se tapa la boca y no contesta o simplemente se queda mirando al docente lo que dice. En el caso contrario, al preguntarle expresamente a 11a, ella responde normalmente si ha estado atenta a la explicación.

También suele ir **desfasada** en los comienzos de los ejercicios. Al principio cuando se explica algo y se lleva a cabo, ella comienza a hacerlo pasado un tiempo. Parece ser que primero ve lo que hacen los demás y después ella se reengancha. Por ejemplo, cuando aprendieron una canción por líneas en la segunda sesión, se observa que 11a no dice la oración correspondiente hasta la tercera línea (a pesar de tenerlo en la pizarra y señalarle el docente lo que debe de decir). Este desfase, se percibe también en ejercicios de audición. En un cierto momento de una narración de un cuento, el narrador dice algo gracioso. Todo el alumnado se ríe. 11a lo hace después, bien porque procesa en ese momento la información o porque imita a los demás compañeros lo que hacen.

Muchas de las acciones que realiza son por **imitación** al ver a su compañera o algún otro alumno/a. Sobretudo suele imitar a aquellos alumnos/as que realizan un movimiento físico de pie, aunque el resto permanezca sentado, así ella puede también levantarse. Además, suele mirar con frecuencia lo que hace la compañera de al lado, fundamentalmente para orientarse en lo que se está haciendo y que le sirva de guía. En los momentos en los que 11a se siente segura de lo que tiene que responder, no consulta lo que ha hecho su compañera e incluso se molesta si alguna compañera quiere mirar lo que ha puesto ella. M8 también ha observado ese comportamiento, y lo considera como si fuese un tic, que le sirve para asegurarse de lo que hace.

M8.223: Sí, eso sí que hace. Pero yo creo que en todas las áreas, porque a veces me fijo y tiene ese tic de asegurarse [...] sí que me he fijado.

XVI.2.2. Interés en las actividades realizadas

El canto, aunque aparentemente se pueda pensar que no es una actividad interesante para las personas con déficit auditivo, en el caso de 11a no ocurre así. Ella muestra interés con las canciones. Incluso a veces, ha desconectado de la clase para buscar en el libro una canción y empezar a cantarla, independientemente de que su entonación sea la adecuada. La investigadora ha notado interés sobretudo en las canciones que se acompañan con gestos, bien alusivos al texto o inventados. En determinados momentos cuando se compagina el canto y la gestualización, 11a deja de verbalizar la canción para hacer sólo los gestos.

M8 también comparte esta opinión. Cree que el canto es una actividad que le encanta a 11a y no le da ninguna vergüenza hacerla. Aunque, cuando se siente observada, se cohibe y su tono de voz disminuye. A pesar de eso, en alguna ocasión con la investigadora, 11a ha manifestado su interés por participar y cantar incluso a capella para todos los compañeros y las compañeras. Al principio su tono de voz es fuerte, pero a medida que avanza su interpretación, (como comenta M8) va disminuyendo su volumen hasta casi ser inapreciable.

M8.228: [...] Sí que la oigo cantar, encima yo creo que le encanta, todo lo que sea música y... no se corta un pelo, pero si alguna vez me he acercado sí que ha bajado su tono de voz... [...].

Por otro lado, otras actividades por las que ha mostrado 11a interés han sido por aquellas donde se trabaja con la expresión oral y el volumen, sobretodo si se hace en forma de juego. Además, 11a es muy expresiva con su cara y con los movimientos corporales para interpretar lo que dice verbalmente. Ella se ayuda de su propio cuerpo para apoyar su palabra. Quizás la intensidad no la ha demostrado verbalmente en su tono correcto, pero corporalmente lo ha interpretado bien. En juegos de hacer onomatopeyas de animales y objetos combinándolas con intensidades, a parte de estar muy atenta a las indicaciones, 11a muestra con sus gestos faciales la intensidad que va a producir. En sonidos fuertes, abre exageradamente la boca e incluso parece que da un impulso con su cuerpo al abalanzarse hacia delante al producir el sonido (aunque en realidad no se escuche demasiado fuerte). En sonidos suaves, su cara realiza movimientos pequeños y suaves, además con el cuerpo se encoge.

En cuanto a ejercicios de audición, la investigadora ha notado que 11a tiene cierto interés por juegos de localizar la fuente sonora o los sonidos semejantes. En la actividad de las cajas Montessori, 11a hasta se enfada con su compañera por hacerlo cuanto antes. Cuando está en ello, la expresión de su cara es placentera, mostrando curiosidad por descubrir las parejas de sonidos. Tras terminar en voz alta, expresa que ha acabado con un tono de felicidad. Independientemente de los resultados erróneos en su mayoría, 11 le gusta hacerlo, participa activamente y se manifiesta interesada.

M8 comenta que un juego sonoro que le encanta a ella y a la clase en general es el de las estatuas. En éste, el alumnado sólo tiene que discriminar el sonido de la ausencia de éste y hacer un gesto, determinado por la maestra, cuando deja de sonar la música. Con el ejercicio, el alumnado da rienda suelta a su expresividad y actividad física. Además en este ejercicio, 11a no está sujeta a unas pautas de movimiento, puede hacerlo libremente y expresarse como quiera. M8 la ha notado deshinibida, resultándole curioso con el déficit que tiene. Otros compañeros/as no se muestran con esa actitud ante este tipo de ejercicio.

M8.250: El de las estatuas es que le encanta [...] variantes de se ríen mucho, que estén serios, les encanta [...] más bien se mueve. Es expresiva, igual está más suelta ... [...] Hay algunos que se cortan, pero 11a no es el caso [...].

También a 11a le gusta marcar el pulso con alguna parte de su cuerpo cuando escucha música. Fundamentalmente, la investigadora ha observado ese comportamiento en la música que tiene un ritmo muy marcado con tonos graves. Independientemente de la actividad a desarrollar, de forma espontánea ella mueve la cabeza, marca el pulso golpeando con el lápiz en la mesa o con la mano. Al hacer esta acción su cara también es expresiva. Da sensación de que le gusta escuchar esa música y siente necesidad de expresarse moviéndose al ritmo.

Los ejercicios de ritmo o audición en los que se ha incluido la percepción del sonido a través de la vibración ha sido muy interesante tanto para 11a como para el resto. El alumnado se ha sorprendido de lo que sentía. Sus caras manifiestan asombro e incluso lo expresan verbalmente. Concretamente 11a ha abierto la boca (por la sorpresa) y ha puesto un gesto de felicidad al sentir la vibración en su cuerpo. También ha mostrado curiosidad al utilizar un globo en los altavoces. Ha pasado bastante tiempo investigando el suceso cuando no estaba ocupado los altavoces.

Tocar instrumentos es otro ejercicio llamativo para 11a y los demás compañeros y compañeras. En pocas ocasiones se ha realizado, por ello también lo hace más interesante cuando se hace. Tampoco lo han hecho todos a la vez. Ha sido por turnos, con lo cual el alumnado se siente protagonista ante todos, otro aliciente para ser aún más interesante la actividad. Concretamente, a 11a le ha gustado tocar tanto instrumentos de percusión (sobre todo el pandero) como los instrumentos de lámina (xilófono y metalófono). Ha manifestado interés para que la escogiera y alegría, cuando sale.

XVI.2.3. La comunicación con el docente y demás compañeros

En la comunicación entre el docente y 11a, hay un componente fundamental que es la información visual. A parte de utilizar la audición funcional, 11a se guía en bastantes ocasiones de lo que observa, bien leyendo los labios del docente o siguiendo la información gestual que transmite mientras habla. 11a está continuamente pendiente del docente cuando ésta está explicando, mirando a la cara y a las manos. Incluso concentra toda su atención en ello, dejando inmóvil todo su cuerpo. Ha habido veces que 11a ha estado sacando el libro de la carpeta o todavía no se ha sentado y permanece inmóvil de pie durante el trascurso de la explicación.

La información visual la mantiene incluso durante el desarrollo de las actividades. 11a tiene costumbre de alternar el contacto visual con el docente y el libro y/o lo que hace su compañera de al lado. Focaliza su visión en estos puntos de forma alterna, haciendo el efecto de “bola de pimpón”. Algunas veces, este hecho hace que 11a se desfase en la ejecución de las actividades, porque al mirar hacia otro lado pierde un poco el hilo de lo que se está haciendo y lo realiza unos segundos después que todos los demás. M8 coincide también en esta cuestión. Asegura que se ha dado cuenta de que esa acción la realiza para asegurarse de la corrección de lo que ella está haciendo.

M8.223: [...] a veces me fijo y tiene ese tic de asegurarse [...] como la tengo aquí delante, le veo todo y sí que me he fijado.

También el docente, al hablar, mantiene contacto visual permanente con 11a y le observa su expresión facial. La expresión de la cara de 11a es transparente y cuando ha puesto un gesto extraño, ha coincidido con la incompreensión por parte de ésta de lo explicado. Entonces el docente no espera a que 11a lo manifieste y vuelve a decir la información. En los casos en que la expresión de la cara no ha cambiado, el docente se ha acercado a ella expresamente para indicarle de forma más individual en su sitio. Cuando lo entiende, a 11a le cambia la cara y en alguna ocasión hace una afirmación con la cabeza. Sentada 11a en tercera fila durante las primeras clases, el docente ha tenido más contacto visual con 11a que viceversa. Sobre todo cuando ha habido ruido en el aula 11a ha desviado la mirada. En ausencia de ruido, el contacto visual sí se ha producido entre ambas desde ese lugar. En el cambio de sitio, el contacto visual con el docente es mayor.

Hasta que el curso está avanzado, verdaderamente no se conoce bien al alumnado. Al principio de impartir las clases, el docente no sabe cómo interpretar algunas expresiones de 11a. A medida que pasa el tiempo, va relacionando expresiones faciales con sus consecuencias. Es capaz de reconocer cuando la alumna está atenta, si comprende lo que se ha dicho o al contrario, si está algo confundida con la información. Sobre todo en las primeras clases, 11a tras la explicación mira y busca respuesta a lo que no ha entendido en su compañera. A veces le pregunta verbalmente a ésta y otras lo soluciona echando un vistazo al libro de su compañera.

También coincide que 11a está sentada más lejos del docente y cuando hay ruido en el aula, la información no le llega claramente, entonces se muestra desconcertada.

A medida que pasa el tiempo, parece ser que 11a tiene más confianza con el docente y dialoga con ésta en determinados casos. 11a en alguna ocasión tras preguntarle expresamente al docente, reconoce que necesita volver a escuchar la explicación. Rara vez ha dicho ante el gran grupo que no ha escuchado y necesita una repetición. En alguna ocasión, lo que ha hecho es levantarse para preguntar individualmente al docente lo que no ha comprendido. Esta poca iniciativa por parte de 11a para que se le reitere una explicación, en parte puede ser debida a que el docente en todo momento está pendiente de 11a y se anticipa. Si observa que no entiende 11a sin necesidad que ella lo exprese verbalmente vuelve a repetir. La investigadora ha notado una disminución de las reiteraciones en las últimas sesiones. Cuando M8 le ha impartido clase, 11a se ha expresado con naturalidad para decir que no entiende algo y lo ha expresado abiertamente. Piensa al contrastar información con la investigadora que ha madurado durante ese año en ese aspecto. A 11a se le nota que tiene algo más de edad y no tiene reparos en decirlo.

M8.192: [...] que lo lleva muy ... natural ... no se corta un pelo. Igual el año pasado estaba más retraída.

Aunque 11a no suele expresar verbalmente la comprensión de las explicaciones del docente, en más de una ocasión, sí ha generado un diálogo con el docente para transmitirle cómo hace ella una actividad o para comunicarle algún acontecimiento personal. Además no se ha sentido cohibida para contarle delante de los demás compañeros y compañeras, ni tampoco se ha mostrado contenida para llamar la atención del docente en mitad de una explicación y contarle un suceso que le ha ocurrido a ella sin relación alguna con lo expuesto.

Por otro lado, como ya se han dado algunas pinceladas la introducción del aparato de Frecuencia Modulada ha sido beneficioso para la comunicación entre el docente y 11a. Su utilización es muy favorable sobretodo en las situaciones en las que hay ruido, ya que se transmite con mejor calidad lo que dice el docente y 11a responde mejor en esa situación adversa. Previamente a tener el aparato en el aula, M8 notaba que en este tipo de situación no le llegaban completamente los mensajes. Además, ella misma no tiene que subir su tono de voz para que 11a comprenda mejor la información y puede hablar incluso de espaldas a ella, sin que ésta tenga apoyo visual.

M8.295: Yo creo que es bueno, vamos, fijo, antes cuando te dirigías a ella y si había mucho ruido y no te oía, te tenía que ver. Pero con esto no, yo hablando normal, incluso de espaldas y bien.

Normalmente durante el primer curso, 11a no suele responder a cuestiones que el docente lanza para comprobar qué sabe el alumnado. Su actitud acostumbra a ser de observadora, apenas articula palabras, no obstante algunas veces asiente con la cabeza en lo que dicen los demás. Mira al docente porque repite lo que ha contestado el grupo. En ocasiones, cuando 11a se siente segura de lo que hay que contestar, ella misma levanta la mano, aunque más que para responder a preguntas, 11a suele levantar la mano para sugerir ser voluntaria ante la realización de alguna práctica musical.

Por otro lado cuando 11a está distraída, el docente le hace una llamada de atención para que le mire. En algunos casos, sobretodo en aquellos en los que hay

ruido en la clase, es necesario que el docente repita varias veces la llamada de atención o alzar el tono de su voz para que 11a reaccione. Otras veces, cuando no ha hecho caso la investigadora ha tenido que aproximarse a donde está sentada 11a y dar una palmada fuerte cerca de ella.

Luego, la comunicación con su compañera de mesa o con la compañera sentada delante de ésta es fundamental para 11a. Principalmente la interacción ocurre de forma visual. 11a necesita en todo momento confirmación. Cuando realiza una actividad, normalmente 11a mira si su respuesta está igual a la de su compañera. En algún caso en el que su compañera ha mirado lo que ha puesto 11a, ésta se ha enfadado o ha tratado de impedir que mire su libro. 11a no admite la reciprocidad. También, en muchos casos, 11a le pregunta directamente a una u otra compañera lo que no ha entendido de la información que el docente ha dado.

XVI.3 PERCEPCIONES, OPINIONES Y SENTIMIENTOS GENERADOS EN LA INVESTIGADORA

XVI.3.1. Percepciones sobre 11a

La actividad física y viceversa ha sido un punto llamativo de 11a para la investigadora. Por su naturaleza, el movimiento parece que es natural en ella. En algunos casos ese ajeteo ha tenido relación con la ausencia de atención y la creación de una actividad paralela a la que se desarrolla en el aula. Coincide además en el hecho de que 11a tiene más actividad física cuando el docente no está explicando y el alumnado realiza su trabajo individualmente. Las primeras clases eran algo desconcertantes para el docente. Parecía una válvula de escape ante los momentos de atención, pero más bien se convirtió en un “pulso de reconocimiento” para ver 11a hasta donde se le podía permitir.

A pesar de esa movilidad, 11a capta con rapidez lo que se está haciendo e incluso sigue el desarrollo de actividades al proporcionar respuestas adecuadas en el momento que se requieren. Esta actitud ha resultado engañosa algunas veces para la investigadora, inclinándose a pensar que 11a está distraída cuando en realidad responde en el momento que debe hacerlo, pero en otros, esa actividad física, sin orden previo de realización por parte del docente, le ha servido a 11a para expresarse en la ejecución de ejercicios, apoyando su expresión verbal. Al hilo de la actividad, 11a ha realizado con su cuerpo lo que a veces no ha expresado verbalmente del todo bien. En ese sentido es desinhibida para hacer gestos, poses de animales (sobre todo si lo hace en movimiento), poner caras y sin importarle en lo más mínimo hacerlo sola ante los demás.

La agudeza visual la explota al máximo. Al principio cuando está sentada casi al final de la clase, no sólo observa bien al docente sino que al tener un amplio campo de visión, controla a todo el alumnado, dándose cuenta de hechos que a otros compañeros les pasan desapercibidos. Tras el cambio de lugar, su campo de visión se reduce fundamentalmente al docente, sus compañeras cercanas y lo que ocurre cerca de la pizarra, incrementando su atención en el desarrollo de la sesión.

Por otro lado, la información visual que obtiene completa a su percepción auditiva, dándole una comprensión global de lo que sucede. Por ejemplo en la realización de dictados rítmicos con diferentes partes del cuerpo, a pesar de que el docente procura esconderse para que no se vea la parte corporal que mueve, 11a busca la manera para mirar y ayudarse de la vista para apuntar lo que se escucha.

También, en otras ocasiones cuando auditivamente no le llega toda la información completa, observa cómo empieza el alumnado a hacer un determinado ejercicio y a continuación 11a se engancha a ejecutarlo.

En ese sentido, es una niña despierta y además cuenta con una buena capacidad intelectual que le ayuda para desenvolverse en el aula. Con las explicaciones y algunos apoyos visuales es capaz de comprender todo lo que se realiza en clase. Cognitivamente, su comprensión es buena, a pesar de su déficit. A veces ha sorprendido a la investigadora, porque 11a ha entendido en la primera explicación lo que a otros le ha costado entender, teniendo además en cuenta que se trataba de aspectos fundamentalmente auditivos.

Sin embargo, la investigadora ha notado en 11a un cierto carácter obcecado con cualquier situación o acontecimiento que le suceda, tomándolo como prioridad absoluta y a veces dejando de lado el desarrollo de la clase. Con bastante facilidad, desconecta de lo que sucede y se dedica a su asunto. Incluso le da igual estar interrumpiendo la clase. En algún caso que el docente le ha reclamado, le ha costado varias llamadas de atención porque 11a está tan absorta en sí misma que no reacciona a los estímulos del exterior. Además, suele agobiarse ante casos sin demasiada importancia, tal es el caso de pérdida de material escolar, llegando incluso al llanto porque no lo encuentra.

Normalmente, 11a ante cualquier actividad nueva está atenta y se involucra. Después durante el desarrollo, a veces baja el nivel de atención, sobretodo si ella lo ha realizado ante el grupo clase. Pero hay una serie de actividades, donde la atención se ha mantenido. En el caso de las actividades para percibir la vibración, 11a ha estado concentrada. La investigadora tiene la impresión que es de las primeras veces que ha sentido este fenómeno a nivel musical. Quizás 11a, no esperase sentir ese movimiento en sus manos, puesto que su cara reflejaba una total sorpresa, llegando incluso a abrir la boca al sentirlo. Entonces, en todo momento tiene curiosidad. En el caso de percibir las vibraciones del equipo de música, 11a permanece un tiempo investigando cómo se percibe la vibración desde diferentes puntos.

Otro rasgo característico de 11a es cierta inseguridad. Tiene decisión para llevar a cabo cualquier actividad, pero si tiene algún ápice de duda en su respuesta, ella mira a su compañera de mesa. Cuando sus respuestas no son coincidentes, 11a deshecha la suya. Otros/as compañeros/as aunque miren esperan a que el docente corrija para cambiar su respuesta. Sin embargo, 11a siempre piensa que su contestación es errónea. En los casos, que es consciente de hacerlo bien, no busca esa comprobación con la compañera.

Desde el punto de vista auditivo, en ciertos sonidos, 11a al escucharlos muestra signos de dolor o desagrado. Con el silbido de una persona o con una tormenta al escucharlos en el equipo de música, por ejemplo, se tapa los oídos. Y en otros se ha quejado verbalmente. M8 también ha percibido que cuando ha escuchado el triángulo tampoco le ha gustado esa sensación. Posiblemente en cierto umbral sonoro, la programación del implante no sea la adecuada. De hecho, en un informe médico se refleja que han ajustado la programación de éste porque 11a comenta molestias.

M8.213: [...] los sonidos más agudos le molestaban más. [...] le dejé tocar el triángulo y hacía este gesto de no gustarle mucho [...].

La voz de 11a tiene su particularidad. Resulta difícil definirla, pero se pueden decir algunos rasgos para que el lector se haga una idea de cómo es. El discurso que emite suena en un tono de voz muy monótono. No hace las oscilaciones que normalmente se realizan al decir una oración. Además, el timbre que emite parece como metálico y a su vez algo “chillón”. Además, se piensa que el volumen de voz todavía no lo tiene del todo controlado. Cuando habla al mismo tiempo que el resto de compañeros, lo hace en un tono bajo, el cual es difícil de percibir. Sin embargo, cuando comenta algo a su compañera, lo hace a un volumen alto, más de una vez ha quedado recogido en la grabación (estando a unos dos metros de distancia). También al si hace alguna intervención en público o hablar al docente, lo suele hacer alto, sobretodo si lo que comenta lo dice estando enfadada. M8 también piensa que habla bajo e incluso se pregunta si a ella le llegará ese tono de voz que emite.

M8.159: Sí que habla bajito y ¿ella se oirá? [..].

La afinación es uno de los problemas más destacables de 11a en el canto. Mientras se realiza canto colectivo no es una cualidad que sobresalga, ya que como se ha dicho, su voz no sobresale de la del resto de compañeros/as. Pero, al escucharla cuando canta de forma individual o en pequeño grupo, se aprecia esta dificultad. 11a no desafina en todas las notas, pero en muchas de éstas desentona cuando las reproduce, tras escucharlas. Como M8, la investigadora coincide que los mayores problemas de 11a están en la percepción de sonidos y en la emisión en forma de canto. Aunque a pesar de su problemática el comportamiento de 11a en las actividades y su actitud manifiestan que no le suponen un “trauma” el llevarlas a cabo, sino todo lo contrario, disfruta con ellas. M8 considera la manera de cantar de 11a. como aceptable, tan sólo tiene problemas de afinación. Se sabe que canta o vocaliza por el movimiento de sus labios. Y, si el docente se acerca, 11a se inhibe un poco y baja mucho más su tono de voz.

M8.275: [...] lo de entonar se va mucho. Encima lo probé con ella sola, con varios solos, y se va mucho. Yo creo que la mayor dificultad es audición-emisión. Es lo más lógico.

M8.228: No me parece que canta mal a la hora de ... [...] Tiene problemas en afinación [...] Sí que le oigo cantar, encima yo creo que le encanta todo lo que sea música y ... no se corta un pelo, pero si alguna vez me he acercado sí que ha bajado ... [..].

XVI.3.2. Interrogantes y reflexiones

Algunos de los interrogantes que le han surgido a la investigadora y docente son debidos a la inexperiencia. Pero los originados en torno a 11a, son por el afán investigador y las ganas de encontrar “hipótesis” de trabajo. Desde el punto de vista docente, al ser la primera vez que se enfrenta a la tarea de enseñar, todo es nuevo y surgen muchas cuestiones. En algunos casos se solucionan con el tiempo y en otros, generan nuevos interrogantes o justificaciones. Las actividades que realiza son una prueba para ver cómo funcionan en el alumnado. Algunas de éstas, el docente ha llegado a pensar que no son interesantes para los alumnos y las alumnas. Pero en realidad, tras ponerlas en práctica durante varios días, lo que resultan es ser demasiado largas. Cuando se prolonga en el tiempo la duración de una actividad el alumnado se cansa y empieza a perder el interés. A 11a le perjudica aún más, ya que independientemente de que ella se distrae, el alboroto que ocasiona el alumnado distraído le dificulta para atender. Por eso, el docente se cuestiona dosificar más las

actividades en varias sesiones. En las últimas sesiones, el docente no tiene esa sensación de cansancio en el alumnado.

En relación a esta cuestión, 11a también se distrae. En los primeros días sobretodo busca **válvulas de escape**, haciendo una actividad paralela. Estos hechos han sido objeto de reflexión en la investigadora, buscando una justificación. Los primeros pensamientos se han inclinado a pensar que 11a necesita unos momentos de evasión para relajarse de la atención al desarrollo de la clase, tal y como señala la literatura sobre este tema. Y, siendo consciente de ellos, el docente los ha permitido. Pero, cuando esos comportamientos han pasado de la línea de lo correcto, ha hecho replantear al docente la extinción de éstos y buscar una situación donde pueda controlar más esos comportamientos. Se cuestiona hasta qué punto debe de poner la balanza entre el papel de docente y de investigadora.

Con el paso del tiempo y volviendo a reflexionar sobre ellos, más bien, la investigadora lo justifica como una “prueba” planteada por 11a para ver hasta dónde podía llegar con la nueva maestra. Tras controlar estos movimientos, las acciones que realiza 11a después, se consideran más normales de hacer para relajarse un poco de los momentos de atención, e incluso se le permiten siempre y cuando no deba de estar concentrada en una explicación o en la participación de una actividad. Muchos de esos comportamientos pueden quedar invisibles ante los ojos de un docente en otra situación cualquiera, porque no son especialmente escandalosos, e incluso se les puede dar poca importancia al justificarlo como una actitud “normal” del alumnado en esa edad. Pero en este caso, al quedar recogidos en las grabaciones, la investigadora es más consciente de ellos y afloran además las acciones de otros/as alumnos/as que por su comportamiento pueden acaparar la atención del docente en determinados momentos.

Cuando hay alumnado hipoacúsico en el aula se recomienda que se sitúe al lado de un/a compañero/a que le pueda ayudar. En este caso, al observar cómo se comporta **la compañera** con 11a, en alguna ocasión se ha cuestionado si es adecuada la elección. Durante el curso se ha mantenido a la misma alumna de compañera. Primero, la investigadora ha pensado que si estaba sentada ahí es porque la anterior maestra la consideraba apropiada. Luego, la investigadora al conocerla un poco, lo ha pensado así también, ya que ésta posee nociones musicales extra que le permiten ayudar a 11a sin pérdida de aprendizajes musicales. Pero con el paso del tiempo, ha visto ciertas actitudes que no le han ayudado a 11a. Eso ha hecho que la investigadora se cuestionase si era mejor buscar otra compañera, aunque finalmente no se produjo ningún cambio ya que 11a contaba también con la ayuda de la compañera sentada delante.

Desde el primer día, también la investigadora se ha planteado el por qué del **lugar** que ocupa 11a en el aula. En estos casos se aconseja que el alumnado hipoacúsico esté sentado cercano a la mesa del docente y al equipo de música. En este caso, 11a no está cerca de ninguno de esos elementos. En el primer día de observación, resulta extraña esta situación. Pero a medida que avanzan los días, está más convencida la investigadora de que un cambio de pupitre es lo mejor para ella. Estando alejada del docente, a la investigadora le surgen diferentes interrogantes atendiendo a la manera de comportarse 11a. Desde ese sitio, se cuestiona si le llega toda la información que el docente explica, sobretodo en los momentos que hay más ruido, y si esa posible falta de información la soluciona al observar a los demás cómo realizan las actividades y por eso se incorpora a veces más tarde a la actividad; al tener una amplitud de campo visual, le afecta en su atención; se puede sentir menos

“vigilada” por el docente y por tanto se cree más libre para hacer determinados comportamientos.

La maestra titular no se plantea esas cuestiones hasta el momento de dejar de dar clase. Ella no es consciente de que le influya negativamente a 11a esa situación, aunque también comenta que si se cree necesario, se haga el cambio. Muchas de las cuestiones planteadas por la investigadora, quedan mitigadas en parte al cambiar a 11a de sitio. Aunque del todo no se pueden justificar con ello, ya que influyen también otras variables como pueden ser el tener un mejor conocimiento el docente de 11a y una mayor relación docente-alumna. Sin embargo, existe una condición que se cuestiona durante todo el curso. Ésta es el **ruido**. En algunos casos, el ruido de ambiente no afecta en 11a para que desarrolle lo que se propone en clase, ya que se encuentra concentrada en ello, y en otros, habiendo ruido, su atención ha disminuido.

En relación a esta cuestión, la investigadora también se ha planteado que puede influir en estos comportamientos la **actitud** de 11a en cada momento. En aquellos momentos donde su atención es óptima, reacciona bien la mayoría de las veces, a pesar de haber ruido, pero cuando su interés se centra en otros aspectos, hay veces que no reacciona, aún teniendo un ambiente propicio para que perciba la información. Esto ha hecho el cuestionarse la investigadora si realmente no percibe la información en esa ocasión (cuando en esas mismas condiciones otras veces, sí le llega) o se aprovecha y se excusa un poco en su déficit para hacer lo que ella quiere. Por otro lado, otra actitud incorrecta detectada ha sido, cuando 11a no ha mirado al docente en su explicación y hay ruido en el aula. En este caso, 11a ha realizado acciones en las que queda evidente la percepción incompleta de información.

La **forma de hablar** de 11a también es motivo de interrogantes. Dadas las características ya comentadas en el apartado anterior de percepciones sobre 11a, la investigadora se pregunta, si 11a tiene controlado su volumen de voz o al hacerlo de esa manera es por cómo ella percibe su tono de voz. La investigadora conjetura que cuando habla al mismo tiempo que otros, quizás 11a se escuche mucho y baje su tono y al contrario, si habla sola, ella puede creer que no se percibe bien y alza la voz. Por supuesto, estas afirmaciones no tienen ningún rigor médico, son simplemente observaciones que la investigadora se cuestiona.

Otra cuestión relacionada con la voz es **cómo canta** 11a. En alguna canción que no tiene demasiadas palabras y muchas son repetitivas, 11a no ha cantado todas las palabras de la oración. Normalmente coincide que canta las últimas. Estando la investigadora segura de que 11a sabe lo que tiene que decir, el hecho de que sólo diga las últimas, hace que reflexione si es debido a que tarda en procesar la información y reacciona tarde diciendo sólo las últimas. Lo que es extraño, si fuese acertada esa conjetura, es que sólo diga lo último. Si tarda en procesar, iría desfasada diciendo toda la oración, aspecto éste que en ocasiones se ha detectado un retraso de dos o tres segundos respecto al resto de compañeros.

Aunque no se descarta esa posibilidad, también se considera a 11a bastante despierta y sabe que tiene que decir las últimas palabras (porque se señalan en la pizarra en ese momento). Puede que reaccione, haciendo conexiones con toda la información que obtiene y transmita la información visual que le llega. También se ha observado en las primeras sesiones, que 11a se tapa la boca con la mano, con la carpeta o el libro cuando se está cantando, siguiendo atentamente el desarrollo de la canción. En las últimas sesiones de música, el docente no observa que 11a actúe de

esa manera al cantar. La actitud de 11a es más participativa e involucrada en la actividad.

Por otro lado, las veces que se ha usado la **gestualización** en las canciones, el objetivo propuesto no se ha llegado a conseguir totalmente. Con esta forma, se plantea que 11a tenga un apoyo para saber lo que tiene que decir y comprender el contenido de la canción. El docente ha conseguido que ésta estuviera atenta, gestulara pero no ha conseguido completamente el objetivo que se pretendía, cantar. El docente considera buena la gestualización para las canciones, pero duda si sirve realmente para que cante.

En cuanto a la **expresión corporal y danza**, el docente se cuestiona si le afecta su déficit para bailar o por el contrario, puede que le influyan las habilidades naturales que posee y sus preferencias ante esta actividad. La investigadora observa ciertas dificultades que le llaman la atención. Sus movimientos son rígidos (como comenta M8), encorsetados, los brazos pegados al cuerpo moviéndose en bloque y no suele hacer movimientos exagerados (aunque se les pida), más bien se mueve poco y los pies pegados al suelo. Algunas veces, su manera de moverse es algo torpe y con poca gracia. La investigadora se pregunta si es porque a veces al bailar no le llega bien el sonido o la indicación y en consecuencia deja de moverse o porque no tiene dotes naturales para el baile y por tanto, facilidad para realizar eso. También, el docente ha llegado a pensar que sus movimientos o ausencia de estos sean por vergüenza, aunque duda de esa hipótesis porque cuando 11a realiza una danza libre no se muestra cohibida. Unas de las explicaciones posibles dadas a esto, es que en las danzas los movimientos tienen unas direcciones concretas y en algunos momentos el individuo está de espaldas a la fuente o lejos de ésta. Cuando se produce sonido de espaldas a 11a, ésta no lo percibe bien, por lo que no se deja llevar por la música y si no ve al modelo, no sabe qué pasos hacer. Aunque, la investigadora piensa que no puede darse todavía una explicación de esos hechos. Tan sólo puede conjeturar y observar más veces este tipo de actividad para poder llegar a una conclusión.

M8.54: [...] Como muy rígidos los movimientos.

XVI.3.3. Sentimientos surgidos

Desde el inicio de esta experiencia, la investigadora ha tenido una amalgama de sentimientos, algunos hasta contradictorios con los que ha convivido a lo largo del tiempo. En primer lugar, como maestra ha supuesto abrir la “caja” de las ilusiones, activar su ímpetu por trabajar y experimentar cómo se siente en este papel, con los consecuentes nervios iniciales ante lo inesperado. Al tener conocimiento de que se podía trabajar con alumnado hipoacúsico, para la parte investigadora que alberga dentro de sí misma, ha reportado una inyección de ilusión, inquietud por encontrar respuestas y comparar la realidad con lo aprendido en los libros. Así mismo, al tener que ejercer ambos papeles, de docente e investigadora, lo ha considerado como una gran responsabilidad, tanto por hacer bien ambos trabajos como por estar a la altura de la situación.

Un “lastre” que se ha arrastrado durante toda la experiencia ha sido el no contar con “armas metodológicas” para las clases. Esto ha generado agobio en el docente porque en poco tiempo, ha tenido que hacerse con material, que en muchos casos ha sido de elaboración propia. Así mismo al querer hacer variadas actividades y ver cómo reacciona el alumnado en ellas, continuamente ha estado fabricando material, generando algunos episodios estresantes que han pasado factura a nivel físico. Aunque, ha sido posible llevar este lastre por la ilusión con la que se ha

acometido el trabajo. A pesar del coste de esfuerzo y tiempo para hacer este trabajo, cuando la actividad propuesta no resulta del interés del alumnado, el docente se ha sentido defraudado. Sin embargo, al reflexionar piensa que la experiencia docente abarca esas posibilidades, siendo el alumnado un marcador del camino a seguir.

Al hilo de esto, ha habido una experiencia con 11a que ha quedado marcada para el docente. Habiendo planteado una actividad expresamente pensada para 11a y puesta en marcha con todo el alumnado, éste no ha respondido como se esperaba. En principio, el docente pensaba que interesaría sobretodo a 11a. Sin embargo, ocurre lo contrario. 11a se queda pasiva durante un tiempo, mientras el resto de alumnado disfruta con la actividad. La investigadora se queda desconcertada y desilusionada por la reacción. Sin embargo, pasados varios minutos reacciona y se involucra activamente. Para la investigadora ha sido muy gratificante ver la manera de reaccionar de 11a y su expresión facial, conectando con la actividad y descubriendo la vibración. La investigadora se siente emocionada cuando ve participar activamente a 11a y ésta demuestra complacencia en las actividades y con la música en general.

Los primeros días han sido de mucha expectación y alerta por querer observar todo, al mismo tiempo que tener la situación docente controlada. El hecho de registrar posteriormente las grabaciones, hace que se planteen cuestiones que in situ durante el transcurso de la sesión no se repara en ellas. En momentos de tranquilidad y reflexión tras la sesión surgen bastantes más interrogantes a los que se pretende buscar respuesta. Además, el registro de las grabaciones hace estar a la investigadora más tranquila durante la sesión, ya que cuando no ha habido posibilidad de grabarla, la investigadora se ha sentido presionada por observar con detalle y además dirigir la clase. Ha habido momentos de angustia o impotencia al no poder compaginar como quisiera los dos papeles, ya que si hacía alguna anotación, el alumnado mientras empezaba a descontrolarse.

También el hecho de tener la situación docente controlada en esa clase ha generado tensión al docente, desde el primer momento. Es una clase muy alborotadora y continuamente hay que “parar los pies al alumnado” para poder llevar a cabo la sesión. En algunos momentos, el docente se ha enfadado. Al alterarse comienza a hablar más deprisa que de costumbre y aflora un seseo andaluz al cual el alumnado no está acostumbrado. Al pensarlo fríamente después, la investigadora ha sentido malestar, porque es consciente de que con esta manera de hablar el alumnado no comprende bien los mensajes y a 11a en concreto imagina que le perjudica. Se va concienciando que debe de actuar de otra manera. Primero, calmar el ambiente, tranquilizarse ella misma y después hablar. Lo considera una reflexión y una manera de aprender de los errores.

Otro conocimiento aprendido del error, el cual pone en alerta al docente, es la importancia de comunicar estando frente a 11a. A pesar de tener conocimiento de eso, en algunos momentos, el docente se ha descuidado y no lo ha realizado así. Las consecuencias son evidentes y se siente apenada de lo que ha hecho, corrigiéndolo en cuanto es consciente. Este hecho ha servido también para descubrir que los sonidos emitidos detrás de 11a, aunque sean justamente detrás de su espalda, ella no los percibe del todo bien. Tanto en juegos como en alguna aclaración del docente realizada detrás de ésta, 11a no ha respondido a ninguno de los estímulos sonoros. Ha reaccionado después de ver a otros compañeros y se ha limitado a imitar lo que ellos hacían. Algunas veces 11a ha imitado a compañeros que no se estaban comportando bien. Esos errores conscientes, a la investigadora le provocan cierto malestar cuando los hace e intenta estar en todo momento muy pendiente de hablar en un lugar correcto.

XVI.4 LA PRÁCTICA EDUCATIVA

XVI.4.1. Objetivos y contenidos

Las primeras sesiones se han dedicado a hacer una evaluación inicial del alumnado y en especial de 11a para ver el docente el punto desde el que parte con ellos. Los contenidos a evaluar han estado relacionados con el ritmo, el canto, el sonido y sus cualidades. Se realiza una prueba de conocimiento de cada una de las partes, haciendo un mayor hincapié en pruebas auditivas. La serie de actividades auditivas se lleva a cabo para comprobar qué nivel posee el alumnado en relación a las cualidades del sonido: las intensidades de fuerte- piano en serie de tres sonidos; identificación de timbres del cuerpo humano y sonidos de la naturaleza; identificación de la altura de las notas “do”, “mi”, “sol”; así como las duraciones y dirección de la fuente sonora. Las actividades auditivas han estado pensadas fundamentalmente para indagar cómo se desenvuelve 11a en ellas y cuáles son sus resultados en éstas.

Tras la evaluación inicial, el docente se plantea trabajar todos los ámbitos de la expresión musical, teniendo en cuenta las medidas oportunas para que 11a pueda trabajar como todos y le llegue una información sonora y visual más completa. Los objetivos que se plantean en clase son para todo el alumnado por igual, aunque el nivel de exigencia en determinados contenidos no es el mismo para 11a que para el resto de alumnos/as. Se plantean objetivos claros y concretos que se pueden ejecutar en un periodo corto de tiempo, dando la posibilidad de plantear varios objetivos en una sesión para conseguir variedad y dinamismo. Por otro lado, se han planteado objetivos específicos pensados para 11a, pero se han llevado a cabo con todo el alumnado para que pueda sentir y experimentar la Música también desde otro ámbito distinto al sonoro.

El objetivo específico planteado para 11a ha sido el de percibir Música desde la vibración del sonido. Éste se plantea en varias ocasiones. Una, para percibir la vibración de un instrumento de percusión con membrana (pandero de grandes dimensiones), a través de la colocación de las manos en su caja de resonancia. Y otra, para sentir la vibración del altavoz que trasmite el aire de un globo cuando se acciona música desde un equipo de música o se percute desde un instrumento. También, el alumnado ha tenido la oportunidad de sentir en sus manos cómo vibra el altavoz del equipo al sonar diferentes tipos de música. Estos objetivos son llamativos para el alumnado en principio por lo que tienen de novedoso y después porque manipulan objetos e instrumentos que les gustan; no pueden ser planteados de otra manera que dentro de la globalidad de la clase y de forma inclusiva.

Los objetivos a los que el docente ha dado mayor dedicación han sido a los relacionados con la **audición**. El propósito planteado ha sido trabajar la audición desde el punto de vista de la percepción de cuentos, la discriminación de sonidos cotidianos, de animales y del propio cuerpo, reconocimiento de timbres, notas musicales y ritmos, así como de varios instrumentos con timbres diferenciados entre sí. Por otro lado, también se han trabajado las cualidades del sonido desde el juego con la intención de hacer consciente al alumnado de estas cualidades y reforzar en 11a un trabajo auditivo.

Otros aspectos a los que se han dado importancia, han sido el **canto y a la expresión vocal**. La finalidad era que el alumnado cante y utilice su voz con fines expresivos. Por tanto, no se da importancia a la afinación del alumnado cuando canta. Se prioriza la participación en la actividad en vez de la calidad con la que se produce. Por supuesto, para 11a el objetivo es el mismo, tan sólo se incluyen algunas medidas

para ayudarlo en la comprensión de las canciones y para guiarle en su ejecución, utilizando pictogramas, dibujos y/o la gestualización. En muchas ocasiones, el docente mezcla la actividad vocal con la expresión corporal para que complemente el mensaje verbal que se trasmite.

Igualmente, el desarrollo del **ritmo** es otro de los objetivos planteados para el curso. En principio se trabaja el concepto de pulso, desde la práctica siempre. Poco a poco se introduce el silencio de negra y en las últimas sesiones se alterna la ejecución de negras y corcheas. La práctica rítmica se lleva a cabo con percusión corporal fundamentalmente. En contadas ocasiones se realizan estos ejercicios con instrumentos de percusión, concretamente con el pandero. Se trabaja el ritmo tanto de forma individual como grupal para que el alumnado se adapte a la ejecución en conjunto. La **instrumentación** ha sido un objetivo poco trabajado por el docente, ya que dadas las características del grupo, la hacen una actividad inviable de manera grupal. Se ha trabajado la ejecución instrumental a nivel individual o por parejas, tanto con panderos como con instrumentos de lámina (xilófonos y metalófonos).

La **expresión corporal** como tal se contempla en muchas de las actividades propuestas, aunque no es su objetivo principal. Básicamente se practica la expresión corporal y danza libre para que el alumnado exprese espontáneamente con su cuerpo cómo siente la música. También se han propuesto danzas simples para llevar a cabo con un reducido grupo de alumnos/as, ya que el espacio con el que se cuenta hace que la actividad tenga que ser fraccionada para que todo el alumnado pueda moverse con comodidad en el espacio de clase.

XVI.4.2. Metodología

Las **estrategias comunicativas** que sigue el docente en el aula son siempre las mismas. En primer lugar, antes de hablar intenta centrar la atención del alumnado en su persona y que se produzca un ambiente adecuado donde no haya ruido. Después, suele repetir las indicaciones varias veces, hasta que se asegura que el alumnado lo ha entendido. La manera de percibir si estos han comprendido la explicación, muchas veces es a través de sus miradas. El alumnado con su rostro transmite mensajes que oralmente no los dice y, por el gesto de las caras, el docente percibe la seguridad o el desconcierto ante lo escuchado. Además, acostumbra a buscar una confirmación oral, bien interrogándoles sobre algún aspecto explicado para comprobar si lo han entendido y proseguir o preguntándoles directamente si lo comprenden. Por otro lado, también el docente intenta cuestionar al alumnado el mismo contenido de forma diferente, utilizando diferentes recursos para confirmar de muchas maneras el conocimiento del alumnado.

En cuanto a las explicaciones, el docente procura utilizar un lenguaje simple que sea entendible fácilmente por el alumnado, así como hablar vocalizando y a un ritmo más lento del que habitualmente lo hace. Algunas veces, el docente se acelera al hablar, sobretodo cuando se enfada. Pero en el momento que es consciente de ello, vuelve a hablar a un ritmo más pausado. También, busca dar apoyo visual a sus palabras, unas veces, mostrando un dibujo, pintando en la pizarra o señalando concretamente a algo y otras, con sus propias manos para dar un mayor énfasis a lo expresado verbalmente. Con frecuencia, hasta suele simultanear varios recursos. Cuando trabaja con el libro de texto, el docente pone el libro delante del pecho para mostrarlo al alumnado mientras explica el contenido de esa página. En este tipo de consideraciones, el docente pone más hincapié al estar 11a en el aula. Además

mantiene un contacto visual permanente con ella, aunque al resto del alumnado también lo mira, lo hace con menos insistencia que a 11a.

Al tener ese contacto visual permanente con 11a, el docente percibe su expresión desconcertada ante una indicación en muchas ocasiones. Por eso, cuando la maestra es consciente de esta situación, sin insinuar 11a verbalmente nada, vuelve a repetir. Incluso otras veces en la repetición se acerca al sitio donde está ésta sentada para señalarle algo, además de que la vea y le escuche mejor. Si se introduce el nombre de un instrumento nunca visto antes o un término musical nuevo, el docente lo escribe siempre en la pizarra. Primero lo comunica oralmente, después lo escribe y hace un ejemplo de lo explicado. A continuación, interactúa con el alumnado haciendo otros ejemplos para que ellos los reproduzcan y cuando está todo aclarado se inicia la actividad propuesta.

Durante todas las sesiones, se busca la variedad de **actividades** para que el alumnado no se canse de la actividad y se desmotive. Incluso dentro de una misma actividad, se busca el máximo de variantes para realizar una dinamización en el desarrollo de ésta. Normalmente, el docente suele intercalar la ejecución de variantes estáticas y dinámicas. La expresión corporal es utilizada con frecuencia como recurso en las actividades para que el alumnado desahogue en ellas su ímpetu por el movimiento físico y así esté más concentrado en otras actividades. Del mismo modo se alternan actividades de concentración donde el alumnado está sentado con otras más relajadas y en movimiento.

El docente hace las actividades de **canto y expresión vocal** junto al alumnado las primeras veces. En repeticiones sucesivas, cuando éste es autónomo, el docente los deja solos en la ejecución vocal. Sobretudo en el aprendizaje de las canciones, la maestra gesticula, bien haciendo la altura de las notas con la mano o movimientos alusivos al texto para que sea más comprensible a todo el alumnado y en especial para 11a. Por otro lado, se seleccionan canciones donde haya un vocabulario asequible a los discentes y tengan, además, un apoyo visual de la letra o dibujos sobre ésta. Para el aprendizaje de una canción, el docente la fracciona en pequeñas oraciones. Éstas primero, las ejecuta solo ante el alumnado, las repite y después las canta con ellos a modo de eco. Cuando aprenden una nueva oración, la repiten uniéndola con las anteriores desde el principio.

En relación a las actividades de **ritmo**, el docente hace el mismo mecanismo. Primero lo ejecuta ella y después, repite el alumnado. Las actividades de ritmo se realizan fundamentalmente con percusión corporal. Normalmente se inicia con las manos, seguido de otras partes del cuerpo como las piernas, pitos, muslos, etc. para que la actividad cambie en apariencia y resulte más motivadora. El docente acompaña al alumnado con el pandero para ayudarles a llevar el pulso y/o ritmo constante. Para 11a y algunos otros niños y niñas, el pandero supone una referencia, ya que tienden a acelerarse en la interpretación. En otras ocasiones marca el pulso con el mango de madera de la baqueta en la mesa de 11a. También esta estrategia le permite seguir con más detenimiento el desarrollo de la actividad de 11a y ayudarle en cualquier momento.

Cuando el docente quiere dar una atención más individualizada al alumnado propone la realización del cuaderno de trabajo o una ficha ideada para que ellos puedan trabajar solos sin ayuda del docente. Mientras el gran grupo trabaja, el docente puede atender de uno en uno a los/as alumnos/as sin que se produzca demasiado ajeteo por parte del resto. Principalmente, el docente realiza esta estrategia cuando quiere ver de forma individual cómo ejecutan una serie rítmica y así

corregir los posibles fallos. Igualmente, el trabajo con instrumentos lo hace de manera casi individualizada, tocando uno o dos alumnos/as el instrumento y el resto la percusión corporal. Además, también se evita el ruido excesivo y descontrol que provoca el alumnado al tocar todos un instrumento.

En las actividades donde se trabaja la **audición**, el docente está en todo momento pendiente de 11a para ayudarle en lo posible. Siempre que la actividad lo permite intenta que haya un elemento visual que complementa a lo que se escucha. En algunos casos, por ejemplo se imita el gesto del músico que toca cada instrumento escuchado; si suena un animal, se hacen sus movimientos o acciones; o se señala con los dedos el número de orden de la lámina que se percibe. En el caso de los dictados melódicos, el docente compara la altura de las notas con una posición en su cuerpo. El alumnado coloca la mano en un lugar diferente del cuerpo al escuchar una determinada nota, como en el método Kodály. Siempre se da una nota de referencia para que el alumnado compare la nota escuchada con la nota de referencia.

Aunque ya hemos dado algunas pinceladas de cómo se llevan a cabo las actividades de **expresión corporal**, profundizaremos un punto más en esta cuestión. Como ya se ha dicho, la expresión corporal se introduce en muchas de las actividades como una variante más. En ese sentido se desarrolla como expresión libre del propio alumno/a sujeto a ninguna o muy pocas indicaciones. En cuanto a la danza, el docente sigue el siguiente procedimiento. Primero explica cómo son los pasos y los ejecuta ante el alumnado. En el caso de que en la demostración necesite pareja, siempre coge a 11a de modelo. Así, se asegura que 11a está atenta y al mismo tiempo el docente le guía para que sepa cómo moverse. Después divide al grupo en la mitad para bailar. Cuando sale a bailar el grupo donde está 11a, el docente procura ponerse a su lado o justo en frente de ella para que ésta se fije en ella mientras baila.

Uno de los **recursos** más usados por el docente es la pizarra. En ella, escribe, pero también la usa para colocar otros materiales del tipo cartulina o dibujos que sirven de apoyo en el desarrollo de las actividades. Aunque, el libro de texto quizás es el recurso base en la mayoría de las sesiones. El docente compagina las actividades de éste con el desarrollo de otro tipo de actividades planteadas por la investigadora fuera de los contenidos del libro, la gran mayoría de percepción auditiva. Otro recurso exitoso entre el alumnado es un pentagrama señalado en el suelo, con el cual juegan a ser notas. A pesar de tener interés el docente en realizar actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías, no las trabaja de la forma que ella quisiera. Al tener en el aula un único ordenador, el trabajo que desarrolla con éste va paralelamente a la clase, cuya finalidad es que el alumnado pase de manera individual por una aplicación sobre las cualidades del sonido a lo largo de todas las sesiones de música.

XVI.4.3. Medidas de atención a la diversidad

Concretamente en el caso de 11a, el docente considera una serie de medidas dentro de su clase de Música. Como ya se ha comentado el cambio de **ubicación** a una mesa cercana al docente y al equipo de música es de las primeras medidas tomadas. Así, 11a escucha y se concentra mejor. A parte, el docente está más encima de ella para que preste atención tanto a las explicaciones como al desarrollo de las actividades y 11a se siente más controlada.

Desde este lugar, 11a está frente al docente por lo que la **comunicación** es directa con ella. El docente por su parte cuando habla lo hace alto y en esta posición para favorecer la comprensión de 11a, ya que se observa que tiene dificultad para

percibir el sonido si se produce de espaldas o detrás de ella. Por otro lado, en este caso, el docente gesticula con mayor hincapié para que sus manos apoyen lo que se dice verbalmente. Además, se introducen elementos físicos visuales del tipo cartulina, dibujos, tarjetas e incluso el propio cuerpo para llamar la atención del alumnado y transmitir visualmente información, sobretodo a 11a.

A parte de las consideraciones comunicativas y espaciales, el docente tiene en cuenta el **orden de actuación** de los discentes en las actividades a realizar ante el grupo. Dadas las características del alumnado de este nivel, el docente cree conveniente otorgar a 11a el primer puesto o de los primeros en realizar una actividad. Se realiza así porque cuando el alumnado comienza una actividad normalmente está expectante viendo cómo se realiza y esperando a que le llegue su turno. En esos momentos hay un silencio absoluto, por lo que hace que esos instantes sean los propicios para que 11a esté más concentrada y perciba mejor cualquier actividad musical. Conforme avanza una actividad, suele ocurrir que muchos de los alumnos/as que ya han participado comienzan a distraerse o hablar, además si se prolonga mucho en el tiempo, se cansan, por lo que se va produciendo el consecuente ruido que perjudica en la percepción óptima de 11a.

También se han planteado actividades pensadas para 11a, pero se han realizado con todo el grupo, ya que a todos los alumnos/as les gusta experimentar nuevas sensaciones y si no lo realizan se sienten discriminados respecto a 11a. Estas actividades de las que se habla, son en las que se ha introducido el **sentir la vibración** de los elementos sonoros. En principio las actividades son planteadas para que 11a sienta el ritmo a través de la vibración además de escuchar el sonido que se produce.

Para la realización de esa última actividad, coincide con un cambio del **aparato de música** del aula. El docente pensando en un equipo de calidad y que ayude también a la alumna hipoacúsica para escuchar mejor y al mismo tiempo poder sentir la música a través de un medio táctil, convence al equipo directivo para comprar un equipo de música adecuado. El nuevo equipo tiene los altavoces separados y permite tenerlos cerca de la mesa de 11a donde puede llegar a tocarlos cuando se escucha música. Con la actividad en la que se utilizan los globos es muy práctico el equipo, porque se hacen dos grupos de alumnos/as alrededor de los altavoces sin peligro de que puedan tocar el equipo reproductor. Además, otra condición considerada a lo largo de todas las sesiones respecto al aparato de música ha sido el volumen. Normalmente, se ha puesto a un volumen alto para que facilite la audición a 11a. Por otro lado, en el uso del ordenador, el docente ha escogido un programa para trabajar con el hándicap de 11a. De esta manera, se potencia que 11a fomente la discriminación sonora de una manera atractiva y lúdica. Al trabajar 11a ese programa el resto de alumnado también utiliza el mismo.

XVI.4.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Durante las sesiones de Música se han hecho una variedad de actividades tratando de abarcar todos los ámbitos de la materia. A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos por 11a en cada una de ellas. En las actividades relativas a trabajar las **cualidades del sonido** se han detectado, a veces, ciertas contradicciones. En los dictados melódicos con los que se ha usado el xilófono alto para discriminar la altura de las notas do³, mi³, sol³, 11a ha tenido dificultad al hacerlo. Sus respuestas, al igual que muchos de sus compañeros/as, han sido erróneas. Sin embargo, en dictados melódicos donde intervienen sólo dos notas do³ y

mi3, 11a lo realiza correctamente al igual que la mayoría del alumnado. Tan sólo muestra dificultad para reconocer cuándo se produce ruido en el aula o sus compañeros/as cantan las notas. M8 también detecta anomalías para diferenciar la altura de tres o cuatro notas. Pero, piensa que la actividad la hace aunque a veces tiene fallos.

Por otro lado, ambas docentes coinciden en que el concepto de altura, 11a lo tiene claro. M8 usando el método Kodály, ha observado que 11a pone aproximadamente la posición de la mano correspondiente a la altura dada. También en actividades para discriminar las alturas de sonido relativas, la investigadora ha observado que 11a las ha realizado bien. Por ejemplo en la escala de do3-do4, 11a ha considerado las notas descendentes a sol3, graves y las notas ascendentes a ésta, incluida ella misma, como agudas. En otra actividad para reconocer la altura de sonidos en la que se usa el ordenador, 11a tarda más tiempo que otros compañeros en realizarla porque con algunos sonidos hace bastantes intentos hasta dar con la respuesta correcta. De hecho cuando acaba la sesión, ella no ha terminado todas las actividades del programa. Cuando aparecen sonidos graves por lo general, 11a los reconoce más rápidamente que los agudos, aunque sonidos agudos como la voz de un niño la reconoce fácilmente frente al sonido grave de la bocina de un barco. Al aparecer en juego un número mayor de sonidos en la pantalla (cuatro), 11a necesita hacer más intentos hasta llegar a la respuesta correcta.

M8.275: Con el cuerpo más o menos sí lo pone a la altura que tiene que ser, porque son tres o como mucho cuatro alturas, entonces algunas veces se confunde, pero sabe que arriba es esto [...].

También, se observa una reacción natural de 11a. a los sonidos graves, ya que en determinadas canciones donde se marcan los ritmos graves o instrumentos con timbre grave, 11a produce una respuesta motora espontánea al percibirlos. Sin embargo, con sonidos agudos o con instrumentos agudos, no sucede así. En alguna ocasión al escuchar la parte instrumental de una canción (con una flauta dulce), 11a ha movido ligeramente su cabeza al ritmo, pero normalmente para que 11a dé una respuesta hay que inducirla. En el reconocimiento del timbre de los instrumentos, se observa una cierta dificultad para distinguir instrumentos que se pueden considerar agudos. Por ejemplo, 11a se queda pensativa y reflexiva ante instrumentos como los crócalos, los cascabeles, el almirez y el triángulo, los cuales confunde a veces. Igualmente, en la discriminación de instrumentos con timbres semejantes, 11a suele tener dificultad. Los instrumentos de percusión como las claves, la caja china, el güiro cuando suenan juntos no los discrimina. También, en el caso de reconocer al saxofón y el trombón, 11a falla. Con instrumentos de cuerda de timbre similar en esta edad no se ha trabajado. Este error al reconocer timbres muy parecidos sucede del mismo modo en compañeros y compañeras con una audición estándar. El hecho de que 11a tenga un déficit auditivo no es destacable en este caso.

M8.94: [...] se ha equivocado un poco en los cascabeles y en el güiro [...] Tiene un poco de más dificultad en los agudos. El cascabel [...] el triángulo [...].

M8.247: [...] chinchines y triángulos [...] las claves y la caja china, tenían todos, pero en eso supongo que a 11a le costaba mucho más en sonidos parecidos.

La duración es otra cualidad del sonido, donde la investigadora detecta algunas dificultades si se analiza detalladamente. La mayoría de las veces cuando se le pregunta contesta correctamente la duración de un sonido. Pero, en el reconocimiento de series de duraciones, se ha dado el caso que 11a no contesta

adecuadamente en serie de tres tocaditas con la flauta y usando diferentes notas agudas o graves cada vez. Cuando se han utilizado instrumentos de percusión de membrana, 11a ha manifestado percibir la ausencia de su sonido mucho antes que los demás compañeros y compañeras, por lo que para ella la duración de un sonido la percibe de forma diferente, sobretodo si la intensidad del sonido disminuye. Para la realización de dictados rítmicos, 11a se ayuda de la visión para apoyar lo que percibe auditivamente y poner así las duraciones correctas de las figuras rítmicas utilizadas (negra, corcheas, silencio de negra).

En cuanto a la intensidad, como ya se ha hecho alguna alusión antes, debemos señalar que intensidades débiles del grado pianísimo son difíciles de identificar por 11a, ya que deja de percibir las creyendo que se produce silencio. Pero hasta el momento esta cualidad no ha sido muy dificultosa para 11a porque se han trabajado los conceptos de “fuerte” y “piano” procurando en todo momento que sean sonidos muy contrastados para que sean fácilmente identificables para ella. Normalmente, el docente procura realizar todas las actividades con una intensidad fuerte.

Por otro lado, el lugar de la fuente sonora afecta en la percepción de 11a. En diferentes actividades se hace evidente las dificultades de 11a para escuchar cuándo la fuente sonora cambia de lugar. En un juego de localizar dónde está tocando el pandero en la clase, al quitar la visión, 11a sólo acierta a señalar cuando el instrumento está frente a ella a un metro de distancia. En el resto de posiciones (alejada a ella, detrás, en la esquina trasera derecha, en la otra esquina izquierda de la clase, en la esquina derecha e izquierda delantera) 11a se desconcierta y señala para otra posición diferente a la del instrumento. Incluso estando muy cercana a ella, justamente detrás de su silla, 11a indica para el lado opuesto. M8 también ha sido consciente de eso al realizar juegos de reconocer series rítmicas, en el que el alumno/a que acierta hace una serie cualquiera para los demás. Sobre el hecho de cambiar de personas al realizar el ejercicio, M8 afirma que 11a se queda desconcertada.

M8.13: [...] el que lo adivinaba, hacía otros de los cinco ritmos para que lo adivinase [...] noté que se armaba un poco de follón al ver de dónde proviene el sonido, andaba un poco perdida.

También, al realizar audiciones en el equipo de música, 11a muchas veces no responde correctamente. A veces se desconcierta y necesita mirar qué ha puesto su compañera. La mayoría de las veces la respuesta de 11a es incorrecta sobretodo en los ejercicios de relacionar una música con el dibujo de un personaje. 11a se ha equivocado al emparejar la flauta travesera con un pájaro, la música de la banda sonora de Superman con su personaje, la cartelera de una película romántica con su banda sonora interpretada con un piano. Además, ha confundido el sonido de un trueno con el rugido de un león. Ante sonidos de animales como el cerdo, el caballo o pájaros, 11a tiene sus dudas para dar una respuesta. A veces se queda reflexiva y otras, busca confirmar la respuesta en su compañera. Lo que reconoce bastante bien son los sonidos de medios de transporte como los coches, un helicóptero o una ambulancia. M8 comenta igualmente la dificultad de 11a para percibir los sonidos provenientes del equipo de música, fundamentalmente cuando hay ruido en la clase.

M8.11: He notado cuando ponemos cosas en CD, que le cuesta más pillarlo, cuando hay más barullo en clase [...].

En cuanto a las actividades de **expresión corporal y danza**, se observan reacciones diferentes en 11a. La mayor parte de los movimientos que realiza en una danza son por imitación. Cuando no ve al docente, su modelo, se queda parada. Incluso si los movimientos son repetitivos 11a no sigue la serie de movimientos sin visión directa. Por otro lado, en sus movimientos, el docente percibe algunas veces cierto retardo (en apariencia) respecto a los realizados por los demás, aunque sus movimientos en realidad no están descompasados con la música. La manera que tiene de moverse da sensación de retraso. En otras ocasiones, realmente se mueve retrasada respecto a la música y a los demás. Cuando se han realizado ensayos de movimientos que tienen que realizar al cantar un texto del libro, 11a ha interpretado un poco después que los demás, ya que continuamente está haciendo el “efecto pimpom” al docente, a su compañera y al libro. Al intentar contemplar tantos puntos de vista se retrasa en su ejecución. Otras veces, el resultado ha sido todo lo contrario. Viendo al docente balancearse, 11a la imita pero al doble de velocidad de lo que lo hace el docente al ritmo de la música.

Casualmente una danza que le ha gustado bailar a 11a es aquella que tiene un ritmo muy marcado con sonidos graves. En ella ejecuta a su manera los movimientos totalmente rítmicos, que incluso los marca con distintas partes de su cuerpo. Sus movimientos son articulados pero en la parte donde el ritmo es más marcado, el rostro de 11a muestra complacencia y el movimiento es concordante con el ritmo de la danza. Por otro lado, en las actividades que se realizan de expresión corporal libre, 11a muestra bastante disposición a hacerlas, ya que no desaprovecha la oportunidad para levantarse y moverse. En estos ejercicios, 11a es expresiva y se mueve con naturalidad, ya que hace los movimientos que quiere. Al hilo de esto, M8 menciona que 11a no suele bailar en el sentido estricto de la palabra. Más bien realiza movimientos, los cuales no se siente inhibida al hacerlos. Son movimientos expresivos.

M8.250: [...] Es que tampoco baila muy ..., más bien se mueve. Es expresiva [...] Hay algunos que se cortan, pero en 11a no es el caso [...].

En cuanto a la actividad rítmica, decir que 11a es capaz de percibir **el ritmo** de una danza o una canción y seguirlo. Esta acción ha sido más patente cuando ha sonado música donde se acentúa bastante este aspecto. Tanto en melodías con sonidos graves como en agudos, 11a ha seguido el ritmo, de manera espontánea, con la cabeza, aunque ha sido mucho más expresiva y enérgica en la música con un ritmo marcado en notas graves. A la hora de ejecutar un ritmo propuesto, 11a puede llevarlo a cabo, pero no suele ser constante en el ritmo de interpretación. La gran mayoría de las veces, ella lo realiza a una velocidad rápida, pero cuando aparece un cambio de figuras o de partes del cuerpo con la que se ejecutan, 11a se para o ralentiza el ritmo. De este modo, sus ejecuciones no llevan un ritmo constante. La práctica rítmica rápida la realiza más frecuentemente al hacerlo a modo de ensayo, como prueba previa antes de ejecutar un ritmo para el docente o ante el resto de compañeros.

A parte de los cambios ya mencionados en una serie rítmica, existen otras circunstancias que hacen perder el ritmo constante a 11a. Una de ellas, es la ejecución de un ritmo con silencios. A lo largo de las sesiones en las que se ha trabajado este aspecto, 11a ha perdido el ritmo constante cuando ejecuta los silencios, aunque vuelve a seguir el ritmo si esta figura no aparece más en la serie rítmica. En los casos donde se encuentran varios silencios y además existen otros cambios de figuras rítmicas como de negras a corcheas o un cambio de ejecución de la mano derecha a la izquierda, 11a pierde el pulso. Unas veces acelera, otras, se retarda o se detiene, continuando cuando corrige el fallo cometido. No siempre, 11a marca el

silencio con un gesto, pero cuando lo ejecuta pierde demasiado tiempo en hacerlo, por lo que se retrasa.

La otra circunstancia es el efecto de “bola de pimpón”, ya comentado, porque se produce un desfase en la ejecución al perder unos segundos mirando al docente y/o a su compañera y volviendo a seguir el libro. En algunas ocasiones, 11a se pierde, en otras continúa con un poco de retraso respecto a la interpretación de los demás y en la mayor parte de las veces se reengancha, de tal manera que cuando acaba la serie rítmica, 11a termina a la vez que los demás. Para controlar esos cambios de ritmos, el docente suele llevar el pulso con el pandero o golpeando sobre su mesa o la mesa de 11a. Tras comprobar que al poner en marcha la actividad rítmica el ritmo no es constante, el docente lleva a cabo esta estrategia.

En muchas ocasiones, 11a corrige esas oscilaciones de velocidad en el ritmo, ya que el docente ejecuta la serie rítmica con un pulso lento, el cual permite que en los cambios de figuras o de las partes corporales con las que se lleva a cabo la serie, 11a sea consciente de ese cambio y no le sorprenda en el momento justo de su ejecución. De esta manera, 11a consigue llevar un ritmo constante. También, el estado de concentración de ella afecta en la velocidad de ejecución. En las sesiones donde 11a ha estado bastante concentrada en la actividad, ha sido capaz de controlarse sus impulsos de acelerar al practicar un ritmo monótono y de hacer los cambios en el momento correspondiente sin perder el pulso. Después de ser capaz de llevar esa contención, algunas veces al acabar realiza golpes rápidos con alguna parte de su cuerpo para relajarse de la tensión. Para M8, la práctica rítmica no supone un problema para 11a. Tan sólo se producen fallos cuando existe ruido en la clase, en esos momentos 11a se pierde.

M8.225: El punto de vista rítmico, ahí nada, no tiene ningún problema. [...] Yo creo que es más... si hay más barullo en la clase se me pierde la cría [...] no sabe de donde viene el sonido ni nada [...].

Esta forma peculiar de práctica rítmica, también se refleja en la **instrumentación**. En las ocasiones que 11a ha percutido en el pandero una serie rítmica también la ha ejecutado con un pulso irregular. Aunque las veces que lo ha hecho, el ritmo lo ejecuta a una velocidad más lenta. Los movimientos de sus brazos son amplios, haciendo la ejecución a un tempo moderato. Igualmente, influye que al ser de las primeras veces que utiliza instrumentos, el manejo de la baqueta o simplemente sujetar el instrumento (de grandes dimensiones) es difícil para 11a. Le exige una concentración mayor, por lo que alguna vez ha descuidado el ritmo. El docente tiene muchas veces que ayudar a sujetar el instrumento. También cuando ha utilizado instrumentos melódicos, la interpretación de 11a ha sido pausada. Este tipo de actividad es muy llamativa para 11a y para el resto del alumnado, por lo que cuando se realiza están emocionados con lo que hacen, teniendo mucho cuidado al tocar y mostrando una cara de expectación al llevarla a cabo y felicidad al mismo tiempo. Dadas las características del alumnado, la instrumentación se realiza individualmente o por parejas. No es una actividad muy frecuente en las sesiones.

Las actividades de **canto y expresión vocal** han sido frecuentes en las sesiones de música. 11a participa como todos los demás compañeros/as. Incluso, en las últimas sesiones, se ofrece voluntaria para cantar una canción delante de sus compañeros/as. La canción que canta es “sol, solito caliéntame un poquito...”. 11a inicia la canción en su tono correcto y con un volumen de voz alto y claro. Conforme avanza su canto, éste se vuelve en un desarrollo hablado que termina callándose sin concluir la estrofa. Cuando el alumnado repite el trozo que 11a ha cantado, ella lo

hace con sus compañeros poniendo un gesto de felicidad. También, otras veces ha cantado espontáneamente un trozo de una canción tras acabar de bailarla en el centro de la clase e ir para sentarse en su sitio.

En cuando al aprendizaje de elementos del **lenguaje musical**, 11a ha llevado una evolución normal igual al resto de sus compañeros. No ha tenido problemas excesivos para reconocer las figuras rítmicas trabajadas, así como el nombre de los elementos de la notación que se aprenden en el curso tanto de primero como de segundo. Ha tenido algunos lapsus en el reconocimiento de la posición en el pentagrama de la nota “la” fundamentalmente, ya que es la última nota aprendida y menos trabajada. También, algunas veces ha cometido errores en la nota “mi”. La posición de la nota “sol” la tiene bastante asimilada. En cuanto escucha el nombre se coloca rápidamente en su lugar correspondiente del pentagrama casi sin pensarlo. En las otras dos notas se queda algo dubitativa antes de colocarse, resultando que salta unos segundos después que los demás compañeros en el pentagrama del suelo. Cuando se han realizado fichas sobre ello, 11a ha tenido tiempo de pensar y las ha posicionado en su lugar correcto.

XVI.4.5. Evaluación

La evaluación inicial realizada ha servido para que afloren ciertas dificultades musicales en 11a y valorar el nivel del alumnado. Con ésta se observa que 11a percibe mejor unas cualidades del sonido que otras. La altura, a pesar de comprender el concepto, no es capaz de situarla con las notas do³, mi³ y sol³. Responde acertadamente con dos notas. La intensidad, si está atenta, la diferencia. En cuanto al reconocimiento de timbres -sonidos cotidianos y animales domésticos- en el equipo de música, 11a sólo discrimina el pájaro -siendo un sonido agudo-. La cualidad de la duración percibida al tocar con la flauta las notas *do* y *si* respectivamente, no siempre la discrimina.

En los ejercicios de ritmo realizados en la prueba inicial, hace pensar al docente que 11a no va a tener mucha dificultad en este aspecto ya que las series rítmicas propuestas las realiza de modo correcto. El aspecto que en apariencia es más problemático es la expresión verbal, ya que 11a no emite ningún sonido de los propuestos. Aunque, siendo el comienzo de las sesiones se intenta buscar una explicación de ese comportamiento para ver si realmente es dificultoso para ésta o influyen otras variables para no hacerlo como el ruido, la comprensión, el estar distraída o cansada por realizarse al final de la sesión.

Los objetivos planteados a lo largo de las sesiones se han llevado a cabo, algunas veces con un nivel de involucración máximo y otros en menor medida. Respecto a 11a, el docente ha tenido en cuenta que desarrolle todas las actividades, independientemente del resultado que consiga. Por tanto, como objetivo fundamental ha sido la atención y participación en la medida de sus posibilidades. En aquellos momentos donde 11a no ha prestado atención al desarrollo de la actividad, iniciando una actividad paralela, la maestra se ha sentido algo defraudada por no conseguir su objetivo principal.

Por ello, una constante en las sesiones ha sido el proponer actividades en las que se capte la atención de 11a y de todo alumnado para llevar a cabo sus objetivos musicales. En las sesiones donde se ha utilizado material nuevo, objetos para manipular o la expresión corporal dentro de cualquier actividad, el alumnado ha mantenido interés y se ha centrado en el desarrollo del objetivo propuesto. Aunque

para alimentar constantemente ese interés, el tiempo de duración de cualquier actividad no debe prolongarse demasiado. Cuando se ha realizado actividades cortas, el alumnado ha respondido bien, si por algún motivo se dilatan, éstos pierden el interés y la actividad no sigue de un modo adecuado, ya que el alumnado se distrae, hace ruido, produciéndose un clima imposible de clase para seguir con la actividad.

Algunas medidas planteadas específicamente para 11a y llevadas a cabo con todo el alumnado, han tenido diferentes resultados de los que se esperaban. Por ejemplo, la utilización de la gestualización en las canciones para favorecer la comprensión y el canto de 11a. En las primeras sesiones, no se ha conseguido que 11a cantase, ella ha seguido la actividad gestualizando, aunque algunas palabras sí ha cantado. En las últimas sesiones, ella ha combinado la actividad con el canto, pero fundamentalmente le ha gustado más gestualizar que cantar. Por otro lado, la utilización de un globo para percibir la vibración ha servido para que algunos niños/as se desinhiban al bailar, ya que al tener algo en las manos les hace estar más seguros en una actividad de danza y se mueven con más soltura. También en un principio, el objeto causa un mayor interés en los alumnos/as que en 11a. Pero a medida que avanza la actividad, el interés de 11a va en aumento, pasando bastantes minutos explorando impresiones en el altavoz del equipo de música.

Muchas de las actividades realizadas han tenido como enfoque la audición. Esto ha permitido al docente tener conocimiento de cómo percibe 11a, qué circunstancias le favorecen esa percepción, cuáles son los problemas más acuciados en este proceso, así como probar diferentes instrumentos que le ayudan en ese proceso. Al término de las sesiones, se sabe que 11a percibe mejor los sonidos graves, aunque muchos sonidos agudos los detecta bien. La percepción más adecuada de una fuente sonora la realiza frente a ella, a uno o dos metros de distancia. El cambio de lugar de la emisión no le ayuda en absoluto. El uso de material manipulable por ellos hace que estén más atentos, además de tener un apoyo visual que complementa a la emisión sonora. Pero, de los factores que más ayudan a escuchar a 11a es la atención de ésta y un óptimo ambiente de clase. En los momentos en los que 11a se encuentra concentrada en la actividad y además la clase está en calma, casi la totalidad de sus resultados son buenos.

Las actividades de canto han gustado al alumnado, sobretodo si se compaginan con expresión corporal y movimiento. La canción que más ha triunfado entre el alumnado y especialmente en 11a ha sido una canción india, con letra en otra lengua, la cual usa pocas palabras. Su ritmo es muy marcado y pegadizo que incita a bailar. En un principio en la evaluación inicial, 11a no manifiesta un aparente interés por cantar, pero en la medida que transcurren las sesiones se observa un incremento de su interés. Se detecta que entre el alumnado se producen desafinaciones y más concretamente en 11a. Algunas veces con la práctica se pueden solucionar. En el caso de 11a, necesita una ayuda más específica para dirigirle su entonación, aspecto que en las sesiones no se puede trabajar de manera individual y con todo el grupo resulta dificultoso.

En los casos que el docente ha querido trabajar individualmente con un alumno/a ha tenido que organizar un trabajo previo para el grupo en que pudieran llevarlo a cabo solos. La gran mayoría de las veces, el docente ha utilizado este momento para trabajar el ritmo. A pesar de que en la evaluación inicial no se observan problemas de 11a en este aspecto, en intervenciones sucesivas, se percibe que 11a necesita trabajar la constancia en el pulso, tiende a acelerarse al reproducirlo, como le ocurre también a otros compañeros/as. Pero ella misma es capaz de corregirlo cuando

está concentrada y el docente le marca el pulso. Esto sucede igualmente al tocar en instrumentos. Esta actividad se ha realizado en pocas ocasiones y nunca de forma colectiva, ya que no ha habido suficiente tiempo para llevarla a cabo. Además, el docente lo veía algo inviable por el carácter del alumnado.

Por otro lado, las actividades de movimiento libre son acogidas favorablemente por el alumnado. Le gusta y se muestra desinhibido al hacerlas. A veces, incluso demasiado, ya que cuesta al docente que se tranquilice y vuelva a un estado sosegado para seguir con la sesión. 11a también se muestra muy expresiva en esta actividad, a veces hasta sale espontáneamente al centro de la clase. En cambio, en las danzas, las pocas veces que se han hecho, 11a se mueve de otra manera distinta.

BLOQUE IV

CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO XVII. INFORME FINAL

Nuestra investigación ha pretendido, en primer lugar, analizar y comprender diacrónicamente en función de un conjunto de etapas las vivencias de los maestros y maestras de Educación Musical con alumnado hipoacúsico. A través de un conjunto de historias de vida en el que se recogen diferentes edades, trayectorias formativas, itinerarios laborales, experiencias personales y profesionales, intentamos analizar las influencias significativas de cada una de estas historias en relación al déficit auditivo.

Por ello, como dice Bolívar (2002) se concentra en los procesos y dimensiones in situ de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos. Tres espacios dimensionales constituyen la narrativa: uno el temporal, otro el equilibrio entre lo personal y lo social y el espacio o situación, los cuales se trabajan en el informe.

Así, podremos llegar a reconstruir el saber de nuestros informantes sobre el déficit auditivo, desde sus propias voces. Según López, M^a C. (2001) el conocimiento práctico no es independiente de las experiencias vividas por los individuos, sino el resultado de la confluencia de todas ellas, llegando a constituir un elemento fundamental de su actividad práctica diaria. Al hilo de esto, Connelly y Clandinin (1995) apuntan que el conocimiento práctico personal es un modo de reconstruir el pasado y las intenciones de futuro para abordar las exigencias de una situación actual. De este modo, explicitando sus experiencias, las creencias, actitudes, opiniones generadas, concretando las necesidades y demandas, determinando su contexto educativo particular, podremos tener la visión particular de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical en relación a su vivencia con alumnado hipoacúsico.

En segundo lugar, al tener la posibilidad de elegir un caso de una alumna hipoacúsica para estudiarla desde el punto de vista de una investigadora y maestra pretendemos dar a conocer sus vivencias desde otra perspectiva. Al analizar las percepciones obtenidas, las experiencias, las respuestas dadas por la alumna y el contexto en el que sucede podemos llegar a comprender mejor esta vivencia. El hecho de recoger todos estos elementos hace que podamos reflexionar sobre el conocimiento práctico adquirido. El informe de caso recoge toda esta vivencia en la que se ha intentado narrar con detalle esos acontecimientos y vivencias experimentadas.

XVII.1 INFORME HISTORIAS DE VIDA

En esta investigación observamos que los informantes en el momento actual se encuentran en diferentes **fases de la vida docente**. Con lo cual, es necesario tener en cuenta ese aspecto para comprender su práctica docente. Desde la perspectiva biográfico-narrativa podemos comprender cómo cada informante vive su práctica diaria, sus planteamientos pedagógicos y sus percepciones hacia el alumnado hipoacúsico.

En un primer análisis basándonos en Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que hacen referencia a las diferentes fases de la carrera docente propuesta por Huberman, podemos clasificar y comparar a los informantes haciendo hincapié en la fase de la vida profesional en la que se encuentran y en su pensamiento hacia la integración de necesidades educativas especiales. La primera fase representaría los inicios en la carrera con un marcado carácter de supervivencia y descubrimiento. La

segunda fase se contemplaría como la estabilización pedagógica o autonomía profesional la cual continuaría con una fase de experimentación o diversificación buscando experiencias innovadoras. Posteriormente, el docente buscaría una situación profesional estable, donde prevalece una cierta serenidad y distanciamiento en las relaciones. La última fase estaría marcada por un cierto conservadurismo.

A continuación analizamos las fases en las que se encuentran los informantes. La informante correspondiente con la fase de inicio es la más joven de nuestros maestros y maestras (M5). Su experiencia laboral no supera un curso escolar. Está iniciando la docencia, experimentando angustias e inseguridades. En este momento está entre la supervivencia en su medio y el descubrimiento de la primera identidad profesional. Se produce el choque con la realidad escolar, un tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de la clase. M5 ha estado muy sensibilizada con el tema de la integración y lo ha defendido muchísimo, pero al encontrarse con la realidad del aula, ha hecho que se cuestione la atención que reciben el resto de alumnos. Al estar más pendiente del alumnado con problemas ha hecho que algunos de los demás alumnos se desmotiven en cierta manera. Encuentra dificultades para gestionar la clase, se preocupa por sí misma, percibe cierto contraste entre sus ideales educativos y la vida del aula, etc. La confrontación inicial con la complejidad misma del trabajo docente provoca, entonces, la necesidad de resolver un conjunto de dilemas: ensayo y error, el sentido de eficacia, discrepancias entre lo que se pretende y lo que realmente se puede hacer o lograr, gestión de la disciplina y del tiempo de clase, etc. Por otro lado, el descubrimiento de la vida laboral conlleva un conjunto de dimensiones distintas relativas al entusiasmo del comienzo: el encanto de la novedad, el orgullo de tener una clase que depende del informante, poder dar su propio programa, el descubrimiento de los alumnos, la satisfacción de sentirse un colega entre iguales de un colectivo profesional constituido.

M5.37: Yo no me había puesto delante de unos niños en la vida. Nunca, nunca y me he tenido que "espabilar". A base de tortas [...].

M5.85: Hay veces que dices, "podría haberlo hecho mejor", pero yo también estoy contenta porque algo habrán aprendido. Hasta hacerte con el ritmo de la clase, he tenido que trabajar mucho. Preparar materiales a parte.

M5.346: Yo siempre he detestado el sistema alemán porque allí a los niños que destacan los ponen en un grupo, a los otros más...en otro y mira que yo siempre he sido de integración, integración. Hasta que siendo tutora me he dado cuenta que una niña muy lista se me ha desmotivado. Ella me decía "seño como nunca me preguntas" [...].

Los informantes M1, H1, M2, M4, H4, H5 y M7 tras pasar un sexenio dando clase han conseguido la estabilización, consolidación y dominio de rutinas. Por lo que en la actualidad se encuentran en una fase en la que experimentan y diversifican sus intereses. Se preocupan por mejorar su actividad diversificando estrategias como les ocurre a M1, M2, H1, M4, M7 y H1, hacen experiencias innovadoras en materiales y actividades; M1, M4, M7 han explorado estrategias metodológicas para el alumnado hipoacúsico y para atender individualmente las necesidades de sus alumnos. Concretamente, les gustaría explorar diversos aspectos formativos para desarrollar más capacidades del alumnado hipoacúsico. Además, los informantes M4, H4, H5 tienen interés en formarse en deficiencias auditivas. Por otro lado, en el caso de H1 y M4 diversifican sus intereses musicales fuera de la carrera profesional. Buscan dar una salida a sus aspiraciones e inquietudes saliendo un poco de la actividad rutinaria escolar. H1 colabora con editoriales para hacer material didáctico, además le gusta innovar y tiene curiosidad hacia el ámbito de la musicoterapia, proyecto en el que está

iniciándose. M4 se dedica a dar clase en su tiempo libre en una escuela de folklore infantil.

M1.2.238: [...] Hay que intentar e ir escarbando. Es que a mí, como yo sólo estoy un curso nada más, no me da tiempo a sacarle, en fin, a ver el hilo hasta dónde llega... Pero yo estoy segura de que estos niños, si siguiera más tiempo con ellos, podría ir explorando muchas más cosas. [...].

H1.33: Yo ahora mismo, estoy escribiendo un proyecto para ver si puedo hacer trabajos de Musicoterapia [...].

M4.97: [...] en el grupo tenemos una escuela del folklore infantil que la doy yo, [...].

M3, M6 y H2 han concluido su fase de inquietudes formativas y diversificación de intereses. Empiezan a perder la energía e ímpetu de los momentos anteriores, tienen menos ganas de implicarse en proyectos. Están inmersos en la búsqueda de una situación profesional estable con miras hacia terminar en unos años su carrera profesional. Por tanto, con edades comprendidas entre los cuarenta y cinco y cincuenta años abordan el ingreso de nuevos referentes con serenidad y distancia afectiva, despreocupándose un poco del desarrollo profesional. Incluso, se vuelven conservadores de lo tradicional, como refugio y manifestación del rechazo al cambio. Sobretudo se detecta en M3. El hecho de tener integrado a alumnado con déficit lo considera algo escéptico. Asume esta situación porque así lo dispone la ley pero reflexiona sobre ello considerando que no es algo beneficioso para este alumnado. Se mantiene conservadora ante estos cambios y su forma de pensar no cambia de la enseñanza tradicional que le enseñaron en sus tiempos de universitaria. Para M3 y H2 por su manera de pensar lo primordial es atender al grupo clase, la atención que prestan a las necesidades educativas especiales es secundaria, aunque intentan hacer algo por ello. Ambos reflexionan sobre el tratamiento que se da a la integración y consideran que no es adecuado. Incluso, H2 se cuestiona que quizás debería de formarse para poder cambiar en algo esa situación, aunque M3 ni se lo plantea ya que considera que eso es para gente que está empezando y tiene otra mentalidad.

M3.380: [...] es pérdida para los compañeros porque está retrasando y es pérdida de trabajo para él [...] Pero quieren que haya integración, pues lo integramos. Es pérdida para todos, porque tú, a un niño, lo pones en un colegio especializado y está mejor.

M3.406: [...] tengo 50 años [...] sigo pensando que tenían que empezar por gente especializada.[...] nosotros somos de otra quinta.

H2.66: [...] sabes lo que pasa en estos casos que siempre atiendes a la media del niño entonces las diferencias se quedan un poco ...[...].

H2.281: [...] algunas deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, [...] quizás yo tendría que ... no sé ... hacer algún curso relacionado con ese déficit si es que ... porque siempre se podrá hacer más.

Para M6 esta búsqueda de estabilidad y cercanía a su casa viene marcada por un contexto determinado y una imposición formativa de la que ella no tenía constancia y que le ha provocado un periodo de cierta angustia ante el hecho de dar clase en un centro preferente de deficiencias auditivas. En un principio se replanteó si su cambio de centro había sido adecuado poniendo en una balanza su mejora de calidad de vida con la ansiedad generada en el trabajo y el hecho de tener que realizar una formación específica impuesta. Las condiciones de trabajo y las circunstancias del centro hacen que perturben esa ansiada tranquilidad durante un tiempo. A parte, por su forma de pensar no considera que la integración sea enseñar en lenguaje de

signos, para ella es primordial que los niños aprendan el lenguaje oral ya que piensa que se quiere integrar a estos alumnos en un mundo de oyentes, el cual se van a encontrar fuera del colegio. Por otro lado, considera que la atención al alumnado con deficiencias debería de extenderse a todo el alumnado que lo necesitara en el colegio, pero al estar en un centro específico de deficiencia auditiva, las atenciones las tienen los alumnos con este déficit.

M6.32: Yo no sabía que este centro era un colegio de sordos, [...] fue llegar y encontrarme con esto. Ahora en este colegio, se están haciendo cursos de Lenguaje de Signos, [...] No sé si me interesa o no, lo del Lenguaje de Signos, difiere un poco del concepto de lo que es exclusivamente el Lenguaje de Signos, porque yo tampoco lo veo ... [...] Pienso que el Lenguaje de Signos está muy bien, para aprender cuatro cosas, bien ... pero ... si lo queremos es integración ... pienso que el lenguaje oral.

M6.52: [...] Eso es una de las cosas de las que me quejo aquí. En este colegio parece que sólo se hacen cosas para los niños sordos. [...] también aquí hay niños que tienen problemas de dislexia, de un montón de cosas ... y no tienen ningún tipo de ayuda ni apoyo ...[...].

H3 se encuentra en otra fase diferente. Comienza un periodo de ralentización y distanciamiento de su vida profesional produciéndose una ruptura gradual con el ejercicio profesional. Progresivamente va simplificando su trabajo y preocupándose por cuestiones extraprofesionales ante su inminente jubilación. Esta situación la vive de forma positiva, natural y serena, esperando a que llegue el momento para plantearse otras actividades que tiene ganas de hacer. En este momento es selectivo con sus compromisos profesionales, ya que sólo realiza lo que realmente le va a satisfacer hacer. Incluso concreta el tiempo en el que va a participar en la investigación, ya que cuando llegue el día de su jubilación dejará a un lado todas las cuestiones educativas profesionales. Ante el tema de la integración adopta una postura nada conservadora. La considera muy positiva aunque reflexiona que genera muchos problemas, sobretodo para el profesorado que debe hacer más hincapié en este tipo de alumnado.

H3.98: Al principio hacía muchos cursos [...] luego me lo planteé y dije vamos a hacer cursillos en los que uno se sienta más identificado [...].

H3.115: [...] Creo que es muy positiva la integración. Lógicamente tiene sus problemas. Cuando te dedicas a la enseñanza sabes que tienes más problemas, porque hay que hacer más hincapié en estos niños, porque tienen mayores dificultades. Pero es positiva para todos, no para mi trabajo. Para ser más humanos sí es positiva.

Como podemos deducir de las anteriores líneas, el tema de la **integración** educativa es aceptado por los docentes, pero con ciertos matices. Encontramos docentes con mentalidad totalmente positiva que aunque reconocen el enorme esfuerzo que debe realizar el docente valoran más los beneficios que las desventajas que tiene. Por ejemplo M1 o H1 piensan en lo que le reporta al alumnado hipoacúsico el hecho de estar con todo su grupo clase y además, en cómo se siente éste cuando se le presta una mínima atención dentro del grupo. Para ellos la integración no es una circunstancia física sino va más allá, es una demanda de actuación individualizada dentro del grupo. El agradecimiento que manifiestan estos alumnos/as cuando se actúa con ellos satisface el esfuerzo que realiza el docente. Para M5, por su inexperiencia, falta de estrategias y recursos, el choque con la realidad le resulta mucho más complicado compaginar sus ideales con el desempeño de su labor de

forma exitosa. Tiene la sensación de desatender de alguna manera a las dos partes del grupo. Si se concentra en el trabajo con el grupo, no dedica suficiente atención al alumnado de necesidades educativas especiales. En cambio, si presta más atención a estos últimos, tiene la sensación de tener al grupo desatendido. El cómo afrontan estos informantes la integración se puede deber también a su experiencia. M1 y H1 cuentan con una consolidada experiencia tanto a nivel laboral como con alumnado hipoacúsico y hace que le dé seguridad para trabajar. M5 se enfrenta de nuevas a todo y le cuesta organizarse en el trabajo. Pero los tres tienen un ideal proactivo con el trabajo de alumnado con necesidades educativas en el aula. No ponen en tela de juicio la integración, buscan soluciones y estrategias para poder llevar a cabo su trabajo de forma satisfactoria.

H1.99: [...] es necesaria, vital y a por ello. [...] Tal y como lo manda la ley, en la clase de música todo el mundo [...] Yo de todas maneras estoy hipersensibilizado con este tema.

M1.2.248: [...] con poco que hagas, que les adaptes mínimamente, ellos responden. Es que no están acostumbrados. Están acostumbrados a cuando van con fulano, que está con ellos, y mientras tanto ellos son, pues, una silla, en fin, una cosa que un poco molesta.

M5.46 [...] Muchas veces te sientes impotente y tienes que atenderlos a todos. Por ejemplo yo quiero darle a mis niños mucho nivel, [...] y teniendo a los dos personajes aquellos ... si no descuido a uno, descuido a los otros.

Otros docentes, por el contrario, aceptan la integración porque así lo marca la ley, pero valoran más críticamente la realidad y creen que el sistema es precario en muchos sentidos. Para la mayoría de los informantes más veteranos que han trabajado en otro sistema educativo, se cuestionan la eficacia de ello y tienen reflexiones más críticas que los más jóvenes. La escasa preparación de los docentes más veteranos para llevarla a cabo, unida a la valoración del tipo de atención que recibe tanto el alumnado con deficiencias como el resto de alumnos y alumnas y los pocos recursos de los que dispone el profesorado son unas variables importantes en las que piensan estos docentes para que no funcione de un modo satisfactorio. Los informantes que han estudiado la carrera de magisterio en planes anteriores a la LOGSE han recibido un tipo de formación en la que no se incluyen las necesidades educativas en el aula y han tenido que dar un cambio estructural a las enseñanzas adquiridas para afrontar la integración. Los que han estudiado en planes LOGSE, la integración la han absorbido de forma natural en sus enseñanzas. Por otro lado, la preocupación por el nivel de preparación que dan a la mayor parte de sus alumnos/as hace que piensen en primer lugar en el grupo. Las medidas que puedan tomar con el alumnado con necesidades son secundarias, por lo que la atención es mínima, a veces este alumnado tan sólo calienta la silla. Por su mentalidad o escasa formación creen que las necesidades educativas se atenderían mejor en otros centros más específicos, ya que la atención sería totalmente adaptada a ellos. Esta opinión es compartida también por M2 que ve inconvenientes a la integración de cualquier déficit. En el caso concreto de las deficiencias auditivas, M2 cree que sorderas profundas deberían ser tratadas en otros centros más específicos. También la falta de recursos tanto materiales como humanos es otra cuestión que influye en el docente para que no pueda dar una mejor atención. La falta de materiales, la realización de apoyos e incluso una orientación formativa para llevar a cabo las clases con alumnado de necesidades educativas hace que los docentes tengan impedimentos para realizar su trabajo.

H2.81: [...] hacerme ver que algunas deficiencias no están bien tratadas en la enseñanza, [...] quizás yo tendría que ... no sé ... hacer algún curso relacionado con ese déficit si es que ... porque siempre se podrá hacer más.

H3.115: [...] Lógicamente tiene sus problemas cuando te dedicas a la enseñanza sabes que tienes más problemas, porque hay que hacer más hincapié en estos niños, porque tienen mayores dificultades. Pero es positiva para todos, no para mi trabajo. Para ser más humanos sí es positiva.

M2.390: [...] Yo veo bien que estén en la clase con los demás siempre y cuando la hipoacusia no sea grave. [...] Mejor que esté en una clase de niños como él, de que tengan otros medios, pero que no lo sé no lo tengo muy claro.

H4. 78: El niño tiene que integrarse [...] el maestro tiene que adaptarse a lo que sea [...] Hay que pensar en el alumno lo primero [...] nunca he coincidido con un niño con sordera absoluta si me dicen que sí pues, sí, [...] me informo de alguna manera o me viene alguien para decirme esto se hace así, lo que no está bien es tenerlo ahí. Si en una clase de 25 siempre hay tres de floreros , ¿la culpa es de los maestros?, ni mucho menos, tampoco es que seamos inocentes, la culpa la tienen... otras cosas,[...] si no hay los apoyos, los recursos para que se integre perfectamente ...[...].

M6.62: [...] es un colegio de integración de sordos, [...] pero tienes que preparar al profesorado para asumir eso ... y no dejarlo a la buena voluntad del profesorado [...] luego tú te enfrentas a ellos con tus armas, con tu experiencia, con lo que tú conoces ... lo intentas sobrellevar ... pero, ¿eso está bien? No sé.

No podemos decir que la manera de pensar afirmativa o cuestionable de la integración educativa y de las deficiencias auditivas en el aula sea una cuestión de edad, de tipo formativa o de falta de recursos. De hecho encontramos a un veterano a punto de jubilarse, H3, que la ve muy positiva frente a los demás informantes más veteranos. Tampoco, la falta de formación impide que por ejemplo M4 tome medidas concretas para su alumno hipoacúsico. Ni que, el tener escasez de recursos, como le ocurre a M1, sea fundamental para dar una atención mínima a su alumnado con necesidades. Por otro lado, el tipo de déficit hace también replantarse la opinión de muchos informantes que trabajando con deficiencias más leves se cuestionan si sería favorable trabajar con deficiencias auditivas graves en el aula de forma integrada, tal es el caso de M2 o H4. Debemos de intentar ver qué tipo de condicionantes personales influyen además para que los informantes tengan esa visión positiva a pesar de no contar con recursos o formación adecuados. A continuación vamos a analizar los aspectos personales que han influido en sus vidas.

Los **condicionantes familiares y personales** han influido más especialmente en la relación de los informantes con la música y en el inicio de una actividad musical temprana. En aquellas familias con un nivel socioeconómico medio-alto tanto de informantes claves como de complementarios se ha fomentado un interés cultural hacia actividades musicales. Por ejemplo, en los casos de H1, M1, M5, H4 y H5 los padres tienen un gusto especial por la Música, incluso algunos, la practican de algún modo. Por tanto, han intentado introducir a sus hijos en alguna actividad musical y transmitirles su afición. La infancia de H1 está marcada por un ambiente totalmente musical, conoce a muchos músicos que se relacionan con su padre, además éste toca el acordeón y funda una institución musical en la que H1 pasa mucho tiempo. A la madre de M1 le encanta cantar y escuchar música clásica. El padre de M5 toca la guitarra y le enseña a ésta a tocarla. Los padres de H5 apuntan a su hijo en la banda de su pueblo.

El resto de informantes han comentado tener un interés musical desde la infancia pero debido a sus circunstancias personales no han podido satisfacer ese anhelo hasta pasado unos años. El vivir en un entorno donde no se promovía la Música ni en su entorno familiar había parientes que desarrollasen una actividad musical, hizo que ni M2 ni M4 pudieran disfrutar de la Música y tuvieran esta carencia. Igualmente ocurre en los casos de M6 y H2, pero en éstos influye también la época en la que vivieron su infancia. La situación económica de sus familias hizo que tuvieran que emigrar para buscar un futuro mejor. La principal preocupación de la familia era la subsistencia, trabajando bastante duro para sacar adelante a la familia. Incluso H2 tuvo que trabajar en el negocio familiar. Por tanto, el lugar donde han pasado la infancia, las circunstancias socio-económicas de las familias, la época histórica que le ha tocado vivir a cada informante junto con la escasa actividad musical de la familia ha influido en la relación de los informantes con la Música y el poco desarrollo de habilidades musicales.

M4.86: [...] desde chica me gustaba y mira que no había todas esas cosas que hay ahora [...].

M2.6: [...] por desgracia no tuve ninguna oportunidad de aprender música. Ni siquiera tuve clases de música en el colegio. Tampoco había ni banda de música, ni rondalla, ni nadie que diera clases particulares [...].

M6.8: [...] creo que la música ha sido una de mis asignaturas pendientes que siempre deseé hacer y nunca tuve la oportunidad [...].

H2.3: [...] Los deseos de mi padre por encontrar algo mejor para sus hijos nos trajo a la capital en 1968. Desde ese momento comencé a trabajar como camarero y fregaba vasos en un bar de un familiar cercano. Tenía doce años.

A pesar de tener contacto con la Música los informantes M1, M3, H1, M5, H3, H4 y H5 durante su infancia, tuvieron la posibilidad de matricularse en el conservatorio para aprender de una manera más formal. Cuando tuvieron la edad todos se matricularon en el conservatorio, aunque al tiempo M1 y H1 lo abandonaron porque no les gustaba ese tipo de formación, aunque sus actividades musicales continuaron fuera del ámbito académico formal. La diferencia con M3, M5, H3, H4 y H5 es que esa formación no fue autoimpuesta por sus padres, realmente querían hacer ese tipo de formación. Algunos tan sólo terminaron el grado Elemental (H5), otros han ampliado a un grado Medio (M5 y H4) y Superior en el caso de M3. También, influye en el nivel socioeconómico de las familias una variable de carácter temporal. Los informantes más mayores que se encuentran en su mayoría en la muestra complementaria han vivido en determinadas épocas históricas y políticas que han condicionado sus vidas y forma de vivir, priorizando necesidades más básicas.

M1.2.19: Con ocho años nos apuntó al conservatorio. Lo que pasa es que yo lo dejé, directamente, sólo hice preparatorio.[...] aquel sistema un poco tan aburrido y tan... [...] no cuajó, yo no encajaba muy bien, no me gustaba.

H1.12: [...] me retiré del Conservatorio a los 14 años o por ahí y me dediqué a estudiar música solo, a cursos, a maestros, que me enseñaran música moderna de grupos.

M5.7: A los once años, me empeñé que quería tocar el piano, [...] y ya está me apunte en el conservatorio. Hice grado elemental y el grado medio me falta una asignatura para terminar.

H5.4: Yo tocaba en la banda del pueblo y me apunté al conservatorio. Estudié el grado Elemental de saxofón.

Por otro lado, unos cuantos informantes han tenido también la posibilidad de desarrollar habilidades musicales fuera de su entorno familiar y formal. La institución escolar ha potenciado en algunos casos las actividades musicales. A pesar de no recogerse como materia obligatoria del currículum hasta la LOGSE, los que han tenido la suerte de participar en actividades musicales ha sido porque el centro potencia la Música o por algún maestro que le gustaba enseñarla. Por ejemplo, a H1, le gustaba participar en todas las actividades musicales que se proponían en su centro. Además, se ofrecía voluntario para ayudar a su maestro en la rondalla, afinaba los instrumentos de ésta y colaboraba mientras se daba la clase. M5 y H3 han estudiado en colegios religiosos donde por tradición se hacen bastantes actividades musicales y en las que hay formadas agrupaciones musicales como rondallas o coros. Como a M5 le gustaba cantar en casa, continuaba con su gusto en el colegio ya que tenía la oportunidad de hacerlo de una manera más especializada. Para H3, el colegio ha sido la vía para inculcarle el gusto por la Música y su medio para desarrollarla, ya que su entorno familiar no potenciaba la Música. El hecho de permanecer mucho tiempo en el centro, al estar interno, hizo que se introdujera de manera especial en las actividades musicales del centro, sobretodo en tocar la guitarra en la rondalla.

H1.206: [...] me iba yo media hora antes y [...] iba afinando instrumento por instrumento. Y muchas veces me dejaba suelto allí con ellos. Yo le preparaba los asuntos, una temporada. [...] Esa fue mi experiencia y a parte en el coro del colegio. El coro fue fundamental en mi vida [...].

H3.2: [...] estudié interno en un colegio [...] son una congregación que le da mucha importancia a la música, a veladas artísticas ya sean musicales, deporte, poesía y tal. Entonces de ahí tengo yo la afición desde "chiquitillo", sobretodo con la guitarra pertenecía a la rondalla del colegio.

M5.1: [...] en mi colegio de monjas desde siempre ha tenido mucha tradición musical, [...] mi acercamiento a la música ha sido por medio del coro. [...] Siempre hemos estado haciendo muchas cosas porque competíamos ...

La juventud es otra etapa clave para que los informantes desarrollen las actividades musicales que más les atraen, bien por la vía formativa o por el gusto de desarrollar una actividad musical. En este punto se definen más claramente los gustos musicales de la mayoría de los informantes. Aquellos que han tenido contacto con la Música en su infancia de manera formal, mayoritariamente han continuado su formación académica, tal es el caso de M3, M5, H3, H4 y H5 que la compaginan con sus estudios de bachillerato. M1 y H1 en esta etapa no continúan los estudios musicales de forma institucionalizada pero no dejan el contacto con la música a través de actividades de baile, tocar en grupos musicales (H1), cantar en un grupo poético en el instituto y una orquesta (M1) o formar parte de la tuna estudiantil (H3). Otros informantes que debido a las circunstancias familiares y de su entorno no han podido desarrollar una actividad musical antes, comienzan a hacerla de forma ociosa en esta época. Por ejemplo, M6 aprende casi de forma autodidacta a tocar la guitarra con la ayuda de amigos. M2 tiene por primera vez la posibilidad de apuntarse a dar clase de guitarra. M4 a través de una amiga entra a formar parte de un grupo de baile folclórico. Durante los estudios de bachillerato, los informantes tienen escasa relación con la Música dentro de esta institución. Tan sólo comenta M1 que se potenció en su centro la formación de un grupo poético musical. Aunque todos han estudiado una asignatura de música, no han hecho alusión a ésta bien por olvido o porque la han considerado como una materia de estudio y en la que no se practicaba de forma activa la Música. Tan sólo hace comentario de esta materia H1 y de la cual comenta tener malos recuerdos.

M1.2.28.: [...] fui durante un verano cantante de orquesta. [...].

M4.86: [...] Yo a los 17 años me juntaba con una compañera que me dijo que tocaba en un grupo de folclore y me dijo tú que estas siempre bailando y me gustó tanto la idea [...].

M2.7: [...] Cuando hice COU me fui a G. y ahí estuve recibiendo clases particulares de guitarra durante dos años. [...].

M6.8:[...] aprendí a tocar la guitarra muy elementalmente y como acompañamiento de canciones sola y a veces con la ayuda de amigos de juventud [...].

M1.2.24.: [...] en segundo o tercero de BUP montamos un grupo poético musical en el instituto, entre un grupo de amigos [...].

H1.226: [...] una cosa muy.... nefasta. [...] Estudiar a Beethoven como no lo hagas de una forma curiosa, en esa edad [...] No vives y más para mí una cosa que me llena, la música. No tengo muy buen recuerdo.

También, el entorno familiar en cierta manera ha influido en la elección de los estudios universitarios de algunos informantes. Se observa una notable influencia de la familia en los informantes claves, bien porque el ámbito profesional familiar está relacionado con la educación (M1 y H1) o porque en la familia se considera la carrera de magisterio como una profesión ideal para una mujer y es autoimpuesta (M3). Tanto M1 como H1 tienen progenitores que se dedican a la enseñanza, por lo que han tenido mucha relación con la profesión. A pesar de gustarles la profesión, en cierto modo se les ha predispuesto en su elección, han tenido bastantes vivencias sobre la profesión y en algún que otro momento han practicado de forma amateur la profesión antes de plantearla como su futura profesión. Aunque M3 quería estudiar otra profesión, la opinión familiar tuvo más peso en la decisión. En esa época, M3 tiene un pariente cercano dedicado a la enseñanza que en un momento dado le abre una puerta profesional. A parte, su padre consideraba que debía hacer una carrera corta y que estuviera considerada como para el género femenino. Con esas condiciones la elección de magisterio era la más adecuada.

H1.241: [...] yo no he sido nunca muy obsesionado de las carreras. Mi familia sí, pero yo nunca he sido muy fácil. [...] en mi familia son todos maestros y profesores y eso era lo que a mí me pillaba. Era lo que yo he vivido.

M1.2.20: Mi madre era maestra [...]. En verano, daba clases de recuperación [...] nosotros cogíamos a niños más chicos bajo la tutela de mi madre y también les dábamos clase [...].

M3.22: [...] Medicina, que era lo que yo quería hacer [...]. Mi padre lo que quería era una carrera corta y una carrera corta para una mujer, Magisterio.

Sin embargo, no se detectan influencias familiares en la elección de la carrera universitaria de los informantes complementarios. En el caso concreto de M5 a pesar de que su madre es maestra (sin ejercer) y le aconsejaba que estudiara magisterio por Educación Musical, M5 escogió Audición y Lenguaje porque le atraía más. El hecho de no haber estado en contacto más directo con la profesión anteriormente no ha influido en decantar la balanza hacia esa opción en un principio, aunque una vez vivida la experiencia en las prácticas de la Universidad le gustó y sintió interés por ella. Encontramos también a informantes que deciden estudiar magisterio porque le atrae la profesión (M2, M4, H3, H4, H5) y deciden por sí mismos estudiarla. Otros por ejemplo a la hora de la elección valoran magisterio porque es una carrera corta, sencilla y en la

que se puede trabajar más rápidamente que otras carreras (M6 y H2). Existen además influencias del colegio y de los docentes que han dado clase a algunos informantes. H3 comenta que por haber estudiado en una institución concreta de enseñanza le influyó en cierta manera en su elección profesional. M4 también, refiere el consejo que una maestra antigua le daba para que estudiara magisterio.

M2.14: Decidí estudiar magisterio porque desde pequeña siempre quise ser maestra.[..].

H2.9.: Me gustaba mucho medicina, enfermería y magisterio. Finalmente me decidí por la docencia.

M5.11: Aunque mi madre sea maestra como no ha ejercicio [...] hice Audición y Lenguaje [...] A pesar de que todo el mundo me decía: "que no, haz música". [...].

M6.10: [...] Porque era una carrera corta y fácil, yo necesitaba acabar pronto para trabajar.

M4.91: [...] yo tenía muy claro que iba a ser maestra [...] yo le dije que iba a hacer Magisterio no te puedes ni imaginar lo que me dijo ella, que tenía que hacer Química o Biología [...].

H3.24: [...] posiblemente sea por haber estado estudiando en los S. que me haya influido a mí lo de la música y la vocación por la enseñanza. De todas maneras es que a mí me ha gustado la enseñanza, [...].

Por tanto, en la elección de la carrera prima fundamentalmente la vocación por la profesión de maestro entre los informantes, ya que la gran mayoría no ha estudiado magisterio por la especialidad de Educación Musical (salvo H1 y M1). Para la toma de esta decisión se observan varias influencias entre los informantes. Por un lado, familiares que trabajan en la profesión y el colegio y/o algún profesor que los informantes han tenido. Por otro, las circunstancias familiares que obligan a escoger una carrera corta y sencilla. La elección de la especialidad ha dependido de la oferta formativa de cada época y la afinidad al respecto de los informantes. Encontramos a informantes con la titulación de maestros (H3, M3), otros con una especialidad como M2 (Filología Francesa), M4 (Físico-naturales), M5 (Audición y Lenguaje), M6 (Filología Inglesa), H4 (Educación Física), H5 (Primaria).

En cuanto a la relación personal de los informantes con el déficit auditivo es escasa y poco relevante para el estudio, tanto en los informantes claves como en los complementarios. No han tenido una relación muy estrecha con las deficiencias auditivas a lo largo de su vida hasta tratar con alumnado hipoacúsico. A nivel personal tan sólo han tenido contacto con personas hipoacúsicas o sordas los informantes H1 y M3. H1, por parte de su abuelo que con los años perdió audición y necesitaba utilizar un audífono, aparato que H1 considera bastante curioso en su manera de funcionar y con el cual está algo más familiarizado. H1 de esta experiencia sacó una conclusión clara sobre cuándo se producía una mejor percepción auditiva de su abuelo y la relación de ésta con la atención. M3 sin embargo, ha tenido contacto con una persona sorda cuyo medio de comunicación es el lenguaje de signos. A lo largo de su vida ha mantenido relación con esta persona, ya que es hermana de una buena amiga. Por lo que, en determinados momentos de su vida ha tenido contacto con ella y aprendió a comunicar algunas palabras en lengua de signos. Aunque, en momentos puntuales de las vidas de H1 y M3 han tenido relación con el déficit, no se detecta una mayor sensibilidad hacia éste que en los casos donde no han vivido ese contacto. Tampoco, este hecho ha condicionado hacia una opinión favorable sobre la integración del déficit

en la escuela. La sensibilidad general de H1 hacia las personas con algún tipo de déficit nace de su propio carácter entregado a las personas más vulnerables y no a raíz de tener contacto con un déficit. Para M3 a pesar de haber tenido contacto con el déficit auditivo a través de su amiga, esta vivencia no le influye en su pensamiento acerca del tipo de educación que mejor les conviene a las personas con algún déficit. Por otro lado, en cuanto al resto de informantes, la informante complementaria M6 ha tenido contacto a lo largo de su vida con otro tipo de déficit. Ella tiene una hermana menor Síndrome de Down. Quizás está más conciencia de las necesidades de otro tipo de déficit y en relación a su trabajo observa una atención desigual dependiendo del déficit que sea. Como trabaja en un centro preferente de deficiencias auditivas, ella considera que debe de prestarse atención a todas las necesidades y déficits que el alumnado del centro tiene y no hacer una dedicación exclusiva para el déficit auditivo.

H1.199: [...] impresionaba verlo y ver manejarlo y ver lo que hacía. Esas son mis experiencias. Y también darte cuenta que más escuchaba cuando más prestaba atención.

M3.406: [...] los veíamos como “especiales”, estaban en otros centros. [...] Yo lo siento muchísimo. Fíjate la hermana de una íntima amiga es sorda y mira que yo con ella, hablaba de lo que aprendía de ver a la hermana y la veía como funcionaba, [...], pero que nosotros somos de otra quinta. [...], sigo pensando eso [...].

M6.2.: [...] mi hermana pequeña que es Síndrome de Down ... yo tenía 12 años cuando vino mi hermana. [...].

M6.52: [...] En el tema de los sordos, todo es para los sordos, ... pero también aquí hay niños que tienen problemas de dislexia, de un montón de cosas ... y no tienen ningún tipo de ayuda ni apoyo [...].

Otro condicionante que influye de forma indirecta en los docentes es la formación teórica acerca de la deficiencia auditiva. Estos conocimientos han dependido, por un lado, del tipo de formación universitaria que ha recibido cada informante y por otro, de la forma de acceso para ejercer como docente de música. Los informantes que han obtenido la diplomatura de magisterio por la especialidad de Educación Musical, como es el caso de los informantes claves M1 y H1 han tenido la oportunidad de estudiar materias afines donde se tratan los tipos de deficiencias y su tratamiento en el aula. Los contenidos estudiados en esas materias no profundizan en el tema, pero dan al estudiante la posibilidad de tener unas nociones básicas para poder afrontar la enseñanza de este tipo de necesidades.

Posteriormente, cuando los informantes han pasado por el proceso de oposición para la especialidad de Música (M1, H1, M3, M5, H4, H5) han tenido que estudiar un tema del temario alusivo a la deficiencia auditiva en el que se contempla unos contenidos mínimos a saber sobre la deficiencia auditiva y su integración en el aula. La informante M5 ha valorado muy positivamente la preparación para las oposiciones en su aprendizaje de nociones sobre la deficiencia auditiva. Su paso por el proceso de oposición ha sido muy reciente en el tiempo y por ello, lo tiene todavía bastante presente en su mente. M1 con los conocimientos adquiridos en la carrera y el tema de oposiciones cree que tiene formación suficiente para llevar la clase de música con este tipo de alumnado. Sin embargo, los informantes que llevan más tiempo de haber realizado el proceso de oposición (los informantes claves M3 y H1 y los informantes complementarios H4 y H5), no comentan nada acerca del tema relacionado con las deficiencias auditivas, bien porque se les ha olvidado con el paso del tiempo o porque en su momento no hicieron mucho hincapié en ese tema.

M1.2.74: [...] Creo que la formación que he tenido te da para defenderte [...] me he sentido capaz, vaya.

M1.2.73: esa es la única formación que yo tengo de eso, y la buena información que haya yo podido buscar o tener del temario de oposiciones, [...].

M5.261: [...] lo que yo utilizo en el día a día es lo que yo aprendí estudiando oposiciones. Cuando he preparado oposiciones es cuando me he hecho maestra.

De otro modo, los informantes que no han estudiado la especialidad de Música y han accedido a la función pública mediante oposición en otra especialidad (M2 por Educación Física; M4, generalista; M6, inglés; H3, generalista) mayoritariamente no han recibido formación sobre Necesidades Educativas Especiales durante la carrera ya que pertenecen a otro plan de estudios anterior a la LOGSE y en la fase de oposición no se ha contemplado. Tan sólo hace referencia M2 a la Atención a la Diversidad, ya que en los últimos años en los que ella preparó la oposición ya se empezó a considerar este tema. Los otros informantes aprobaron la oposición en años anteriores. En el caso de H2 sucede igualmente esta circunstancia. Durante sus estudios de Magisterio en la especialidad de francés no recibió formación específica sobre Necesidades Educativas Especiales y por tener un excelente expediente académico tuvo acceso directo a la función pública sin pasar por el proceso de oposición. También hay que considerar la formación de los informantes para la especialidad de Educación Musical. Influye la manera de acceder a tal especialidad. Encontramos a los informantes H2 y H3 que al haber realizado en un determinado tiempo el Grado Elemental en el Conservatorio han podido habilitarse directamente en la especialidad. Otros informantes han tenido que hacer un curso de especialización didáctica (M2, M4 y M6). En dicho curso tampoco han adquirido formación en Atención a la Diversidad específico para Música.

M2.19: No creo que haya tenido formación sobre Necesidades Educativas Especiales durante la carrera para poder luego aplicarla. Yo creo que el tema de la integración se empezó a trabajar fuerte cuando yo ya había terminado la carrera.

M2.19: [...] cuando opositaba, que estuve tres años, ya se empezó a dar mucho bombo al tema de la integración. Recuerdo que en las clases nos ponían algunos ejemplos con hipoacúsicos o con alguna otra deficiencia.

M6.31: [...] para esto ... formación nada, cero patatero ... [...].

Encontramos pues, que los informantes más jóvenes han tenido alguna formación sobre la deficiencia auditiva y las Necesidades Educativas Especiales, bien durante los estudios de la carrera o la oposición. Mientras que los informantes más longevos, los cuales han adquirido la especialidad de Música por otros modos no han accedido a esa formación inicial. La formación teórica que hayan adquirido tras su carrera ha sido fruto de un interés personal hacia el tema y como un reciclaje en su formación continua. En algunos casos, se encuentran informantes con conocimientos afines relacionados con la Educación Especial y Logopedia como son H2 y H5. Concretamente, H2 ha realizado un curso sobre ordenadores y deficiencia auditiva. Por otro lado, ante la posibilidad de formarse en este aspecto, los informantes anteponen otros intereses previos. Los informantes que no tienen una base didáctica fuerte sobre Educación Musical, buscan cursos donde pueden subsanar esta carencia. Esto ocurre sobretodo en los casos que no han estudiado la especialidad de magisterio en Educación Musical (H4, H5, H2, H3). Además, buscan completar su formación en Lenguaje Musical e instrumento en el Conservatorio o en Escuelas de Música (M2, M6, H2, H3, H4, M5). Cuando esas necesidades están cubiertas, los

informantes realizan cursos en función de los intereses personales que tienen, la gran mayoría se inclina hacia las Nuevas Tecnologías. Otro factor que influye en la ausencia de formación sobre la deficiencia auditiva o Necesidades Educativas Especiales, es el hecho de que los informantes complementarios no se han enfrentado anteriormente (a nivel práctico) a alumnado de estas características y por ello no han sentido la necesidad de formarse. En los casos concretos de los informantes M2 y H4 con alumnado de hipoacusia leve y moderada igualmente no tienen una carencia alarmante de formación, ya que el alumnado presenta pocos problemas y sigue el desarrollo normal de la clase, por lo que buscan otro tipo de cursos que les interesen más. También, hay que añadir que la falta de conocimiento sobre la realización de cursos con esta temática, ha hecho que no aflore en los informantes este interés por realizarlos. A ello, hay que añadir la escasez de cursos sobre deficiencias auditivas y música que se realizan. Por ejemplo la informante M4 ha manifestado estar interesada en realizar un curso sobre ello pero hasta el momento no ha encontrado un organismo que lo haga.

H2.72: [...] bueno tengo uno de 25 horas sobre el ordenador y los disminuidos auditivos.

M2.38: [...] Pienso que en concreto no me he encontrado con el problema, si yo tuviera realmente niños a los que yo debiera de adaptarles mi clase sí hubiera hecho algo, cuando no tienes la necesidad, la verdad que te llaman más la atención otras cosas [...].

M4.98: [...] no ha salido nada, de hecho hemos mirado cursos y tampoco hay nada. El otro día hablando con ella le dije que nos íbamos a tener que poner en contacto con la gente de la asociación de sordos para hacer algo.

Por otra parte, los informantes en general poseen un conocimiento práctico de la deficiencia de su alumnado hipoacúsico y de los medios tecnológicos que usa. Normalmente no tienen conocimiento de estos medios hasta que les llega la experiencia. Tan sólo hemos encontrado en los casos de los informantes complementarios H4 y M5, un conocimiento más bien teórico, a través de comentarios de docentes que usan esos aparatos o por sus estudios académicos. Igualmente, no están demasiado informados del tipo de afección que padece su alumnado. Tan sólo en los casos más profundos de los informantes saben que la afección es grave. Para el resto tienen una ligera idea de lo que padecen pero no saben concretar. Incluso algunos informantes han sabido del tipo de afección al tener que buscar el expediente de su alumnado para el estudio. Pero quizás, los informantes no den tanta importancia al hecho de conocer qué tipo de déficit tiene su alumnado, sino más bien a la actitud que muestra éste y la aptitud para desenvolverse en el ámbito escolar, así como el nivel de comprensión de la lengua oral, etc. También, están un poco perdidos en cuestiones terminológicas de los enfoques educativos en relación a la deficiencia auditiva. A excepción de los casos M3, M6 y M7 en cuyos centros se realiza una enseñanza bilingüe, el resto de informantes desconoce la terminología, llegando incluso en algunos casos a confundirla con la enseñanza de idiomas. En los casos de los informantes que imparten clase en centros bilingües, la enseñanza del lenguaje de signos se realiza en aulas independientes con profesorado especializado (M3 y M6) y los informantes desconocen el uso de esta lengua, aunque para M6 en unos años será obligatorio aprender el lenguaje de signos. En el caso de M7 la enseñanza bilingüe se usa en todas las clases y todo el profesorado la usa. La diferencia entre M6 y M7 está en el tiempo de experiencia con este alumnado y en el centro. M7 lleva bastantes años en el centro y ha tenido tiempo para aprender. M6 tan sólo lleva dos años en el centro y la concesión de centro bilingüe también tiene pocos años.

Podemos decir que el tipo de necesidades a las que se enfrentan los docentes en su trabajo hace que busquen formación en un determinado momento para subsanar las demandas que le origina un cambio en su labor educativa. Los informantes que han trabajado previamente en otra especialidad (M2, M4, M6, H2 y H3) han realizado cursos relacionados con las funciones que realizaban. Tras iniciar su trabajo como docentes de Música, la mayoría de los cursos están orientados a la didáctica musical. Fundamentalmente como ya se ha comentado, la variable que influye más directamente en la elección de formación continua sobre deficiencias auditivas es el grado de interés de los informantes hacia el tema y el no haber tenido contacto con problemas graves de deficiencia auditiva que obliguen al informante a tener una atención más específica. En general, a los informantes de mayor edad que están cercanos al final de su vida laboral, el tema no les suscita demasiado interés y tienen la creencia de que esos conocimientos son para jóvenes que acaban de empezar la docencia en música y sienten curiosidad por ello. En realidad, los informantes más jóvenes o que acaban de empezar en Educación Musical son los que muestran interés en formarse en el tema y ampliar conocimientos en materia de Musicoterapia. A pesar de esto, los informantes valoran más especialmente la experiencia profesional en este ámbito que la propia formación teórica. Consideran que pueden buscar información por otros medios diferentes a la formación en cursillos, bien a través de libros, internet, u otros profesionales o compañeros que traten al alumnado con deficiencia auditiva. Incluso como comenta M1 debido al limitado tiempo de sesiones de la Educación Musical en la escuela, no es necesario tener un conocimiento extenso de la deficiencia auditiva, tan sólo nociones para adaptar la clase mínimamente.

H5.158: [...] cuando te encuentras un problema de esos tratas de agarrarte a donde sea, miras algún libro que te den, consultas alguna guía o vamos hablando con los especialistas y tratas que te abran un poquito el campo. [...].

M2.41: [...] te tienes que buscar tú las soluciones: bien te vas y te buscas tu información o lo más fácil que es lo más práctico, a los compañeros, sobre todo al de Educación Especial o el Psicólogo y el Logopeda [...].

M7.72: Cuando empecé había una compañera musicoterapeuta que me ayudó. Me dijo cómo tenía que trabajar con ellos y qué debía de hacer. [...].

M5.272: [...] lo de la carrera no sirve de mucho, lo que sirve es tener a los niños delante y ver lo que les gusta y a partir de ahí ya ...es explorar el terreno.

M1.2.76: [...] la música tiene tan poco horario,[...] que no te da tiempo tampoco a profundizar muchísimo. Entonces se trata de tener un poco de idea para adaptar mínimamente el ritmo de la clase al chiquillo o a la chiquilla.

Puesto que la experiencia profesional con alumnado hipoacúsico es valorada por los informantes en su formación, la experiencia con alumnado de estas características fuera de la clase de música no es tan apreciada para su trabajo actual, sobre todo si ha pasado mucho tiempo de ello. Los informantes H2 y M6 en sus inicios laborales han dado clase a alumnado hipoacúsico, trabajándoles el área del lenguaje en clases específicas para ellos. Consideran que fue una experiencia más en sus vidas pero su vivencia no la pueden extrapolar a la clase de música. Sin embargo, H3 anteriormente trabajó en secundaria con alumnado hipoacúsico en Música cuando todavía no estaba institucionalizada la clase como tal y con un alumno Síndrome de Down. En este caso el alumno hipoacúsico participaba en todas las actividades y seguía el ritmo de la clase, por lo que H3 no tenía que adaptarle las actividades. Los mayores problemas de este alumno eran de relación con los compañeros no con la

materia. De esta experiencia podía extrapolar algunas enseñanzas para los actuales alumnos, pero sus recuerdos son vagos después de tanto tiempo y no puede ser comparable tampoco ya que los alumnos que tiene en la actualidad están en un curso inferior, las actividades que realiza con ellos son diferentes y presentan más necesidades. Otros informantes en su recorrido profesional han trabajado con niños de Necesidades Educativas Especiales. Por ejemplo, M2 ha ejercido de maestra de Educación Especial y también de maestra de apoyo con una niña Síndrome de Down. M4 ha trabajado con una niña ciega. Al igual que H2 y M6, M2 y M4 valoran la experiencia a nivel profesional pero no practican nada de lo que pudieron trabajar con esos alumnos ya que sus funciones eran diferentes.

H2.42-43: [...] Yo trabajaba [...] Lenguaje [...] no he aplicado nada de lo que hice con ellos, yo trabajaba sólo con ellos [...].

M6.30-31: [...] eso pasó hace 20 años. [...] Y ya está... [...] daba parte de logopedia que hice mis pinitos en eso, [...] redacción [...] una experiencia sin más.

H3.96: Ahora es cuando me estoy encontrando con ella. Bueno me quiero acordar, en secundaria había niños que tenían aparato,[...] Pero eran niños que seguían normalmente la clase bien.[...].

Se observan diferencias entre los informantes claves y complementarios a la hora de enfrentarse al alumnado hipoacúsico. La formación recibida y la experiencia influyen en la forma de afrontar la educación de alumnado hipoacúsico. Concretamente, los informantes claves tienen experiencia previa y la predisposición inicial es diferente a aquellos informantes que no han tenido ese contacto. Se sienten seguros de sí mismos. Afrontan el hecho con naturalidad y recursos. La experiencia previa de la informante clave M1 le ha servido para tener, de antemano en consideración, diversas estrategias comunicativas con ellos, para conocer más individualmente cómo reaccionan y obtener conocimientos más fundados sobre el tipo de actividades musicales que dan más resultados positivos con estos niños. Por lo que todo lo aprendido lo aplica con los nuevos alumnos hipoacúsicos. La reacción de la otra informante clave M3 fue pensar en el hecho de que le iba a suponer más trabajo al adaptar diversas actividades para el alumno, ya que en su primera experiencia fue así. A pesar de tener ese pensamiento no le producía ninguna preocupación ya que tenía materiales elaborados anteriormente por ella para este fin. Pero se ha llevado una grata sorpresa al ver que el niño participa más en la clase de lo que pensaba. Para H1 ha supuesto un nuevo reto al trabajar con un número mayor de alumnado hipoacúsico, pero se siente satisfecho de llevarlo a cabo, ya que está muy sensibilizado con el tema y le gusta trabajar con las dificultades.

M1.2.170: Siempre aprendes. [...] la estrategia del comienzo de comunicación con ellos, captándoles la atención y luego individualmente para ver qué tal... Luego yo sé que la flauta, el ejercicio rítmico y la experiencia con instrumentos es lo que más rendimiento da con ellos. La voz es más problemática [...] Y el movimiento, claro. Y todo eso lo vas usando. [...].

M3.345: [...] Para mí iba a ser uno más y, la verdad, es que está bastante bien, [...] no me plantea ningún problema, porque sé qué recursos iba a tener [...].

H1.155: [...] lo primero que se le pasó por la cabeza ¿cuántos niños son? pero tras el “susto” lo cogí con ganas y hacia delante. A mí me llena de satisfacción. Yo he trabajado con gente que desgraciadamente tiene algún tipo de dificultad y esta razón hace que esté muy sensibilizado con estos problemas [...].

La reacción de los informantes complementarios es muy diferente y entre ellos contradictoria. Es de resaltar la reacción de M5 al conocer que va a dar clase a

alumnado hipoacúsico. Ella al contar con una base formativa, se siente capacitada y la práctica le parece algo maravilloso. En esas circunstancias podía comprobar en la realidad lo que había estudiado, considerándola como una aventura. Los demás informantes complementarios, sin experiencia previa, muestran sentimientos de temor, angustia ante esa experiencia desconocida, cierta inseguridad a la hora de trabajar con ellos ya que no saben cómo responden y sobretodo qué actividades hacerles. Una vez que los informantes han tomado contacto con la deficiencia auditiva y la realidad del aula, esos temores desaparecen, ya que comprueban que el alumnado es capaz de seguir el desarrollo de la clase. Además, los diferentes grados de hipoacusia dan distintas respuestas a los estímulos musicales, por lo que el trabajar con un determinado tipo de deficiencia influye. Sobre todo en las hipoacusias leves el alumnado puede pasar casi desapercibido para el docente como dice H4 y tienen escasos problemas en el aula para seguir el desarrollo de ésta. Sin embargo, con otro tipo de deficiencia más grave, los informantes tienen más problemas en general con la materia, necesitan mayores recursos personales y dar una atención más individualizada al alumnado hipoacúsico. El temor e inseguridad se mitiga, pero a veces pasa a sentimientos de impotencia de no poder dar una atención mejor a estos niños, ya que les faltan esos recursos. Con esta carencia les resulta difícil compaginar la atención al alumnado hipoacúsico y al grupo, por lo que en bastantes ocasiones la actuación del docente va en detrimento del alumno/a con déficit.

M5.290: [...] me parecía todo una aventura y encima un niño sordo. Era ver lo que he estudiado, qué es lo que hace, cómo funciona, vaya a mí me gustó.

H4.1: [...] no vi ningún problema, no me dijeron nada . Después al tiempo yo me enteré [...] como yo no notaba nada...pero como era leve...[...] tampoco me he preocupado mucho [...].

M2.41: [...] En concreto con los hipoacúsicos que tengo en mi centro actual, no han necesitado una especial atención.

M6.160: [...] No veas cómo yo lo pasé [...] qué les pongo yo, cómo van a escuchar si es que no escuchan [...] tampoco se sabe ... porque además no están todos tan sordos, [...] a mí me daba [...] un miedo atroz ... y ya [...] no les tengo ningún miedo, ahora nada.

H5.177: [...] sobre todo inseguridad a la hora de trabajar, el empezar a ver cómo vas a enfocarlo, cómo va a seguir las clases y sobretodo intentar recoger información un poquito de cómo podría yo ayudarlo [...].

M4.122: [...] al principio [...] pánico, de no estar a la altura de no saber transmitirle, trabajar con algo desconocido, [...] a no ser que seas muy valiente, las cosas te dan miedo.

M7.15: [...] al principio era una incertidumbre, no sabía si lo hacía bien con ellos, ahora muy bien.

H2.66: [...] como tienes veintitantos niños y los medios con los que contamos,[...] hay cosillas que se te escapan [...] en estos casos que siempre atiendes a la media del niño entonces [...] las diferencias se quedan algo desatendidas. [...].

La realidad que viven los informantes respecto a la atención de los hipoacúsicos es esa. Como dice H4, y lo expresa claramente, la culpa de este trato no está sólo en los docentes que tienen en sus manos la tarea de llevar a cabo esa función, sino que también tiene en parte culpabilidad la Administración. Ella debería de dotar a los docentes con más medios para hacer efectiva su labor, además de facilitar

una determinada formación para los docentes que lo necesiten. Los docentes por su parte deben de hacer un ejercicio de reflexión y ser sinceros consigo mismos, valorando la formación o la capacidad que tienen para asumir eso y poner remedio en el caso de que se encuentren carencias para dar una enseñanza de calidad. Además, deben de dar toda la atención que necesiten tanto al alumnado hipoacúsico como al resto de alumnos/as. Cuando los informantes tienen una formación, bien teórica o práctica, tienen una predisposición positiva, se sienten más seguros de lo que van a acometer y se enfrentan a la situación de otra manera diferente a los informantes que no cuentan con esas características. En el momento en el que una de las dos partes implicadas o las dos, los docentes o Administración, fallan en sus deberes, la atención de calidad al alumnado se tambalea. Por ejemplo, M1 tiene la formación y experiencia pero no tiene materiales suficientes que puedan desarrollar una mejor capacidad auditiva en el alumnado hipoacúsico. M3 y M5 con experiencia/formación tiene recursos limitados. M4 necesita más formación específica. M2 no explota demasiado los recursos tecnológicos que tiene y le faltan otros bastante necesarios, H2, H4, H5, H3 no tienen muchos recursos ni excesiva formación. M6 sin formación específica necesita apoyos individuales para sus alumnos/as con hipoacusias más severas.

H4.78: [...] el maestro tiene que adaptarse a lo que sea, pero por supuesto que sí hay que intentar que le sirva a él y a los demás niños [...] Hay que pensar en el alumno lo primero [...] yo soy un obrero de la enseñanza [...] me informo de alguna manera o me viene alguien para decirme esto se hace así, lo que no está bien es tenerlo ahí. Si en una clase de veinticinco siempre hay tres de floreros , ¿la culpa es de los maestros?, ni mucho menos, tampoco es que seamos inocentes, la culpa la tienen... otras cosas.[...] si no hay los apoyos, los recursos para que se integre perfectamente ...[...] en la música pues mejor que no lo saques a no ser que vayas a reforzarles música.

Por ello, las demandas de los informantes se centran en cubrir aspectos didácticos para trabajar con alumnado hipoacúsico. Necesitan saber actividades que sean adecuadas para el alumnado hipoacúsico o contar con una guía orientativa y además utilizar un material de calidad. A parte de esas demandas, los informantes necesitan más tiempo para trabajar con ellos. Los informantes que todavía no disponen de un destino definitivo, se quejan de que no pueden hacer un trabajo muy meticuloso ya que no disponen de tiempo suficiente como para hacer pruebas y valoraciones de cara a un trabajo más a largo plazo. Los informantes con destino definitivo, se quejan igualmente del tiempo en el sentido de que no disponen de tiempo material para reforzar algunos aspectos en los hipoacúsicos que estando con el grupo clase no pueden atender. Algunos/as alumnos/as con deficiencias profundas necesitarían un apoyo individual con el docente o contar con personal de apoyo dentro de la misma clase. Pero, hay que especificar que estas demandas quedan en un segundo plano cuando los informantes carecen de las condiciones óptimas necesarias para llevar a cabo la clase de música. En estos casos los informantes demandan en primer lugar el tener un espacio físico propio para la clase, un equipo de sonido de calidad y material instrumental para todo el grupo de alumnos/as. En el caso de H1 que cuenta con una clase acondicionada para música y tiene cubiertas las necesidades más fundamentales, su demanda de material está enfocada a conseguir instrumentos con caja de resonancia grande y de buena calidad donde el alumnado hipoacúsico pueda sentir bien las vibraciones.

H1.66: yo necesitaría caja flamenca, porque eso es buenísimo, el grave que tiene eso te retumba muchas cosas. Instrumentos con caja, caja grande. [...] yo lo que sí echo más de menos es más material sonoro, instrumentos y sobre todo de mayor calidad.[...].

A nivel organizativo, algunos informantes se han quejado de la mala estructura informativa de sus centros. Los informantes que llevan varios años en el centro conocen al alumnado y los problemas que tienen. En el caso de informantes que están en el centro por primera vez, a su llegada no han sido informados de los casos con Necesidades Educativas Especiales. Los informantes se enteran al cabo del tiempo bien porque se lo comenta alguien o porque lo descubren ellos mismos. M5 se ha mostrado indignada del funcionamiento de su centro, ya que necesita saber qué necesidades tiene su alumnado, para poder dar una atención más específica. Considera que se le debe de comunicar al comienzo. El mismo caso le ocurre a M1 cuando fue a cubrir un puesto de interinidad, en esta circunstancia ni siquiera se lo comunicaron. Ella lo dedujo por sí misma y fue investigando. En el caso de H4 si no le llegan a decir la deficiencia de su alumnado piensa que quizás no se hubiera dado cuenta al ser un déficit leve. Podemos decir que otras deficiencias son más llamativas y los docentes la detectan antes, pero en el caso de la deficiencia auditiva es necesario tener constancia de ésta porque puede pasar desapercibida para el docente. Los niños hipoacúsicos normalmente tienen comportamientos tranquilos y no llaman la atención en exceso. En el grupo clase su deficiencia puede pasar inadvertida.

M5.281: [...] me dieron la lista de los niños que tenía de Educación Especial hace poco [...] demando saberlo, es que yo me enteré a los dos meses y de éste me enteré antes porque me lo dijo su madre [...] Más que nada, información de lo que tienen y luego ya, en mi trabajo me buscaría yo las habichuelas.

M1.1.1: [...] yo no sé qué tipo de deficiencia auditiva es. Yo he ido, en fin, investigando, [...].

H4.1: [...] nada más llegar al colegio [...] no vi ningún problema no me dijeron nada. Después al tiempo yo me enteré [...] no me vinieron los informes sino el comentario [...].

Por otro lado, el trabajo de los informantes, en la generalidad, transcurre en solitario dentro de su clase de Música. La coordinación y colaboración entre diferentes profesionales se puede decir que es casi inexistente, tan sólo sucede en ocasiones muy puntuales. Estas circunstancias se producen cuando van a hacer un evento a nivel de centro. Dependiendo de la actitud que tomen los informantes y la predisposición de los docentes del centro, esta colaboración se hace en un número mayor de veces. Pero supone una situación difícil de llevar y un esfuerzo que en algunas ocasiones los informantes no están dispuestos a llevar a cabo. Los contenidos curriculares que en clase de música se estudian no tienen relación con los contenidos estudiados en las demás materias, por lo que cada docente trabaja su materia de forma individual y desconecta del resto. En el caso de M7, en un sistema educativo diferente al español, los contenidos trabajados en la clase de música están globalizados con todas las materias y se trabaja en un proyecto en común, por lo que la colaboración y coordinación entre los docentes está muy presente en su dinámica de trabajo. Los informantes españoles basan su trabajo de coordinación fundamentalmente con los docentes especialistas, sobre todo con el personal de Educación Especial. Aunque dicha coordinación suele estar relacionada con otra función fuera de la docencia de música. Básicamente la relación que se establece entre los docentes suele ser meramente informativa del alumnado. También se ha detectado relación de los informantes con especialistas del departamento de Educación Especial para pedirles información o algún tipo de ayuda que les oriente para trabajar con el alumnado hipoacúsico en su aula. Sin embargo, se observa que se produce más coordinación y contacto por parte de los informantes y los demás docentes en otro tipo de déficit visual. El caso de H1 se puede considerar una

excepción dentro del grupo de informantes. H1 tiene un carácter muy especial y se muestra bastante sensibilizado con cualquier tipo de deficiencia. Su ideal educativo no es sólo a nivel moral, sino que procura llevar su pensamiento a la práctica. Colabora en todo lo que puede con los especialistas de Educación Especial, dedicándole parte de su horario y conocimientos para apoyar a estos docentes.

H4.25: Sí de vez en cuando [...] yo como músico y con el de Matemáticas, Lengua sí hemos hecho alguna cosilla, [...] cosas puntuales sólo porque es un stress [...].

M1.2.216: [...] con la de la ONCE sí me coordino, porque ella me busca [...] me ha dado a mí el cartón con todas las notas en Braille [...] ella se lo está introduciendo. A mí también me lo ha dado para que yo le pase los cartones [...].

H1.72: [...] la Musicoterapia me ha ayudado a decirle al maestro de apoyo o al monitor que se vaya que yo me quedo con el "chavea" [...] colaboro con ellos en todo lo que puedo. [...] Yo siempre estoy a disposición de ellos [...].

El contexto educativo es otro condicionante que influye también en el docente y en la manera de llevar a cabo su labor educativa y la atención al alumnado hipoacúsico. La experiencia de los informantes claves M1, M3 y H1 con los alumnos/as hipoacúsicos/as denota en general una buena relación y además condiciona en cierta manera la forma en que involucran al alumnado en la materia de Música. Por ejemplo, la relación que establecen la mayoría de los alumnos y alumnas hipoacúsicos con los informantes claves es entrañable y buena. Los informantes son el punto de unión del alumnado con la materia musical. Cuando el discente con hipoacusia siente afinidad por el docente bien porque le atrae su manera de ser, de impartir clase, de prestarle atención, su propia personalidad o un cúmulo de las características anteriores la conexión a la materia resulta más fácil y atrayente para el alumnado. La informante complementaria M4 también argumenta esto. Considera que si al alumnado le gusta lo que ve, la relación entre ambos es más fructífera y se compenetra más. En su caso, su alumno hipoacúsico continuamente la mira mucho y se fija en cada movimiento y gesto que hace ella. El resto de informantes comentan tener una relación normal con el alumnado hipoacúsico, pero no aluden a esa afinidad que otros informantes han comentado.

M3.656: [...] Él dice las cosas cómo las siento yo, me dibuja, me ve a mí como ese ídolo, [...] Entonces la relación conmigo es de estar siempre pendiente.

M4.132: [...] si tu imagen [...] le gusta al niño, tú ya tienes algo ganado [...].

M6.90: [...] son muy agradecidos [...] en el momento que tú le prestas alguna atención, le explicas algo un poco a parte [...] lo agradecen mucho [...].

Otras informantes como M1 y M6 hacen hincapié en la actitud del alumnado hipoacúsico cuando recibe un trato más especial, éstos se sienten agradecidos. Incluso, M6 piensa que son más agradecidos que el resto de alumnado normoyente cuando se le dedica un tiempo individualmente para aclararles o explicarles algo. Otro factor que influye en la relación con los informantes es la edad. Los alumnos de menor edad se muestran más afectuosos que los mayores. Esta característica se ha observado que se acentúa más en los hipoacúsicos, por lo que de mayores se vuelven más distantes con el docente y retraídos en sí mismos. También, dos informantes M1 y M2 han citado la mala relación que tienen con un determinado alumno hipoacúsico. No han conseguido llegar a este alumnado porque influyen varios factores que perjudican esta relación. En primer lugar, los dos son mayores y presentan la característica que acabamos de mencionar unida a que se sienten fracasados en el sistema educativo, con grandes lagunas de conocimiento y al mismo tiempo lo

rechazan, haciéndose notar con comportamientos inadecuados en el aula. Las circunstancias familiares de ambos alumnos no son favorables y las familias se desvinculan de la formación de sus hijos.

En cuanto a la relación que establece el alumnado hipoacúsico con su grupo clase se puede decir que es una relación normal. Tanto los informantes claves como los complementarios aseguran que el alumnado respeta bastante la deficiencia auditiva. Aceptan a los hipoacúsicos como son y con su problema, integrándolos de modo normalizado en el aula. Incluso de forma natural, y a veces inconscientemente, aplican mecanismos adaptados para que la información o los mensajes les lleguen mejor a ellos. El alumnado hipoacúsico no se siente discriminado ni aislado del resto de compañeros. Tampoco, han notado ninguna situación cruel respecto a los hipoacúsicos. Aspecto éste, que en otro tipo de problemas o defectos físicos los informantes detectan que sucede explícitamente. En centros donde hay un número mayor de hipoacúsicos, las informantes M6 y M7 han detectado que los hipoacúsicos tienen tendencia a relacionarse más entre ellos mismos. En el caso de los hipoacúsicos de etnia gitana su círculo de relación más estrecho se produce con integrantes de su misma comunidad gitana.

M1.2.204: Estupenda, son muy solidarios, muy colaboradores, muy pendientes [..].

M7.74: [..] tienen una relación normal, quizás entre ellos se relacionan más pero con todos hablan, juegan...

En relación a la dotación de equipos técnicos para el alumnado hipoacúsico en los centros, los informantes poseen una distribución desigual. Si comparamos la dotación de los centros, encontramos centros que disponen de equipos técnicos que favorecen la transmisión del sonido, bien la instalación de un aro magnético en el aula o la utilización de un equipo de Frecuencia Modulada (FM) y otros que no disponen de ellos, ni en su defecto tienen en las aulas una buena acústica. Es lógico que los centros considerados como preferentes de integración de alumnado hipoacúsico estén bien dotados, como ocurre en los centros en los que trabajan M6, M7 (aro magnético) y H3 (FM). Aunque M6 se queja de que el aro magnético instalado no da resultado para el alumnado que lo utiliza. Pero si comparamos por otro lado el mismo tipo de deficiencia, hay informantes como H3, H5 y M4 que disponen de un equipo de FM para poder comunicarse mejor con los hipoacúsicos y otros con el mismo grado de deficiencia carecen de ello como M3, M1, H1, M2. Concretamente, M5 con un alumno implantado tiene instalado el aro magnético en un centro ordinario. Sin embargo, H2 con el mismo tipo de déficit no cuenta con las mismas condiciones. En los déficits leves, la ausencia de tecnología se justifica porque con el uso de audífonos el alumnado puede hacer un seguimiento normalizado de las sesiones. Sin embargo, no se encuentran razones evidentes de esta desigualdad en los demás casos. En los centros ordinarios que tienen escolarizados alumnos/as hipoacúsicos, la diferente dotación es más llamativa. No encontramos justificación por el tipo de centro, por el grado de hipoacusia, ni por el nivel educativo del alumnado pero coincide que en los casos de alumnos/as hipoacúsicos/as con padres involucrados en la educación de sus hijos, el centro dispone de un equipo adaptado a las necesidades del hipoacúsico. En los casos donde no se dispone de equipos técnicos, las familias manifiestan poca preocupación a nivel educativo, la mayoría pertenece a un nivel sociocultural bajo y tienen pocas aspiraciones para estos niños. Coincide además en tres casos con la pertenencia a la etnia gitana.

M6.77: [...] tengo un aparato [...] que no sirve para nada ... [...] no lo entiendo, cuando hay algún problema voy en busca de la especialista [...] la niña en cuestión que tiene que oírlo no lo escucha [...].

H2.79: [...] está muy mal atendido. [...] Los padres eran muy dejados para llevarlo [...] no ha tenido una estimulación adecuada, ni precoz ni adecuada en casa tampoco.

M6.151: [...] tienes que ver también de dónde vienen. [...] a parte de la hipoacusia, tiene problemas familiares, la familia no hace caso, viene sucia ... porque hay otras cosas que faltan y fallan, [...] [...] Luego hay otros niños que tienen mucha motivación, que tienen unos padres que están muy pendientes de ellos que los apoyan ... y eso se nota.

M2.330:[...] No es fácil para ellos, tienen problemas de otra índole, de la familia no tienen apoyo y eso se nota.

M5.14: [...] su madre es maestra del colegio,[...] la verdad que el niño está muy estimulado, [...] Está super estratégicamente puesto, porque claro la madre está muy encima de que el niño esté bien atendido. [...].

Por lo general, los informantes que trabajan con medios técnicos diferentes a los audífonos están contentos con ellos y con los resultados que dan. Las informantes que disponen de la instalación de aro magnético comentan sus beneficios, a excepción de M6 que le funciona mal. Los informantes que usan FM (H3, H5 y M4) están contentos con el sistema. El alumnado trabaja bien con éstos y para ellos es un aparato fácil de llevar. Respecto a los informantes con alumnado que usa sólo el audífono. Recalcan la importancia que tiene para su alumnado que lleve el aparato. Normalmente, el alumnado hipoacúsico tiene autonomía de uso del audífono, por lo que los informantes no realizan ningún cuidado sobre éste, tan sólo en algunos casos estar pendientes de que lo lleven o se lo pongan y saber cómo se pone la pila.

H1.84: Yo sé donde se ponen las pilas. [...].

M3.458 [...] cuando quiere te escucha y cuando no,[...] de pronto se quita los aparatos, se los guarda [...] si no lo tiene, llamar a la madre para que le traiga el audífono.

M5.298: [...] está enterándose todo el rato de todo [...] tiene aro magnético.

H3.136: [...] petaca y su micrófono [...] Es relativamente fácil y cómodo de llevar. [...].

H5.17: Tiene equipo,[...] para poder trabajar mejor con él y vamos la verdad que muy bien.

Una vez comentado el contexto educativo de los informantes, pasamos a recapitular los planteamientos pedagógicos de nuestros informantes. Tanto los informantes claves como los complementarios se plantean los mismos objetivos para todo el alumnado, sin hacer ninguna excepcionalidad respecto al alumnado hipoacúsico. Aunque tienen diversas formas de entender las metas a conseguir. Los informantes son conscientes de la problemática que su alumnado hipoacúsico puede tener con la materia. Por tanto, aún contemplando los mismos objetivos que para el resto del grupo, adaptan o adecuan su acción para conseguirlos teniendo en cuenta las características de éstos y a lo que pueden llegar. Un hándicap para algunos informantes a la hora de conseguir sus objetivos ha sido la actitud del alumnado. Informantes como M1, M2 y M6 han tenido problemas con determinados alumnos hipoacúsicos debido a la actitud con la que se enfrentan a la música y en general a la

Educación. En estos casos los informantes han perdido las esperanzas de conseguir algún objetivo con ellos y de motivarlos para que tengan interés por la materia. Para el resto de alumnos/as hipoacúsicos/as los objetivos que se proponen la generalidad de informantes es que disfruten con la Música, participando en todas las actividades como el resto de compañeros. Pretenden que el alumnado sea consciente de sus posibilidades, hasta dónde ellos pueden conseguir y que su limitación física no sea una traba para poder disfrutar y ser feliz en el aula de Música. Los informantes otorgan importancia a la participación en las actividades, el resultado no lo tienen tanto en cuenta. Respecto a los contenidos musicales, en ciertos aspectos los informantes consideran la deficiencia auditiva. Por ello, no tienen una exigencia “puntillosa” para que el alumnado haga a la perfección contenidos como canto, discriminación tonal parecida o directamente no les exigen dichos contenidos.

M1.2. 171: [...] con 1b. yo ya he desistido, yo quería que enganchara a ver en qué pero me he dado cuenta que es que no, tiene una actitud [...].

H1.42: yo nunca los he visto quedarse fuera, ni no responder a ciertos objetivos que me marco [...].

M1.2. 173: Entonces yo los objetivos más o menos los mismos que con el resto luego ya claro los adapto a la capacidad de cada uno [...].

H4.169: [...] los objetivos generales ... luego [...] sobretodo que sea consciente de lo que le pasa [...] que vea hasta donde [...] pueda llegar que sea feliz [...].

M6.58: [...] en un examen hay cosas que no puede hacer nunca [...] no se las exijo [...].

H2.104: No le exijo igual que a otros, él canta mal, [...] pero que por lo menos [...] que cante e intente seguir la melodía a su forma.

En consecuencia, la metodología que adopta la gran parte de los informantes es globalizada para todo el grupo. La mayoría de los informantes no se plantea una actividad pensada propiamente para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales sino que estos se adaptan a la actividad del grupo y participan en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, los informantes H1, M1, M5 y M7 proponen en algunas ocasiones actividades pensadas propiamente para el alumnado hipoacúsico, pero llevadas a la práctica con todo el grupo. Piensan en las posibilidades del alumnado hipoacúsico y desarrollan actividades en las que pueden realizar un ejercicio musical de mayor plenitud. Incluso a H1 le gusta investigar sobre actividades para el alumnado hipoacúsico. Quizás la persona que más actividades planifica pensando en su alumnado hipoacúsico sea M7, ya que trabaja en un centro preferente de alumnos/as hipoacúsicos y sordos, por lo que el número de estos alumnos en las clases es mayor que en otros centros. Casualmente, los informantes que tienen una mejor preparación teórica o práctica de la deficiencia auditiva o están más concienciados de la integración son los que plantean actividades integradoras del déficit en la música. El resto de informantes llevan a cabo una serie de estrategias metodológicas que, aunque son aplicadas para la generalidad de la clase, benefician al alumnado hipoacúsico. Algunos informantes como H5 y M5 usan la fononimia para distinguir las alturas sonoras. Otros (H4, M5), usan pictogramas en las audiciones y canciones o como M4 trabaja audiciones a nivel visual. Tan sólo los informantes M3, M5 planifican otras funciones o actividad paralela a la del resto del grupo cuando consideran que la actividad no se adecua al alumno hipoacúsico. Hay que reseñar que todos los informantes a excepción de M7 usan un libro de texto como base de su pedagogía. Este hecho hace que limite al docente en su propuesta de actividades y

que éstas quizás no se adapten a la realidad del aula. M7 sin embargo, planifica sus actividades globalizadas con un proyecto común de todos los docentes. Su propuesta se planifica en función de su contexto. H4 hace una propuesta de actividades propia que la compagina con el uso de un libro de texto por ciclo. M4 también realiza bastantes actividades fuera del libro de texto.

H1.63: Yo soy más bien investigador, yo pruebo cosas. [...] Tendré que probar en un futuro estrategias más concretas.

M5.368: [...] tenía hechas canciones para niños sordos con pictogramas [...].

H2.181: No especifica para él no, [...] las que vienen, no he sacado nada diferente. Él suele participar siempre que tú se lo digas [...].

M3.670: [...] intento adaptarle y cuando él, hay algo que no puede adaptarse, pues le busco recursos para que no se encuentre fuera de la clase sino que le busco faena [...].

M5.62: Alguna vez te dice que esto yo no lo escucho, [...] se ofrece voluntario para encargarse de la radio [...] él se aburre y [...] no quiere estar sin hacer nada. [...].

Una de las medidas de atención al alumnado hipoacúsico más considerada por los informantes es la disposición física del alumno/a cercano o frente al docente y a la fuente emisora de sonido en el aula. Esta medida física de cercanía está enfocada también para evitar distracciones, las cuales si se producen el docente las percibe antes y rápidamente llama la atención. Igualmente, los informantes que más realizan danzas y ejercicios de expresión corporal (M4, M7 y H3) procuran mantener esa cercanía física respecto al alumnado hipoacúsico situándolo en una posición donde ve bien al docente. Incluso M4, hace que sea su pareja de baile para asegurarse de que sigue los pasos. En cambio, H1 esta medida no la considera tan importante para los casos que tiene si se hace uso de fuentes sonoras con volumen exagerado, el cual los/as alumnos/as hipoacúsicos/as puedan percibir y sentir con sus ayudas técnicas.

H1.440: [...] tengo a algunos que tienen los aparatos. Yo creo que el problema no llega a ser tan grave de que ni me oigan ni tengan que estar más adelante o no perciban ciertas cosas. Yo suelo exagerar mucho los volúmenes [...] hago potentes [...] con baffle bueno [...].

También, los docentes intentan con mayor énfasis en las clases donde hay alumnado hipoacúsico vocalizar y hablar más despacio de lo que normalmente lo hacen, algunos incluso intentan impostar la voz. Otro rasgo característico de algunos informantes como M5, H4 y M2 en su manera de hablar es el hacerlo en un volumen superior al que hablan normalmente para beneficiar la audición del hipoacúsico. Esta característica la comentan aquellos informantes que tienen generalmente un tono de voz bajo al hablar y hacen un esfuerzo por aumentar su volumen. En los casos de informantes con un tono de voz potente no se plantean tomar ninguna medida más ni siquiera piensan que su alumnado pueda percibir con dificultad su voz. Un impedimento que dificulta la comprensión de la lectura labial del alumnado hipoacúsico es el tener barba o bigote. Los tres informantes que se han dejado barba y/o bigote no han pensado en esa posibilidad e incluso les sorprende el incidir en este aspecto. Por otro lado, los informantes apoyan gestualmente lo que comunican. Se detecta que las informantes femeninas gesticulan más que los informantes masculinos, haciéndolo de una forma espontánea e inconsciente. Sin embargo, los informantes masculinos tienen que esforzarse para realizarlo en los casos en que se lo proponen. Las medidas que adoptan los informantes son muy intuitivas buscan captar la atención del alumnado hipoacúsico fomentando los sentidos que estos alumnos tienen más desarrollados, fundamentalmente la vista. Por ello, gesticulan, algunos escriben en la pizarra lo que

hablan o escriben notas a sus alumnos/as hipoacúsicos/as y mantienen un contacto visual permanente. Dada la importancia de destacar la parte visual de las actividades en estos alumnos/as, el informante que más se preocupa de esto es H1 intenta hacer visual en todo lo posible las actividades que hace e incluso va investigando cada vez más en este tema.

M5.191: [...] hablo más fuerte y creo que vocalizo, los niños me entienden muy bien.

H3.161: ¡No me digas que me tengo que afeitar! [...] Quizás no me vean el labio superior y tengan más dificultad, puede ser. Nunca me lo he planteado. Je, je [...].

H1.65: [...] exageración de los gestos, captar su atención de una manera más orientada al movimiento [...] tienes que fomentar los sentidos que le quedan vivos a estos chicos [...].

Otros informantes como M2, M5, M7, H4 y H5 también fomentan la percepción visual con la auditiva o vocal usando diferentes medios. M2 a través de programas en el ordenador; M3, M5, M7, H4 y H5 gestualizan las canciones o marcan con la mano las alturas de los sonidos. En otras ocasiones algunos informantes hacen uso de musicogramas. Algunos informantes los valoran positivamente, ya que concentran la atención del alumnado. Pero no es una práctica muy habitual. Se detecta un mayor uso de este tipo de actividad en informantes más jóvenes. Los informantes más longevos no suelen utilizarlos bien porque su libro de texto carece de ellos o porque no se ven muy preparados para utilizarlos. Además de la percepción visual, algunos informantes practican la percepción táctil de las vibraciones. H1, M7, H3 lo hacen sobretodo con la caja de resonancia de los instrumentos; M4 y M7 a través del movimiento y las vibraciones del sonido en el suelo; M5 marcando el ritmo en la mesa de su alumno hipoacúsico. M7 al tener más alumnado con deficiencia grave y estar en un centro específico con buena dotación es la que más potencia el uso de la vibración bien a través del suelo de madera, la posición de las manos en los altavoces, en la caja de resonancia de los instrumentos, a través de la utilización de globos o percibir el ritmo en el propio cuerpo. M6 en circunstancias similares no tiene acceso al material que puede utilizar M7, por tanto la práctica de la transmisión del sonido por la vibración es casi inexistente en este caso. Lo mismo ocurre con otros casos que debido a la falta de instrumentos o de un equipo de música adecuado no pueden realizar ese tipo de práctica, aunque también se debe al desconocimiento de la utilización de otros materiales más económicos. La estrategia de utilizar la vibración es muy aceptada por el alumnado con déficit grave o sordera, pero en el caso de M4 su alumno lo ha rechazado por hacer una tarea diferente al resto de sus compañeros. En casos de deficiencia leve como los de H4, él comenta que esa práctica no es necesaria porque el sonido del equipo de música es potente y les llega con calidad cuando están cerca del altavoz.

M1.1.39: [...] pretende centrar la atención en algunos elementos o en todos, dependiendo de lo que tú quieras destacar [...] funciona muy bien con ellos [...].

M5.46: Cuando enseñé canciones, hago las alturas con las manos,... [...].

H3.254: [...] a lo mejor quizás si tuviera otra formación [...].

M1.1.36: [...] yo le he enseñado a que ponga las manos sobre la caja mientras golpeo para que capte la vibración y eso le flipa, además es muy visual.[...].

M4.72: [...] los ejercicios los trabajo descalzos, [...].

M4.75: [...] al principio lo hacía, pero [...] el movimiento y tal del altavoz a él no le gustaba, era como reticente [...] Yo le decía “pon las manos aquí y siente” [...] Yo creo que él tiene mucho miedo a [...] ser diferente [...] quiere normalización.

H2.135: No nunca lo he hecho. Claro es que no tenemos instrumentos que ... en todo caso sería la guitarra en todo caso y la flauta [...].

H4.47: [...] tiene 4 altavoces entonces demasiado suena ya [...] el cassette en una clase pequeña y como tienen que estar callados [...] está al lado del niño pues no hay problema [...].

Todos los informantes exigen al alumnado hipoacúsico concentración y atención para favorecer la lectura labial. Sobre todo los informantes H2, H4, M7 y H5 hacen hincapié en esto. Por eso todos los informantes mantienen una mirada constante al alumnado hipoacúsico. El mantenimiento continuo de ese contacto visual además de facilitar la lectura labial al alumno/a, proporciona al docente bastantes datos sobre el/la alumno/a hipoacúsico/a. El informante conoce cuando se distrae, los momentos en los que percibe la información o si no se ha enterado. La mayor parte de los/as alumnos/as hipoacúsicos/as no suelen preguntar y el docente tiene que estar más pendiente de sus conductas. En algunos casos los informantes complementarios han impedido el contacto visual, bien porque estaban de espaldas o hablando en otra dirección. Para subsanar su error han repetido la información de nuevo o se han acercado al alumno/a en cuestión para llamarle la atención. La cercanía del alumno/a hipoacúsico/a al informante favorece la atención de éste, aunque influye también la realización de actividades atractivas y la afinidad del alumno/a con el informante. Al darse estas tres circunstancias, el alumnado hipoacúsico muestra bastante atención. No obstante, se dan situaciones en las que el alumnado pierde la atención y los informantes tienen que poner en práctica pequeñas estrategias para llamar la atención como preguntar, hacer que repitan una información, cambiar de tono al hablar, mostrar una actitud seria o hacer una burla para conectar con el alumnado. Los informantes claves no perciben que su alumnado hipoacúsico pierda la atención con frecuencia. En cambio, los informantes complementarios aluden más a esta pérdida de atención, sobre todo en alumnos hipoacúsicos que no han recibido una estimulación adecuada.

H5.11: [...] intento siempre atraerlo hacia mí, se fija mucho en los gestos faciales, él me lee mucho los labios y yo lo noto.[...].

M6.32: siempre los miramos a ellos, procuramos no darles la espalda ...siempre que se pueda ...[...] porque muchas veces [...] no te das cuenta ...y te das la vuelta para que te escuchen.

H1.99: Hay veces que la atención se les capta facilísimo, haciendo los contenidos atractivos, no hay que utilizar trucos maravillosos [...].

H4.161: Me acerco o le pregunto al de al lado para que me repita [...] ya está atento o [...] directamente y si hay que reñirle se le riñe, [...].

Respecto a las actividades musicales realizadas, los informantes potencian un tipo u otro de actividades en función de sus preferencias y los recursos de los que disponen. Pocos informantes plantean actividades que sean pensadas en primer lugar para el alumnado hipoacúsico, salvo H1 y M7. H1 piensa en diferentes formas de hacer música para que le llegue mejor a su alumnado hipoacúsico e investiga con el uso de materiales. Por su parte, M7 tiene en cuenta las actividades que resultan más fáciles para el alumnado hipoacúsico y además pueden percibir mejor. Por ello, prefiere realizar mayoritariamente actividades de ritmo, expresión corporal, danzas y algo de instrumentos en sus clases. El resto de informantes no se plantea realizar

actividades de discriminación positiva en relación al alumnado hipoacúsico. Su propuesta se planifica para la generalidad y en la que el alumnado hipoacúsico se tiene que adaptar en la medida de lo posible a ellas. Los informantes mayoritariamente coinciden que las actividades donde se hace movimiento corporal, bien a través de la expresión corporal, danza o instrumentación, son las preferidas del alumnado hipoacúsico, aunque hay que hacer alguna matización respecto al alumnado masculino y la edad de éste. El alumnado hipoacúsico de menor edad reacciona más favorablemente a cualquier tipo de expresión corporal independientemente de su género. A medida que crece, el alumnado masculino sobretodo se muestra más reacio a ese tipo de actividades, bien porque tiene vergüenza a realizar los movimientos, generalmente son más bruscos en sus movimientos o porque son más conscientes de su déficit. En cuanto al uso de la notación y el lenguaje musical, los informantes no detectan ninguna particularidad en relación al resto de alumnos/as. A continuación vamos a analizar cada una de las actividades musicales.

Las actividades de audición generalmente no tienen éxito entre el alumnado hipoacúsico. Los informantes en el contexto global del aula no saben decir con certeza hasta donde puede escuchar su alumnado hipoacúsico. En determinados momentos pueden tener conciencia de sonidos puntuales que su alumnado ha discriminado o ha dejado de percibir. Quizás si los informantes hicieran un seguimiento más exhaustivo podrían llegar a acotar su discriminación y a ser conscientes de lo que realmente escucha su alumnado. Los informantes claves piensan que la percepción de su alumnado hipoacúsico está entre las escuchas tipo del alumnado, aunque no tienen certeza absoluta de esto. No obstante M1 considera que para que estén dentro de este ámbito ella tiene que ayudarlo e indicarle las características sonoras, además de disponer de un equipo mejor, ya que muchas veces el alumnado no llega a percibir el sonido desde éste. Sin embargo, los informantes complementarios consideran que su alumnado hipoacúsico tiene problemas de discriminación. Algunos informantes como H5, H2, M5 y H3 comentan que su alumnado hipoacúsico suele perder la atención en esta actividad por lo que al igual que M1 tienen que prestar una atención más individualizada. En el caso de alumnado con implante coclear las opiniones son las mismas, el alumnado necesita ayuda sobre todo en los casos de alumnado recién implantado o que no ha tenido una estimulación buena. Ocurre también que el alumnado percibe mejor el sonido cuando está atento y/o si éste tiene interés por escuchar una determinada música. Una de las situaciones que los informantes han detectado en las audiciones es que su alumnado hipoacúsico a veces deja de percibir el sonido mucho antes que el resto de alumnado normooyente. También algunos alumnos hipoacúsicos implantados ante determinados sonidos sienten una sensación desagradable. H2 afirma que suele ocurrir con más frecuencia si se le acerca la fuente emisora de sonido al oído y en los sonidos agudos.

H1.106: [...] yo nunca he detectado que ellos se salgan de las escuchas tipo [...] Quizás vuelvo a repetir que el problema sea que no me he preocupado de hacer el seguimiento en este tema, supongo que a lo mejor alguno le faltaba [...].

M1.2.149: [...] audiciones [...] ahí sí que no me pillan, como no sea que los acompañe en los hipoacúsicos, no me pillan, porque además tengo un equipo ...

H5.118: Si está centrado [...] sí. Ahora es muy normal que se vaya [...].

M5.222: [...] yo se lo explico. [...] cuando son cosas de audición [...] es tontería. Le digo esto es esto y lo hace.

H2.145: [...] con los crócalos y los platillos que vibran mucho cuando está cerca de él hace un gesto raro como que no le gusta [...] voces altas no le gustan [...].

posiblemente porque se le distorsiona el sonido o [...] no sé exactamente que es [...].

En cuanto a las actividades rítmicas, la mayor parte de los informantes aseguran que su alumnado hipoacúsico sigue el ritmo de un modo correcto, aunque existen variaciones respecto a la perfección en algunos casos. Los informantes M1 y H3 con alumnos hipoacúsicos con un implante coclear notan algunas dificultades. Igualmente un caso de M2 con hipoacusia moderada bilateral presenta algunos problemas a la hora de seguir el ritmo, caso que llama la atención porque en su entorno familiar el ritmo se potencia bastante. Normalmente los informantes trabajan las figuras rítmicas con una pronunciación. Sin embargo, la informante M7 trabaja bastante el ritmo y los instrumentos en la prosodia. Cuando se une a la práctica rítmica algún instrumento de pequeña percusión los informantes apenas notan diferencias del alumnado hipoacúsico respecto al resto de alumnos/as. Lo que se detecta es cierta preferencia de los hipoacúsicos por el pandero. En relación a la práctica de flauta, los informantes que usan más habitualmente este instrumento, tampoco comentan problemas muy notorios, salvo en los casos de H2, M2 y M5. En el primer caso no existe un trabajo previo en casa por lo que la falta de práctica se nota y en los casos de M5 y M2 existe dificultad en la digitación y simultanear al mismo tiempo el ritmo y melodía.

M2.298: [...] le cuesta mucho la digitación [...] a ella más y no es por falta de interés.

M5.109: Va bien, lo que más le cuesta ... [...] Hacer la duración de las figuras [...].

Todos los informantes coinciden que el alumnado hipoacúsico tiene dificultades para cantar en el tono correcto y posiblemente sea la actividad donde tiene más problemas, junto con la audición, en la clase de Música. La falta de afinación la toman como una peculiaridad que también tienen otros alumnos/as normooyentes y no supone un impedimento para realizar el canto. A pesar de ello, los informantes exigen su participación y el alumnado lo hace de forma grupal, aunque cuando los hipoacúsicos van siendo mayores se muestran algo más reticentes a la actividad, son conscientes de su poca afinación y están inseguros de lo que hacen. Cantan de forma tímida y suave para pasar desapercibidos en las voces del conjunto. A pesar de esto los informantes algunas veces consiguen detectar características de sus voces. Una característica observada en la forma de cantar y a la vez llamativa de la alumna hipoacúsica de M2 es el canto tan sólo de las palabras finales de las frases. Varios informantes (H2, M1, H3) detectan que la entonación del alumnado hipoacúsico es más grave que la del tono que debe de emitir. El timbre de las voces de los hipoacúsicos lo definen con términos como distorsionado, raro, hueco, carente de color, algo desagradable. La única informante que da una alternativa para realizar la actividad de canto es M7. Cuando el alumnado hipoacúsico es verdaderamente consciente de su desafinación y problema deja que el alumno signe la canción en vez de cantarla.

M2.87: [...] he notado que siempre canta el final.

M1.2.190: ellos cantan más grave, no enganchan los tonos; [...] un sonido raro, hueco, [...].

M6.132: [...] Algunos sí, más que otros ... tienen una voz ... [...] le falta color ... [...].

M1.2.87: En el canto no, [...] tiene una voz distorsionadilla [...].

M7.40: [...] los pequeños les gusta más cantar, cantamos canciones del folklore. [...] los mayores prefieren signar. Tienen problemas y los oyentes se ríen y no quieren cantar. Por eso el canto sólo en ocasiones.

Podemos decir que pocos informantes realizan actividades consideradas dentro del ámbito de la musicoterapia. Existen varios frentes por lo que los informantes no la llevan a cabo. Algunos consideran que no tienen una formación adecuada como para poner en práctica eso. H1 por su experiencia con la musicoterapia contempla el ratio de alumnado y el escaso tiempo de sesión como un impedimento para llevarla a cabo. Otros enfocan la musicoterapia como una actividad enfocada a un déficit, no la contemplan en sus planteamientos para la generalidad del grupo. Para M5 los ejercicios que conoce de musicoterapia no son adecuados para trabajarlos en el ámbito del aula. Sin embargo, hay varios informantes (H2, M6, M7 y M4) que dedican de vez en cuando algunos minutos de la sesión de Música a ello. Fundamentalmente los ejercicios que más trabajan los informantes van orientados a la relajación y M7 introduce ejercicios que una musicoterapeuta le recomendó principalmente para el alumnado hipoacúsico.

A continuación intentaremos definir la visión sobre su alumnado hipoacúsico que tienen los informantes. Como ya hemos comentado una de las deficiencias que conlleva esta discapacidad es la percepción dificultosa de los sonidos. Encontramos diferencias entre los informantes que tienen alumnado en niveles iniciales a informantes con alumnado en cursos superiores. Los informantes de niveles inferiores tienen una visión globalizada y general de la percepción de su alumnado hipoacúsico y sobre conceptos muy básicos que normalmente diferencia el alumnado. En cambio, los informantes con alumnado en niveles superiores notan dificultades más evidentes, ya que los conceptos que se trabajan son más específicos. Por eso analizaremos con más detenimiento la información aportada por los informantes que trabajan con alumnado hipoacúsico en cursos más avanzados. Ellos consideran que los problemas más evidentes en la mayoría de los casos surgen ante la discriminación del timbre y la altura del sonido, aunque siempre con matizaciones respecto al tipo de déficit que posee el alumnado y a las características del timbre y altura escuchada.

Respecto a la altura y el timbre de los sonidos, la discriminación entre sonidos muy próximos evidencia la problemática de este alumnado. El alumnado hipoacúsico realiza la diferenciación de timbres bastante diferentes entre sí. Sin embargo, podemos hacer una apreciación general de la percepción del alumnado hipoacúsico en relación a sonidos graves y agudos. Los informantes (M3, H2, M5) que tienen alumnado con hipoacusia profunda bilateral afirman que éstos perciben mejor los sonidos agudos y además tienen preferencia por utilizar instrumentos de estas características. M4 comenta también esta característica en su alumno con hipoacusia moderada bilateral. Otros informantes con alumnado de la misma tipología comentan lo contrario, aunque puede que su respuesta esté influenciada por lo que creen que lógicamente deben de percibir este alumnado, manifiestan no tener seguridad en sus afirmaciones. El resto de informantes con otro tipo de tipologías piensa que sus alumnos/as hipoacúsicos perciben mejor los sonidos graves.

En relación a la percepción de la intensidad hay disparidad de opiniones entre los informantes. Para H1, M3, M6, H5 su alumnado hipoacúsico no tiene problemas para discriminarlo. En cambio, el resto de informantes piensan que le cuesta trabajo a su alumnado. También hay que tener en cuenta el grado de intensidad con la que trabaja cada informante, la duración del sonido y la calidad de éste, esos factores pueden influir en la respuesta dada por cada alumno hipoacúsico. En general, los informantes piensan que puede costar más trabajo a su alumnado hipoacúsico

apreciar sonidos suaves. En cuanto a la duración del sonido, los informantes creen que su alumnado no tiene problemas para apreciar esa cualidad.

La actitud de los hipoacúsicos es un aspecto que hay que considerar y que influye en el desarrollo de la clase. El interés del alumno hipoacúsico en la materia afecta en su atención y disposición ante las actividades, repercutiendo en los objetivos que los informantes pueden plantearse con ellos. En función del esfuerzo que realizan, los informantes muestran diferentes aspiraciones con su alumnado hipoacúsico. La dispersión de este tipo de alumnado es un rasgo característico de este déficit, pero algunos informantes comentan que sucede tan sólo en momentos puntuales. Sin embargo, otros informantes piensan que algunos alumnos/as hipoacúsicos/as se excusan en su déficit para no hacer ciertas cosas y buscan voluntariamente aislarse y desconectar de la clase. Habría que comentar que algunos informantes que tienen alumnado con hipoacusias más graves (de moderada bilateral a profunda), tal es el caso de H2, H3, H5, M6 son los que más recalcan que su alumnado se muestra distraído. Entonces el comportamiento y actitud no tiene una relación clara con la tipología de déficit auditivo, sino habría que relacionarla con el interés que demuestra este alumnado.

Por otro lado, los informantes detectan cierta inseguridad en el alumnado hipoacúsico, sobre todo al tener más edad, manifiestan la necesidad de buscar una confirmación visual de lo que se hace, continuamente miran al docente, al libro o a los compañeros y simultanean todas estas actividades. Esa mecánica se repite en muchas ocasiones. Cuando el hipoacúsico es realmente consciente de su problema, esa inseguridad se acentúa más y quizás se vuelve más introvertido; esta es otra característica percibida por los informantes. Los hipoacúsicos más pequeños se muestran más naturales, participativos y expresivos que los mayores. También comentan cambios en el alumnado en los casos en que los informantes han coincidido con el periodo donde se ponen la prótesis o en el de adaptación, comentan que el alumnado hipoacúsico sufre un cambio positivo en la actitud, la atención e incluso en la expresividad siendo más expresivos y participativos que en un periodo anterior.

M3.487: Él tiene que estar observando [...] como él no se escucha, pues entonces su inseguridad le hace mirarme [...] haciendo "pinpon", esa es la mecánica.

M4.112: [...] el niño era como más retraído cuando yo llegué; al año siguiente el niño había dado un gran cambio [...] era como empujándolo sin embargo ahora, no [...].

H1.78: [...] A 3a le han venido muy bien los aparatos, yo vi que estaba muy perdida [...].

Los informantes consideran de manera general que la clase de música es algo placentero para su alumnado hipoacúsico. Creen que les gusta la música y lo que se hace en clase, aunque H1 reflexiona sobre si la clase de música le gustaría a su alumnado al darla otro docente con metodología más clásica. Él hace actividades muy movidas y motivadoras, buscando potenciar el interés incluso en el alumnado hipoacúsico. Sobre esa reflexión, enmarcando la clase en otro tipo de metodología, H2 piensa que para su alumnado hipoacúsico la clase de música es algo frustrante, afectando al poco beneficio que tiene de su implante coclear y no se puede decir que exista desinterés hacia la música en este alumno ya que muestra especial interés por el flamenco y la guitarra. M2 es también de las que piensa que la clase de música no atrae a su alumno, pero no por ser la materia en cuestión sino por otros aspectos de actitud hacia la institución escolar. Tenemos que hacer una diferenciación clara sobre el gusto por la Música en los hipoacúsicos y si les resulta placentera la clase de

música. Tal y como han comentado los informantes, los hipoacúsicos tienen atracción por la música y les gusta aunque sea en unos ámbitos más que en otros. Para que la clase de música sea placentera para el alumnado hipoacúsico, tienen que atraerle las actividades que se realizan, la metodología que se plantea, tener conexión con el docente y ser receptivo el alumno. Cuando alguno de esos factores o todos tienen bastante peso, la clase de música gusta al alumno hipoacúsico. En caso contrario, si se carece de alguno de ellos, la clase no resulta placentera.

Por otra parte, los informantes consideran que la clase de música produce algunos beneficios en el alumnado hipoacúsico. Creen que favorece en la prosodia y en el aprendizaje de vocabulario. La gran mayoría encuentra beneficios en relación al lenguaje. Aunque H1 considera también beneficioso el tomar conciencia del mundo sonoro, ayudándole a discriminar sonidos. Además, algunos informantes consideran que la música potencia la autoimagen de los alumnos y la valoración de ellos mismos, sobre todo en los casos en los que se sienten a gusto en el aula porque pueden expresarse de otras maneras diferentes y a veces supone un reto del que salen reforzados. Para los informantes la experiencia les ha reportado diferentes sentimientos. Para unos ha sido un aprendizaje del que se sienten satisfechos de saber que pueden buscar soluciones, aunque les cueste un esfuerzo personal. Para otros ha servido para sensibilizarse sobre la práctica en el tema y reflexionar sobre el tratamiento educativo de las deficiencias. Pero para la mayoría ha supuesto una gratificación el comprobar que pueden seguir las actividades y realizarlas.

XVII.2 INFORME ESTUDIO DE CASO

En primer lugar hay que tener en cuenta los rasgos y circunstancias de este caso. El docente se enfrenta por primera vez a la práctica educativa. Intenta sobrevivir ante esta circunstancia y al mismo tiempo descubrir por sí misma cómo es la enseñanza con alumnado hipoacúsico en el aula, hecho que le ilusiona y da la posibilidad de experimentar actividades, aunque esta situación debido a su inexperiencia en algunas ocasiones le angustia y satura. Por otra parte, la alumna hipoacúsica estudiada posee unas características muy peculiares las cuales han influido en el desarrollo evolutivo con éxito de los implantes. La implantación en ambos oídos se realiza antes de los tres años, y, de forma temprana, recibe una atención específica, trabajándosele la estimulación auditiva tanto por profesionales como en el entorno familiar. El implante coclear es un dispositivo auditivo que proporciona un mayor beneficio a aquellos niños/as que reciben entrenamiento auditivo intensivo. El hecho de que la alumna pertenezca a una familia de nivel socioeconómico y cultural alto ha facilitado el que obtenga todas las ayudas posibles, tanto a nivel humano como tecnológico, para conseguir una audición funcional. Y consecuentemente, ha influido a nivel educativo con la escolarización en un centro de normooyentes y en las actitudes e intereses con los que afronta la alumna las clases y en concreto la de música.

A pesar de tener buenas actitudes y capacidades, es importante señalar que el **entorno** y las circunstancias temporales en las que sucede la clase de música no son las condiciones más idóneas para beneficiar a alguien con déficit auditivo. Ésta se imparte los viernes a última hora de la tarde. En estas edades, muchas veces no son capaces de controlar su estado anímico y aflora el cansancio acumulado de toda la semana y la euforia por el inicio del fin de semana. Eso, se traduce en actitudes nerviosas entre el alumnado, algo descontroladas a veces, alboroto en el aula y ganas de hablar. Estas conductas han sido un continuo, adquiriendo diferentes grados en cada una de las sesiones y en determinados tiempos. En este entorno, la alumna hipoacúsica manifiesta actitudes de desconcierto y algunas veces evasivas en momentos de alboroto, ya que no percibe bien la información del docente y se

descentra, aunque un factor que influye notablemente y que suaviza esta dificultad para oír es el grado de atención de la alumna y la cercanía al docente y/o la fuente sonora. En momentos con ambiente ruidoso donde la alumna hipoacúsica está atenta y cercana al docente, es capaz de comprender la explicación y ejecutar la práctica musical de un modo adecuado. M8 está también de acuerdo con que el entorno no es el más propicio, ya que el alumnado es bastante nervioso y provoca bastante ruido. Por lo que la actitud que mantiene 11a resulta ser más adecuada y muy buena en comparación con el resto de compañeros.

M8.40: [...] vamos es un sol con lo que hay en esa clase, porque la clase es tela [...].

La **atención** de la alumna hipoacúsica, por tanto, se considera una circunstancia fundamental para que ésta sea consciente y comprenda las indicaciones del docente. Los momentos de atención se caracterizan por mantener una posición corporal inmóvil y una mirada constante al docente. Se ha observado un aumento del tiempo de atención de la alumna hipoacúsica a lo largo del curso. Al principio, coincidiendo con una localización lejana al docente, la alumna muestra más conductas evasivas y poca atención. Al cambiarla de lugar, la atención se centra más y van desapareciendo las conductas evasivas. Para M8, un curso después, la falta de atención no es un rasgo llamativo en la alumna hipoacúsica. Cuando 11a tiene una atención dispersa, es capaz de aislarse fácilmente del entorno. En algunos casos el docente ha tenido que hacerle varias llamadas de atención para que reaccione. M8 ha notado en esas mismas circunstancias que la niña se estresa, no sabe cómo reaccionar y se queda bloqueada. En un ambiente ruidoso, hay que insistir aún más en las llamadas de atención, haciéndolas en un tono fuerte e incluso acercarse a ella. Por otro lado, El contacto visual es muy importante para la alumna hipoacúsica. Necesita la ayuda de la visión para completar la información que se transfiere por vía auditiva. Por eso, el docente utiliza objetos, cartulinas en sus explicaciones, además de apoyar con sus gestos lo que dice verbalmente. La alumna hipoacúsica necesita una confirmación para sus acciones por lo que frecuentemente mira tanto al docente como a su compañera, incluso sigue realizando esos mismos comportamientos un año después.

M8.40: [...] No es especialmente, como todos, tendrá sus momentos, pero no me ha llamado la atención de que estuviera distraída [...].

M8.184: [...] se estresa mucho cuando hay mucho ruido, no sabe reaccionar se queda bloqueada.

M8,223: [...] yo creo que en todas las áreas, porque a veces me fijo y tiene ese tic de asegurarse [...].

La **actividad física** es una forma característica de aislamiento y distracción para la alumna hipoacúsica, incluso cuando ésta está sentada. El docente la considera como una válvula de escape al esfuerzo de momentos de atención, llegando la alumna a provocarlo voluntariamente algunas veces. Conforme avanza el tiempo se percibe una disminución de la actividad física en las últimas sesiones, coincidiendo también con un aumento del tiempo de atención. En el curso siguiente, 11a no desarrolla tanta actividad física. La alumna hipoacúsica recurre también al movimiento para expresar con el cuerpo lo que debe decir verbalmente y al mismo tiempo satisfacer su necesidad física. Lo hace incluso en casos donde el docente no ha hecho explícita esa indicación en la actividad. A pesar de esa movilidad, el docente considera que capta con rapidez lo que se está haciendo y además sigue el desarrollo de actividades al proporcionar respuestas adecuadas en el momento que se requieren. Por eso, en

alguna ocasión, la actividad física ha resultado pseudo engañosa, haciendo pensar al docente que está ausente y sin embargo, responde en el momento indicado.

En toda actividad con movimiento libre, la alumna hipoacúsica se muestra expresiva en sus gestos, sobre todo en los faciales, contrastando con el comportamiento más bien introvertido que demuestra. A pesar de esa cierta **introversión** la alumna hipoacúsica, se hace notar en determinados momentos en el aula. Si se siente protagonista le agrada, (sobre todo si ella tiene o hace algo diferente a los demás) manifestando alegría por ello, tanto a nivel verbal como corporal. Cuando ella ha interpretado para la clase alguna actividad musical ha querido que los compañeros la escuchen, además manifiesta su descontento si hay ruido o no la escuchan. Al suceder el caso contrario, en el que ella tiene que escuchar lo que hacen otros compañeros, en el inicio de una actividad lo hace, pero conforme avanza en el tiempo, se va produciendo cierto murmullo y la alumna hipoacúsica suele desconectar, sobre todo si ella ya ha realizado ante el grupo la actividad.

Algunas veces la alumna hipoacúsica llega a tener comportamientos egocéntricos, aislándose de su exterior y centrándose en lo que le ocurre, sin reparar a que puede interrumpir la clase. Si pierde material escolar, hasta que no lo encuentra no deja de buscarlo, incluso puede llegar a interrumpir una explicación para que el docente le ayude. Situaciones que se consideran normales o sin importancia, a la alumna hipoacúsica le angustian, no es capaz de solucionarlas y demanda ayuda. La impresión de la maestra de música y de otros docentes es que está acostumbrada a ser el centro de su entorno familiar, y en la escuela, parece que también quiere esa misma atención. Sin embargo, la conducta más llamativa para M8 es que cuando 11a no escucha o hay ruido que le dificulta su audición, ésta grita y hace ver que no escucha. Esta actitud el año anterior es inexistente y nunca plantea públicamente que no escucha. Otra cuestión, es la actitud ante las preguntas en grupo, en pocas ocasiones suele contestarlas. Sin embargo, si se le pregunta expresamente a ella, responde. Es necesario mantener un continuo contacto con ella para ver cuál es su reacción. A veces no contesta porque no ha comprendido. Otras, lo hace desfasada respecto al grupo, considerándose dentro de la normalidad, ya que tarda algún tiempo en procesar la información recibida. Ese desfase también se observa en los comienzos de los ejercicios. Al principio cuando se explica algo y se lleva a cabo, ella comienza a hacerlo pasado un tiempo. Parece ser que primero ve lo que hacen los demás y después ella se reengancha. Igualmente, se percibe en ejercicios de audición. Muchas de las acciones que realiza son por imitación al ver a su compañera o algún otro alumno/a. Sobre todo suele imitar a aquellos alumnos/as que realizan un movimiento físico de pie, aunque el resto permanezca sentado.

M8.188: [...] me extrañó mucho el último día que empezase a gritar “a ver que no oigo, que os calléis” .

Quizás también por su carácter introvertido tiene **relación con un círculo reducido de alumnado** de la clase, fundamentalmente en el aula, ya que fuera de ella le gusta jugar sola. Principalmente se relaciona con los que están cercanos a ella. El tipo de trato establecido con su compañera de mesa ha sido variable a lo largo de las sesiones. Para la alumna hipoacúsica le ha servido de apoyo para verificar en todo momento lo que se está haciendo. Sin embargo, algunos días la relación entre ellas se ha crispado, generando algunas disputas y la retirada de ese apoyo por parte de la compañera. Afortunadamente, la actitud de la alumna sentada delante ha ayudado en todo momento a la alumna hipoacúsica. A parte de esta ayuda, el contacto con ambas alumnas ha influido algunas veces de modo negativo. Han generado una complicidad que ha provocado en bastantes ocasiones la distracción de la alumna hipoacúsica,

hablando o jugando con una o con ambas niñas. La docente ha tenido que llamar con frecuencia la atención de las tres para que enganchen con la actividad que el grupo clase está realizando. El docente ha reflexionado en varias ocasiones sobre la idoneidad de esas compañías. Es aconsejable tener al lado de un/a alumno/a hipoacúsico/a, un/a compañero/a que le ayude en todo momento, siendo su apoyo, pero al mismo tiempo que no suponga una distracción para éste/a. M8 ha sabido colocar a un compañero que le ayuda y no la distrae hablando porque es callado.

M8.45: [...] quería ponerla con alguien que en ese sentido la ayudara. Por ejemplo si no se ha enterado de qué página es, pues éste le dice la 26.

M8.14[...] es más bien introvertida. En los recreos la veo jugar sola [...].

La agudeza visual es un aspecto desarrollado en la alumna hipoacúsica, y ella lo explota al máximo. En el inicio de las sesiones está sentada casi al final de la clase. No sólo observa bien al docente sino que al tener un amplio campo de visión, controla a todo el alumnado, dándose cuenta de hechos que a otros compañeros les pasan desapercibidos. Tras el cambio de lugar a uno más próximo al docente, su campo de visión se reduce fundamentalmente a éste, sus compañeras cercanas y lo que ocurre cerca de la pizarra, incrementando su atención en el desarrollo de la sesión. Por otro lado, la información visual que obtiene completa su percepción auditiva, dándole una comprensión global de lo que sucede. Por ejemplo en la realización de dictados rítmicos con diferentes partes del cuerpo, a pesar de que el docente procura esconderse para que no se vea la parte corporal que mueve, la alumna hipoacúsica busca la manera para mirar y ayudarse de la vista para apuntar lo que se escucha. También, en otras ocasiones cuando auditivamente no le llega toda la información completa, observa cómo empieza el alumnado a hacer un determinado ejercicio y a continuación ella se engancha a ejecutarlo.

En ese sentido, es una niña despierta y además cuenta con una buena capacidad intelectual que le ayuda para desenvolverse en el aula. Con las explicaciones y algunos apoyos visuales es capaz de comprender todo lo que se realiza en clase. Cognitivamente, su comprensión es buena, a pesar de su déficit. A veces ha sorprendido al docente, porque ha entendido en la primera explicación lo que a otros les ha costado entender, teniendo además en cuenta que se trataba de aspectos fundamentalmente auditivos. Sin embargo, se le detecta cierta inseguridad. Tiene decisión para llevar a cabo cualquier actividad, pero si tiene algún ápice de duda en su respuesta, ella mira a su compañera de mesa. Cuando sus respuestas no son coincidentes, la alumna hipoacúsica deshecha la suya, siempre piensa que su contestación es errónea y no espera a la corrección del docente. En los casos, que es consciente de hacerlo bien, no busca esa comprobación con la compañera.

M8,217: [...] también me fijé que lo coge todo bien, que es muy lista esa cría.

La **práctica educativa** ha estado marcada en función de los objetivos planteados tras la evaluación inicial. En ésta se observaron aspectos del sonido y sus cualidades, el canto y la expresión rítmica. Los objetivos son planteados para todo el alumnado por igual, aunque el nivel de exigencia en determinados contenidos no es el mismo para la alumna hipoacúsica que para el resto de alumnos/as. Se plantean objetivos claros y concretos que se pueden ejecutar en un periodo corto de tiempo, dando la posibilidad de plantear varios objetivos en una sesión para conseguir variedad y dinamismo. Por otro lado, se han propuesto objetivos específicos pensados para la alumna hipoacúsica, pero la puesta en práctica se ha llevado a cabo con todo el alumnado para que éste pueda sentir y experimentar la música también desde otro ámbito distinto al sonoro.

El objetivo específico planteado para la alumna hipoacúsica ha sido el de percibir la música desde la vibración. Éste se plantea en varias ocasiones; una para percibir la vibración de un instrumento de percusión con membrana (pandero), a través de la colocación de las manos en su caja de resonancia y otra, para sentir la vibración que trasmite un globo cuando se acciona música desde un equipo de música o se percute desde un instrumento. También, el alumnado ha tenido la oportunidad de sentir en sus manos cómo vibra el altavoz del equipo al sonar diferentes tipos de música. Estos objetivos son llamativos para el alumnado en principio por lo que tienen de novedoso y después porque manipulan objetos e instrumentos, lo que les gusta mucho. No pueden ser planteados de otra manera que dentro de la globalidad de la clase y de forma inclusiva.

Los objetivos a los que el docente ha dado mayor dedicación han sido los relacionados con la audición. El propósito ideado ha sido trabajar la audición desde el punto de vista de la percepción de cuentos, la discriminación de sonidos cotidianos, de animales y del propio cuerpo, reconocimiento de timbres, notas musicales y ritmos, así como de varios instrumentos con timbres diferenciados entre sí. Por otro lado, también se han trabajado las cualidades del sonido desde el juego con la intención de hacer consciente al alumnado de estas cualidades y reforzar en la alumna hipoacúsica un trabajo auditivo.

Se ha dado importancia igualmente al canto y a la expresión vocal. La finalidad es que el alumnado cante y utilice su voz con fines expresivos. Por tanto, no se da excesiva importancia a la afinación del alumnado cuando canta. Se prioriza la participación en la actividad en vez de la calidad con la que se produce. Por supuesto, para la alumna hipoacúsica el objetivo es el mismo. Tan sólo se incluyen algunas medidas para ayudarle en la comprensión de las canciones y para guiarla en su ejecución, utilizando pictogramas, dibujos y/o la gestualización. En muchas ocasiones, el docente mezcla la actividad vocal con la expresión corporal para que complementen el mensaje verbal que se trasmite.

El desarrollo del ritmo es otro de los objetivos planteados para el curso. En principio se trabaja el concepto de pulso, desde la práctica siempre. Poco a poco se introduce el silencio de negra y en las últimas sesiones se alterna la ejecución de negras y corcheas. La práctica rítmica se lleva a cabo con percusión corporal fundamentalmente, en contadas ocasiones se realiza con instrumentos de percusión, concretamente con el pandero. Se trabaja el ritmo tanto de forma individual como grupal para que el alumnado se adapte a la ejecución en conjunto. La instrumentación ha sido un objetivo poco trabajado por el docente, dadas las características del grupo que lo hacen una actividad inviable de manera grupal. Se ha trabajado la ejecución instrumental a nivel individual o por parejas, tanto con panderos como con instrumentos de lámina (xilófonos y metalófonos).

La expresión corporal como tal se contempla en muchas de las actividades propuestas, aunque no es su objetivo principal. Básicamente se practica la expresión corporal y danza libre para que el alumnado exprese espontáneamente con su cuerpo cómo siente la música; también se han propuesto danzas simples para llevar a cabo con un reducido grupo de alumnos/as. El espacio con el que se cuenta hace que la actividad haya que fraccionarla para que todo el alumnado pueda moverse con comodidad en el espacio de clase.

La práctica educativa se ha llevado a cabo considerando el docente una serie de estrategias metodológicas y comunicativas tales como el centrar la atención de

todo el alumnado antes de hablar, mantener un permanente contacto visual con la alumna hipoacúsica, repetir varias veces las indicaciones y buscar una confirmación de que la información ha llegado al alumnado. El lenguaje que utiliza es claro y sencillo, vocalizando y hablando a un ritmo más lento del habitual y expresando con las manos lo que se verbaliza. En bastantes ocasiones usa material visual del tipo cartulinas, dibujos en la pizarra, un programa de ordenador, pentagrama en el suelo, etc. M8 tras recibir información precisa sobre pautas a llevar a cabo también pone en práctica estas premisas.

Durante todas las sesiones, se busca la variedad de actividades para que el alumnado no se canse de la actividad y se desmotiven, e incluso dentro de una misma actividad se buscan el máximo de variantes para realizar que dinamicen el desarrollo de ésta. Normalmente, el docente suele intercalar la ejecución de variantes estáticas y dinámicas. La expresión corporal es utilizada con frecuencia como recurso en las actividades para que el alumnado desahogue en ellas su ímpetu por el movimiento físico y así, esté más concentrado en otras actividades. Del mismo modo, se alternan actividades de concentración donde el alumnado está sentado con otras más relajadas y en movimiento.

El docente hace las actividades de canto y expresión vocal junto al alumnado las primeras veces. En repeticiones sucesivas, cuando éste es autónomo, el docente los deja solos en la ejecución vocal. Sobre todo en el aprendizaje de las canciones, la maestra gesticula, bien haciendo la altura de las notas con la mano o movimientos alusivos al texto para que sea más comprensible a todo el alumnado y en especial para la alumna con hipoacusia. Por otro lado, se seleccionan canciones en las que haya un vocabulario asequible a los discentes y tengan, además, un apoyo visual de la letra o dibujos sobre ésta. Para el aprendizaje de una canción, el docente la fracciona en pequeñas oraciones. Éstas primero, las ejecuta *a capella* al alumnado, las repite y después las canta con ellos a modo de eco. Cuando aprenden una nueva oración, la repiten uniéndola con las anteriores desde el principio.

En relación a las actividades de ritmo, el docente sigue el mismo mecanismo. Primero lo ejecuta ella y después, repite el alumnado. Las actividades de ritmo se realizan fundamentalmente con percusión corporal. Normalmente se inicia con las manos, seguido de otras partes del cuerpo como las piernas, pitos, muslos, etc. para que la actividad cambie en apariencia y resulte más motivadora. El docente acompaña al alumnado con el pandero para ayudarles a llevar el pulso y/o ritmo constante. Para la alumna hipoacúsica y algunos otros niños y niñas, el pandero supone una referencia, ya que tienden a acelerarse en la interpretación. En otras ocasiones marca el pulso con el mango de madera de la baqueta en la mesa de la alumna hipoacúsica, transmitiéndole también el pulso a nivel vibrátil. Igualmente, esta estrategia le permite seguir con más detenimiento el desarrollo de la actividad de la alumna con hipoacusia y ayudarle en cualquier momento. M8 prefiere marcar el ritmo en su mesa.

En las actividades donde se trabaja la audición, el docente está en todo momento pendiente de la alumna hipoacúsica para ayudarle en lo posible. En actividades auditivas realizadas a través de CD la alumna muestra algunas veces confusiones (M8 también las observa) por lo que hay que estar encima de ella. En el caso de los dictados melódicos, el docente compara la altura de las notas con una posición en su cuerpo. El alumnado coloca la mano en un lugar diferente del cuerpo al escuchar una determinada nota, siguiendo el método Kodály. Siempre se da una nota de referencia para que el alumnado compare la nota escuchada con la nota de referencia.

M8.11: He notado cuando ponemos cosas en CD, que le cuesta más pillarlo, cuando hay más barullo en clase [...] .

Como ya se ha dicho, la expresión corporal se introduce en muchas de las actividades como una variante más. En ese sentido, se desarrolla como expresión libre del propio alumno/a sujeto a ninguna o muy pocas indicaciones. En cuanto a la danza, el docente sigue el siguiente procedimiento. Primero explica cómo son los pasos y los ejecuta ante el alumnado. En el caso de que en la demostración necesite pareja, siempre coge a la alumna hipoacúsica como modelo. Así, se asegura que ella está atenta y al mismo tiempo el docente le guía para que sepa cómo moverse. Después, se divide al grupo en la mitad para bailar. Cuando sale a bailar el grupo donde está la alumna con hipoacusia, el docente procura ponerse a su lado o justo en frente de ella para que ésta se fije en ella mientras baila.

Concretamente en el caso de la alumna hipoacúsica, el docente considera una serie de medidas de atención a la diversidad dentro de su clase de Música. Tras varias sesiones en las que se observan comportamientos y actitudes que pueden mejorar con un cambio de ubicación, se cree conveniente sentar a la niña en una mesa más cercana al docente y al equipo de música. Así, escucha y se concentra mejor, ya que se ha comprobado que la niña percibe mejor a un metro o dos de distancia. A parte, el docente está más encima de ella para que preste atención tanto a las explicaciones como al desarrollo de las actividades y la alumna hipoacúsica se siente más controlada. La comunicación que mantiene con el docente es directa.

A parte de las consideraciones comunicativas y espaciales, el docente tiene en cuenta el orden de actuación de los discentes en las actividades a realizar ante el grupo. Dadas las características del alumnado de este nivel, el docente cree conveniente otorgar a la alumna hipoacúsica el primer puesto o de los primeros en realizar una actividad. Se realiza así porque cuando el alumnado comienza una actividad normalmente está expectante viendo cómo se realiza y esperando a que le llegue su turno. En esos momentos hay un silencio absoluto, por lo que es propicio para que la alumna hipoacúsica esté más concentrada y perciba mejor cualquier actividad musical. El curso siguiente con M8 la alumna usa un aparato de FM, el cual es beneficioso, sobre todo para que la alumna tenga más conciencia de la información oral que transmite el docente; tanto los docentes como la propia niña perciben esa mejoría en ese aspecto. Para M8, los cambios son evidentes, pero en relación a la música no se detecta un cambio espectacular.

M8,182: Con el aparato que le han puesto se le nota mejoría y ella también lo nota, ella me lo dice y todo, está encantada [...] es una pasada, mucho mejor. En cuanto a música tampoco se nota una mejoría muy así, pero, sí...

El hecho de tener la oportunidad de utilizar un aparato de música de calidad, al final de las sesiones ha ayudado también a la alumna hipoacúsica para escuchar mejor y al mismo tiempo poder sentir la música a través de un medio táctil. Ha tenido la posibilidad de sentir el ritmo a través de la vibración (todo el alumnado y en especial la alumna con hipoacusia), además de escuchar el sonido que se produce. Por otro lado, normalmente, se ha puesto el equipo a un volumen alto para facilitar la audición a la alumna hipoacúsica. En pocas ocasiones se hace uso del ordenador. Cuando se ha hecho, el docente ha escogido un programa para trabajar con el hándicap auditivo. De esta manera, se potencia que la alumna hipoacúsica fomente la discriminación sonora de una manera atractiva y lúdica.

Durante las sesiones de Música se ha hecho una variedad de actividades tratando de abarcar todos los ámbitos de la materia. A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos de la alumna hipoacúsica en cada una de ellas. En las actividades relativas a trabajar las cualidades del sonido se detectan a veces ciertas contradicciones. En los dictados melódicos con tres alturas (do³, mi³, sol³), la alumna hipoacúsica ha tenido dificultad al hacerlo. Sus respuestas, al igual que muchos de sus compañeros/as, han sido erróneas. Sin embargo, en dictados melódicos con sólo dos notas (do³ y mi³), la niña, al igual que la mayoría del alumnado, lo realiza correctamente. Tan sólo muestra dificultad para reconocer cuando se produce ruido en el aula o sus compañeros/as cantan las notas.

Por otro lado, el concepto de altura, la alumna hipoacúsica lo tiene claro. Ella sabe diferenciar cuando un sonido es grave o agudo. En actividades para discriminar las alturas de sonido relativas, se observa que las realiza bien. Por ejemplo, en una escala de do³-do⁴, considera las notas descendentes a sol³, graves y las notas ascendentes a ésta, incluida ella misma, como agudas. M8 también ha realizado ejercicios similares y coincide en estas afirmaciones. En otra actividad realizada con programa de ordenador para reconocer la altura de sonidos, la alumna hipoacúsica tarda más tiempo que otros compañeros en realizarla porque con algunos sonidos hace bastantes intentos hasta dar con la respuesta correcta. Cuando aparecen sonidos graves por lo general, la alumna hipoacúsica los reconoce más rápidamente que los agudos, aunque sonidos agudos como la voz de un niño la percibe fácilmente frente al sonido grave de la bocina de un barco. Al aparecer en juego un número mayor de sonidos en la pantalla (cuatro), la alumna necesita hacer más intentos hasta llegar a la respuesta correcta.

Además, manifiesta una reacción natural a los sonidos graves, ya que en determinadas canciones donde se marcan los ritmos graves o instrumentos con timbre grave, ella produce una respuesta motora espontánea al percibirlos. Sin embargo, con sonidos agudos o con instrumentos agudos, no sucede así. En alguna ocasión al escuchar la parte instrumental de una canción (con una flauta dulce), ha movido ligeramente su cabeza al ritmo, pero normalmente para que la alumna hipoacúsica dé una respuesta hay que inducirla. En el reconocimiento del timbre de los instrumentos, se observa una cierta dificultad para distinguir instrumentos que se pueden considerar agudos. Por ejemplo, se queda pensativa y reflexiva ante instrumentos como los crócalos, los cascabeles, el almirez y el triángulo, los cuales confunde a veces. Ante la escucha de este último, se ha observado incluso que causa alguna molestia en ella, haciendo ésta un gesto de desagrado.

Igualmente, en la discriminación de instrumentos con timbres semejantes, suele tener dificultad. Los instrumentos de percusión como las claves, la caja china, el güiro cuando suenan juntos no los discrimina. También, en el caso de reconocer al saxofón y el trombón, falla. Con instrumentos de cuerda de timbre similar en esta edad no se ha trabajado. Este error al reconocer timbres muy parecidos sucede del mismo modo en compañeros y compañeras con una audición estándar. El hecho de que la alumna sea hipoacúsica no es destacable en este caso y en los contenidos trabajados en el curso. En cursos posteriores quizás la diferencia con el resto de alumnado sea más notable, aunque en el curso posterior al estudio, no se perciben todavía diferencias. Sí se percibe que le afectan los sonidos agudos, por el tipo de déficit que posee.

La duración es otra cualidad del sonido en la que se detectan algunas dificultades si se analiza detalladamente. La mayoría de las veces cuando se le pregunta contesta correctamente sobre la duración de un sonido. Pero, en el reconocimiento de series de duraciones, se ha dado el caso de que la alumna

hipoacúsica no contesta adecuadamente en serie de tres tocaditas con la flauta y usando diferentes notas agudas o graves cada vez. Cuando se han utilizado instrumentos de percusión de membrana, ella ha manifestado percibir la ausencia de sonido mucho antes que los demás compañeros y compañeras, por lo que para ella la duración de un sonido es percibida de forma diferente que para el resto, sobre todo si la intensidad del sonido disminuye. Para la realización de dictados rítmicos, la niña se ayuda de la visión para apoyar lo que percibe auditivamente y poner así las duraciones correctas de las figuras rítmicas utilizadas (negra, corcheas, silencio de negra).

En cuanto a la intensidad, como ya se ha hecho alguna alusión antes, debemos señalar que intensidades débiles del grado pianissimo son difíciles de identificar por la alumna con hipoacusia, ya que deja de percibir las creyendo que se produce silencio. Pero hasta el momento, esta cualidad no ha sido muy difícil para ella porque se han trabajado los conceptos de “fuerte” y “piano” procurando en todo momento que sean sonidos muy contrastados para que sean fácilmente identificables para ella. Normalmente, el docente procura realizar todas las actividades con una intensidad fuerte.

Por otro lado, el lugar de la fuente sonora afecta en la percepción de la alumna hipoacúsica. En diferentes actividades se hacen evidentes las dificultades de ésta para escuchar cuando la fuente sonora cambia de lugar. En un juego de localizar dónde está tocando el pandero en la clase, al quitar la visión, ella sólo acierta a señalar cuando el instrumento está frente a ella a un metro de distancia. En el resto de posiciones (alejada a ella, detrás, en la esquina trasera derecha, en la otra esquina izquierda de la clase, en la esquina derecha e izquierda delantera) se desconcierta y señala para otra posición diferente a la del instrumento; incluso estando muy cercana a ella, justamente detrás de su silla, ella indica para el lado opuesto. M8 también comenta el desconcierto de 11a cuando se cambia de lugar la fuente sonora o cuando existe ruido.

M8.225: [...] Yo creo que es más... si hay más barullo en la clase se me pierde la cría, no sabe de dónde viene el sonido ni nada y luego para localizar el sonido anda luego un poco así.

También, al realizar audiciones en el equipo de música, la niña no responde correctamente muchas veces. Suele desconectar y necesita mirar qué ha puesto su compañera. La mayoría de las veces la respuesta de ella es incorrecta sobre todo en los ejercicios de relacionar una música con el dibujo de un personaje. Se equivoca al relacionar la flauta travesera con un pájaro, la música de la banda sonora de Superman con su personaje, la cartelera de una película romántica con su banda sonora interpretada con un piano. Además, confunde el sonido de un trueno con el rugido de un león. Ante sonidos de animales como el cerdo, el caballo o pájaros, ella tiene sus dudas para dar una respuesta. A veces se queda reflexiva y otras, busca confirmar la respuesta en su compañera. Lo que reconoce bastante bien son los sonidos de medios de transporte como los coches, un helicóptero o una ambulancia. Ante sonidos como el silbido de una persona, una tormenta o el triángulo, la alumna hipoacúsica ha mostrado signos de dolor o desagrado. Al escucharlos se ha tapado los oídos o se ha quejado verbalmente. Posiblemente en cierto umbral sonoro, la programación del implante no sea la adecuada. De hecho, en un informe médico se refleja que han ajustado la programación de éste porque la niña comenta molestias.

Por lo que respecta a las actividades de expresión corporal y danza, también se observan ciertas dificultades y contradicciones. Los movimientos que realiza, para el docente son encorsetados, realizados en bloque donde los segmentos corporales

no tienen mucha independencia. La mayoría de las veces, éstos están pegados al cuerpo y no realizan movimientos amplios. No se observan dotes naturales para el baile, más que bailar hace movimientos. En determinados momentos, el docente percibe en apariencia cierto retardo en los movimientos respecto a los realizados por los demás, aunque sus movimientos en realidad no están descompasados con la música. La manera que tiene de moverse da esa sensación. En otras ocasiones, realmente se mueve retrasada respecto a la música y a los demás. Sin embargo, también se ha observado todo lo contrario. Viendo al docente balancearse, la alumna hipoacúsica la imita pero al doble de velocidad de lo que realiza el docente con el ritmo de la música. Algunas veces deja de moverse, si no ve al modelo no es capaz de seguir la serie de movimientos que son repetitivos.

Casualmente, la danza que más le ha gustado bailar a la alumna hipoacúsica es una que tiene un ritmo muy marcado con sonidos graves. En ella, ejecuta a su manera los movimientos totalmente rítmicos, que incluso los marca con distintas partes de su cuerpo. Sus movimientos son articulados pero en la parte donde el ritmo es más marcado, su rostro muestra complacencia y el movimiento es concordante con el ritmo de la danza. Por otro lado, en las actividades que se realizan de expresión corporal libre, la alumna hipoacúsica muestra bastante disposición a hacerlas, ya que no desaprovecha la oportunidad para levantarse y moverse. En estos ejercicios, es expresiva y se mueve con más naturalidad, ya que hace los movimientos que quiere. Su actitud es más desinhibida y espontánea que cuando realiza una danza. M8 ha trabajado fundamentalmente el movimiento libre y coincide en definir sus movimientos con cierta rigidez, no muestra naturalidad para bailar.

M8.54: [...] Como muy rígidos los movimientos.

M8.250: [...] Es que tampoco baila muy, más bien se mueve. Es expresiva [...].

En referencia a la actividad rítmica, la alumna hipoacúsica es capaz de percibir el ritmo de una danza o una canción y seguirlo desde su sitio. Esta acción ha sido más patente cuando ha sonado música donde se acentúa bastante este aspecto. Tanto en melodías con sonidos graves como en agudos, sigue el ritmo de manera espontánea, con la cabeza, aunque es mucho más expresiva y enérgica en la música con un ritmo marcado en notas graves. A la hora de ejecutar un ritmo propuesto, la alumna puede llevarlo a cabo, pero no suele ser constante en el ritmo de interpretación. La gran mayoría de las veces, ella lo realiza a una velocidad rápida, pero cuando aparece un cambio de figuras o de partes del cuerpo con la que se ejecutan, se para o ralentiza el ritmo. De este modo, sus ejecuciones no llevan un ritmo constante. La práctica rítmica rápida la realiza más frecuentemente al hacerlo a modo de ensayo, como prueba previa antes de ejecutar un ritmo para el docente o ante el resto de compañeros.

A parte de los cambios ya mencionados en una serie rítmica, existen otras circunstancias que le hacen perder el ritmo constante a la alumna con hipoacusia. Una de ellas, es la ejecución de un ritmo con silencios. A lo largo de las sesiones en las que se ha trabajado este aspecto, ella ha perdido el ritmo constante cuando ejecuta los silencios, aunque vuelve a seguir el ritmo si esta figura no aparece más en la serie rítmica. En los casos donde se encuentran varios silencios y además, existen otros cambios de figuras rítmicas como de negras a corcheas o un cambio de ejecución de la mano derecha a la izquierda, ella pierde el pulso. Unas veces acelera, otras, se retarda o se detiene, continuando cuando corrige el fallo cometido. No siempre, ella marca el silencio con un gesto, pero cuando lo ejecuta pierde demasiado tiempo en hacerlo, por lo que se retrasa.

Además, otra circunstancia que no le ayuda a seguir un ritmo constante es el continuo mecanismo visual de mirar al docente o a su compañera para ayudarse o confirmar si lo que hace está bien. En muchas ocasiones, corrige esas oscilaciones de velocidad en el ritmo al ejecutar el docente la serie rítmica con un pulso lento, el cual permite que en los cambios de figuras o de las partes corporales con las que se lleva a cabo la serie, la alumna con hipoacusia sea consciente de ese cambio y no le sorprenda en el momento justo de su ejecución. Otra circunstancia que influye es el estado de concentración de ella. En las sesiones donde ha estado bastante concentrada en la actividad, ha sido capaz de controlar sus impulsos de acelerar al practicar un ritmo monótono y de hacer los cambios en el momento correspondiente sin perder el pulso. El ruido es otra circunstancia que le dificulta para percibir el pulso y por tanto se deja llevar por el ritmo que ella le infiere.

Esta forma peculiar de práctica rítmica, también se refleja en la instrumentación. En las ocasiones que la alumna hipoacúsica ha percutido en el pandero una serie rítmica también las ha ejecutado con un pulso irregular. Aunque las veces que lo ha hecho, el ritmo lo ejecuta a una velocidad más lenta. Los movimientos de sus brazos son amplios, haciendo la ejecución a un *tempo moderato*. Igualmente, influye que al ser de las primeras veces que utiliza instrumentos, el manejo de la baqueta o simplemente sujetar el instrumento le resulta dificultoso, le exige una concentración mayor, por lo que alguna vez ha descuidado el ritmo. Se utilizan panderos de diámetro grande para que perciba bien la vibración, aunque a ella le cuesta más trabajo manejarlos. También cuando ha utilizado instrumentos melódicos, su interpretación ha sido pausada. Este tipo de actividad es muy llamativa para ella y para el resto del alumnado, por lo que cuando se realiza están emocionados de lo que hacen, teniendo mucho cuidado al tocar y mostrando una cara de expectación y felicidad al mismo tiempo. Dadas las características del alumnado, la instrumentación se realiza individualmente o por parejas. No es una actividad muy frecuente en las sesiones.

Las actividades de canto y expresión vocal han sido frecuentes en las sesiones de música. La alumna hipoacúsica no muestra ningún rechazo a realizarlas, incluso son de su interés. Participa como todos los demás compañeros/as. En las primeras sesiones, algunas veces se ha tapado la boca con la mano, con la carpeta o el libro, siguiendo atentamente el desarrollo de la canción. El docente intuía que decía algunas palabras de la canción pero no la cantaba en su totalidad. Además, prefería hacer los gestos de la canción que cantarla. Concretamente en una canción de la sesión segunda, la alumna hipoacúsica no canta todas las oraciones, a pesar de tener pocas palabras y algunas repetitivas. Ella canta algunas palabras del final de la oración. Otras veces va cantando con un cierto retraso de unos dos o tres segundos del resto de alumnado.

En las últimas sesiones de música, el docente no observa que actúe de esa manera al cantar. Sigue prefiriendo gestualizar a cantar cuando se realiza ambas acciones. Sin embargo, su actitud es más participativa e involucrada en la actividad, llegando incluso a ser voluntaria para cantar una canción a sus compañeros/as. Ella la inicia en su tono correcto y con un volumen de voz alto y claro. Conforme avanza el canto, éste se vuelve en un desarrollo hablado que termina callándose sin concluir la estrofa. También, otras veces ha cantado espontáneamente un trozo de una canción tras acabar de bailarla en el centro de la clase e ir para sentarse en su sitio. Mientras se realiza canto colectivo, el volumen de voz de la alumna hipoacúsica es inapreciable para el docente. Se sabe que canta o vocaliza por el movimiento de sus labios. Y, si el docente se acerca, la alumna se inhibe un poco y baja mucho más su tono de voz.

La afinación es uno de los problemas más destacables de la alumna en el canto. Mientras se realiza canto colectivo no es apreciable. Pero, al escucharla cuando canta de forma individual o en pequeño grupo, se percibe esta dificultad. No desafina en todas las notas, pero en muchas de éstas desentona cuando las reproduce, tras escucharlas. Aunque por la manera de comportarse y actuar no le supone un “trauma” el llevar a cabo el canto y actividades de expresión vocal, sino todo lo contrario, disfruta con ellas. Las deficiencias que puede tener en su comunicación, parece que las compensa de alguna manera con su expresividad facial. En las actividades de expresión oral, la alumna complementa su gesto facial con la que quiere reproducir. Cuando va a producir un sonido fuerte, abre exageradamente la boca (aunque en realidad no se escuche demasiado fuerte); al reproducir sonidos pianos, se encoje un poco en sí misma; al mismo tiempo que emite los sonidos de animales, hace gestos con la cara o el cuerpo semejantes a los que pueden hacer los animales.

M8.228: No me parece que canta mal a la hora de... [...] Tiene problemas en afinación y no es porque sea... pero bueno tienen muchos. Sí que le oigo cantar, encima yo creo que le encanta todo lo que sea música y... no se corta un pelo, pero si alguna vez me he acercado sí que ha bajado... [...].

La voz de la alumna hipoacúsica tiene su particularidad. Resulta difícil definirla, pero se pueden decir algunos rasgos. El discurso que emite suena en un tono de voz muy monótono. No hace las oscilaciones que normalmente se realizan en la entonación de una oración. Además, el timbre que emite parece como metálico y a su vez algo “chillón”. Por otro lado, se piensa que el volumen de voz todavía no lo tiene del todo controlado. Cuando habla al mismo tiempo que el resto de compañeros, su voz apenas se puede distinguir, habla bastante bajo. Sin embargo, cuando comenta algo a su compañera, lo hace a un volumen alto, más de una vez ha quedado recogido en la grabación (estando a unos dos metros de distancia). También al hablar algo al docente, lo suele hacer alto, sobre todo si lo que comenta lo dice estando enfadada. Habría que realizar más actividades para trabajar con volúmenes con los que de forma visual se ayude a la alumna hipoacúsica a controlar el volumen que emite.

En cuando al aprendizaje de elementos del lenguaje musical, la alumna hipoacúsica ha llevado una evolución normal igual al resto de sus compañeros. No ha tenido problemas excesivos para reconocer las figuras rítmicas trabajadas, así como el nombre de los elementos de la notación que se aprenden en el curso. Ha tenido algunos lapsus en el reconocimiento de la posición en el pentagrama de la nota “la” fundamentalmente, ya que es la última nota aprendida y menos trabajada. También, algunas veces ha cometido errores en la nota “mi”. La posición de la nota “sol” la tiene bastante asimilada. Al escuchar el nombre de la nota se coloca rápidamente en su lugar correspondiente del pentagrama casi sin pensarlo. En las otras dos notas se queda algo dubitativa antes de colocarse en el pentagrama del suelo, saltando unos segundos después que los demás compañeros/as. Cuando se han realizado fichas sobre ello, ella ha tenido tiempo de pensar y las ha posicionado en su lugar correcto.

La **evaluación** inicial realizada ha servido de diagnóstico de la situación, en el que han aflorado ciertas dificultades musicales en la alumna hipoacúsica y se ha valorado el nivel general del alumnado. Se detectaron en un principio dificultades para reconocer la altura de sonido y para seguir el desarrollo de una canción. En ejercicios de reconocimiento auditivo se hace evidente su dificultad, sobre todo en aquellos realizados con el equipo de música. Aparentemente el ritmo lo realiza bien, aunque trabajándolo con más detenimiento en sucesivas sesiones se percibe que le cuesta llevar un ritmo constante.

Los objetivos planteados a lo largo de las sesiones se han conseguido, algunas veces con un nivel de involucración máximo del alumnado y de la alumna hipoacúsica y otros, en menor medida. Respecto a la alumna hipoacúsica, el docente ha tenido en cuenta que desarrolle todas las actividades, independientemente del resultado que consiga. Por tanto, como objetivo fundamental ha sido el obtener la atención y participación en la medida de sus posibilidades. En aquellos momentos donde ésta no ha prestado atención al desarrollo de la actividad, iniciando una actividad paralela, la maestra se ha sentido algo defraudada por no conseguir su objetivo principal. El cambio de lugar de la alumna hipoacúsica a uno más próximo al docente ha repercutido en la atención de ésta y en la percepción.

También, una constante en las sesiones ha sido el proponer actividades que capten la atención de la alumna hipoacúsica y de todo el alumnado para llevar a cabo sus objetivos musicales. En las sesiones donde se ha utilizado material nuevo, objetos para manipular o la expresión corporal dentro de cualquier actividad, el alumnado ha mantenido interés y se ha centrado en el desarrollo del objetivo propuesto. Aunque para alimentar constantemente ese interés, el tiempo de duración de cualquier actividad no debe prolongarse demasiado. Cuando se han realizado actividades cortas, el alumnado ha respondido bien, si por algún motivo se dilatan, éstos pierden el interés y la actividad no sigue de un modo adecuado, ya que el alumnado se distrae, hace ruido, produciéndose un clima imposible en la clase para seguir con la actividad.

Algunas medidas planteadas específicamente para la alumna hipoacúsica y llevadas a cabo con todo el alumnado, han tenido diferentes resultados a los que se esperaban. Por ejemplo, la utilización de la gestualización en las canciones para favorecer la comprensión y el canto de la alumna hipoacúsica. En las primeras sesiones, no se ha conseguido que cantase, ella ha seguido la actividad gestualizando, cantando tan sólo algunas palabras. En las últimas sesiones, la alumna hipoacúsica ha combinado la actividad con el canto, pero fundamentalmente ha tenido preferencia por gestualizar que por cantar. Por otro lado, la utilización de un globo para percibir la vibración ha servido para que algunos niños/as se desinhiban al bailar, ya que al tener algo en las manos les hace estar más seguros en una actividad de danza y se mueven con más soltura. También en un principio, el objeto causa un mayor interés en los alumnos/as que en la alumna hipoacúsica. Pero a medida que avanza la actividad, el interés de ésta va en aumento, pasando bastantes minutos explorando impresiones en el altavoz del equipo de música. Para el docente ha sido muy reconfortante la expresión facial de la alumna hipoacúsica y de los demás compañeros al sentir la vibración del sonido.

El hacer muchas actividades auditivas ha permitido al docente tener conocimiento de cómo percibe la alumna hipoacúsica, qué circunstancias le favorecen esa percepción, cuáles son los problemas más acuciados en este proceso, así como probar diferentes instrumentos que le ayudan en ese proceso. Al término de las sesiones, se sabe que la alumna percibe mejor los sonidos graves, aunque muchos sonidos agudos los detecta bien. La percepción más adecuada de una fuente sonora la realiza frente a ella, a uno o dos metros de distancia, pero si se realizan cambios de lugar de la fuente emisora no le ayuda en absoluto. El uso de material manipulable por ellos hacen que estén más atentos, además de tener un apoyo visual que complementa a la emisión sonora. Pero, de los factores que más ayudan a escuchar a la alumna -como ya se ha comentado- es la atención de ésta y un óptimo ambiente de la clase. En los momentos donde la niña se encuentra concentrada en la actividad y además la clase está en calma, casi la totalidad de sus resultados son buenos.

Las actividades de canto han gustado al alumnado, sobre todo si se compaginan con expresión corporal y movimiento. La canción que más ha triunfado entre el alumnado y especialmente en la alumna hipoacúsica ha sido una canción india, con letra en otra lengua, la cual usa pocas palabras. Su ritmo es muy marcado y pegadizo que incita a bailar. El canto es una actividad que gusta en general al alumnado. En un principio en la evaluación inicial, la alumna con hipoacusia no manifiesta un aparente interés por cantar, pero a medida que transcurren las sesiones se observa este interés en el canto y hasta quiere realizarlo individualmente delante de sus compañeros. Durante las sesiones tan sólo se ha trabajado el hecho de cantar y no la técnica. Se detecta que entre el alumnado se producen desafinaciones y más concretamente en la alumna hipoacúsica, que algunas veces con la práctica se pueden solucionar. En el caso de esta alumna, necesita una ayuda más específica para dirigirle su entonación, aspecto que en las sesiones no se puede trabajar de manera individual y con todo el grupo resulta dificultoso.

Por otro lado, para la alumna hipoacúsica las actividades de movimiento libre son acogidas de forma más desinhibida que las danzas. En estas últimas la alumna tiene que estar más concentrada para seguir los pasos y necesita la ayuda de un modelo para realizarlas, en el momento que no visualiza al modelo suele detenerse. En estos casos más que la percepción de la música sigue la información visual que le llega. Una de las explicaciones posibles dadas a esto, es que en las danzas los movimientos tienen unas direcciones concretas y en algunos momentos el individuo está de espaldas a la fuente o lejos de ésta. Cuando se produce sonido de espaldas a la alumna hipoacúsica, ésta no lo percibe bien, por lo que no se deja llevar por la música y si no ve al modelo, no sabe qué pasos hacer. Es llamativo también la manera de moverse: no levanta muchos los pies, hace movimientos articulados. Sería conveniente trabajar más las danzas con esta alumna para comprobar la veracidad de estas afirmaciones o buscar otras hipótesis. Pero por la limitación de tiempo y las características peculiares del grupo de alumnos/as esta práctica necesitaba una buena parte de la sesión para llevarla a cabo y tan sólo se ha podido hacer en contadas ocasiones, lo mismo que le ha ocurrido a M8.

La alumna hipoacúsica muestra interés por las actividades musicales, especialmente por aquellas en las que tiene que manipular objetos o instrumentos (como ha sido el caso de actividades donde se trabaja instrumentación, audición o ritmo). El movimiento de objetos o de su propio cuerpo es una actividad atrayente. También el cantar y mover sus manos para gesticular le produce complacencia. Como el resto de alumnado, la alumna hipoacúsica siente curiosidad ante cualquier actividad novedosa. En general, el docente piensa que la música es una materia que le gusta al alumnado en estas edades, incluyendo a la alumna hipoacúsica. El docente, además no percibe, en esta edad y curso escolar, grandes diferencias con respecto a los demás alumnos/as al llevar a cabo las actividades musicales.

Muchas de las apreciaciones contempladas en el estudio pueden ser inapreciables ante el ojo del docente en el transcurso de una sesión si no se tiene un continuo contacto visual y búsqueda de respuestas. Ante el aparente buen comportamiento de la alumna hipoacúsica, se pueden enmascarar pequeñas lagunas que con el paso del tiempo pueden agrandarse si no se solucionan a tiempo. Es necesario que el docente observe el comportamiento tanto del alumnado hipoacústico como del resto para descubrir su comportamiento. Para ello, debe mantener activo a todo el alumnado y buscar una permanente retroalimentación. La alumna hipoacúsica a lo largo del estudio en pocas ocasiones ha hecho partícipe al docente de su incomprensión, por lo que ha sido ésta la que ha buscado la manera de saber cómo entiende la alumna las actividades musicales y cómo las vive.

La permanente atención del docente ha hecho que la alumna se esfuerce por desarrollar al máximo sus potencialidades. Gracias a la utilización de la ayuda tecnológica, el docente ha sido consciente de matices que en el contexto real del aula pueden quedar desapercibidos si no se les presta la adecuada atención. El trabajo del docente en estos casos es doble, tiene que tener una enorme fuerza de voluntad y responsabilidad profesional para poder atender a todo el alumnado, e intentar sacar de ellos el máximo partido, contemplando sus individualidades. Será necesario repetir la investigación en posteriores cursos para observar si se detecta otro tipo de dificultades en la alumna hipoacúsica o se agravan las que se han detectado.

XVII.3 CONCLUSIONES

La trayectoria biográfica de los informantes marca pautas que direccionan su vida laboral. En todos está muy presente el gusto por la Música y su práctica de un determinado modo, algunos desarrollados desde pequeños en el entorno familiar, la escuela o en una institución musical y otros, practicado después de su juventud, y, dicho interés hacia la música les empuja llegado un momento a adquirir la especialidad de Educación Musical. Podemos decir que las experiencias vividas y sus intereses personales hacia el mundo musical, fundamentalmente, condicionan que los informantes se dediquen profesionalmente a esta labor. En la elección profesional además de la afinidad por la carrera influye también en algunos casos el entorno familiar y las circunstancias personales.

Las escasas experiencias vividas con el déficit auditivo en el entorno más próximo de los informantes no son condicionantes para la práctica educativa de éstos ni para su forma de pensar sobre el tratamiento de la deficiencia en Educación. Las experiencias a nivel personal no propician una mayor sensibilidad hacia la integración de las deficiencias auditivas que en otros informantes que no han tenido un contacto personal. En cambio, se observa una cierta relación con el tipo de estudios recibidos por parte de los informantes. Aquellos informantes que han cursado la carrera universitaria bajo la normativa de LOGSE, se muestran partidarios incondicionales de la integración y se preocupan por tomar medidas para que la integración sea efectiva e inclusiva. Los informantes que han estudiado en planes anteriores muestran su conformidad pero la integración no es tan proactiva. Los más veteranos han tenido que cambiar y adaptarse a la normativa actual, diferente en las premisas que ellos estudiaron. Los informantes que han estudiado con esa ley tan sólo se han moldeado y han asimilado de una manera natural esa integración.

Independientemente de los estudios realizados y las enseñanzas asumidas por los informantes acerca de la deficiencia auditiva en el aula de música, también existe una serie de factores que condicionan el pensamiento positivo o no tan favorable de los informantes hacia la integración con mayúsculas. Por un lado, los grupos numerosos de alumnos/as hacen que los informantes tiendan a prestar mayor atención a la generalidad del grupo que al alumnado hipoacúsico en sus planteamientos metodológicos. Unos informantes no se sienten totalmente preparados para asumir esa tarea con una enseñanza de calidad tanto al alumnado hipoacúsico como al resto de alumnos/as, sobre todo si el grado de deficiencia es profundo. Por lo que algunos creen que les falta formación. Además, la falta de recursos personales y materiales hace que no se dé una atención personal adecuada al alumnado hipoacúsico. También la colaboración, comunicación y coordinación del profesorado es un elemento importante, y, la implicación de la familia se contempla como una parte fundamental para la integración del alumnado.

El factor que más peso puede tener en la integración con mayúsculas es el ímpetu y esfuerzo de cada docente en esta labor. Esta actitud es una característica personal de cada individuo que no tiene una relación directa con la edad aunque suele tener matices en relación a la fase de la vida profesional en la que se encuentran los docentes. Aquellos informantes que están en la fase de inicio, estabilización pedagógica o de diversificación reflejan un mayor ímpetu por adaptar sus enseñanzas a los hipoacúsicos. Los informantes que se encuentran en posteriores fases muestran algo más de distanciamiento.

La formación teórica condiciona en muchas ocasiones la disposición de nuestros informantes hacia el déficit auditivo sobre todo en los comienzos. No todos los informantes están en igualdad de condiciones. Pocos informantes han adquirido formación sobre este aspecto durante la carrera de Educación Musical y/o el proceso de oposición. En casos contados, han realizado algún curso relacionado con Necesidades Educativas Especiales, fruto de un interés personal. Podemos decir que los informantes más jóvenes y aquellos que están empezando como especialistas de Música son los que muestran interés en formarse sobre déficits auditivos y musicoterapia. Aunque ese interés se relativiza si tienen carencias en didáctica musical o formación en nuevas tecnologías. Pero, ocurre que aunque haya ese deseo formativo, la oferta de cursos sobre este aspecto es bastante escasa o nula, por lo que los informantes recurren para ampliar su conocimiento a profesionales relacionados con el tema, compañeros, libros o Internet. La ausencia de interés hacia este tipo de formación se justifica por muchos informantes en que el grado de deficiencia auditiva que presentan los alumnos que tienen no precisa de una formación específica y que tampoco les ha surgido la necesidad hasta tener alumnado con este déficit.

A pesar de que uno de los elementos que influye en la concepción de los informantes sobre la deficiencia auditiva es la formación teórica, no resulta ser un factor decisivo para su práctica educativa. Consideran que da seguridad al informante para afrontar su trabajo, pero la experiencia práctica con alumnado hipoacúsico es más valorada por los docentes en su conocimiento. La vivencia la consideran más importante, ya que la información teórica ellos piensan que pueden hallar la manera de encontrarla. Los informantes que dan clase por primera vez a alumnado hipoacúsico se muestran en un principio temerosos y con cierta incertidumbre ante su labor. Los que tienen experiencia previa, mantienen una actitud diferente. Inician su labor más serenos, con recursos y estrategias asimiladas. Ese miedo inicial desaparece cuando pasa un tiempo, ya que en la mayoría de los casos el alumnado hipoacúsico responde a las actividades. Los que tienen formación teórica al respecto, aunque no tienen experiencia, se enfrentan a la práctica con ilusión, considerándola como algo maravilloso y un medio para experimentar lo que han aprendido. Se puede decir que el conocimiento de los informantes sobre la deficiencia auditiva y sus medios tecnológicos es funcional para poder llevar a cabo su práctica educativa. Por tanto, su conocimiento es poco profundo. Carecen de concepciones terminológicas precisas, de conocimiento en metodologías educativas en relación al déficit auditivo, o cómo procesan la información los hipoacúsicos, pero en la mayoría de los casos son conocedores de estrategias comunicativas para este tipo de alumnado.

Este tipo de información sobre estrategias o sobre el propio déficit auditivo de un determinado alumno/a llega a través de los propios compañeros o profesionales específicos que trabajan en los centros. La colaboración o coordinación entre los docentes y los informantes es bastante escasa. El docente de música suele trabajar fundamentalmente sólo y aislado del resto de compañeros. Pero aún así, es necesaria cierta comunicación con los demás profesionales, ya que pueden ayudar a conocer más al alumnado hipoacúsico y dar pautas de actuación con ellos. En los casos de informantes en situación laboral definitiva o con varios años de permanencia en el

centro, sí existe una cierta información al respecto, conseguida a lo largo del tiempo. Cuando los docentes han llegado nuevos al centro o han hecho una suplencia, la información ha sido escasa o nula, tanto por parte de tutores o especialistas relacionados. Estos hechos son denunciados por los docentes en esta situación, ya que repercute en su trabajo. Ellos han descubierto poco a poco, a veces por sí mismos o en conversaciones casuales, la información que deberían de saber de antemano para tomar ellos las medidas apropiadas. A veces las medidas de atención a la diversidad no se han llevado a cabo por desconocer en muchos casos la existencia de alumnado hipoacúsico en el aula. Tras conocer dichos casos los docentes han tomado medidas, pero se lamentan de la tardanza de su actuación por el mal funcionamiento comunicativo del centro.

La vinculación de la familia con la escuela es un pilar importante que los informantes reclaman y esta vinculación tiene que ser mayor en los casos de alumnado hipoacúsico. La familia influye en el buen desarrollo del hipoacúsico, su estimulación, la actitud positiva hacia el ámbito educativo y las materias, así como en las medidas técnicas que el hipoacúsico usa en el centro. Ante casos de hipoacusia con el mismo grado de pérdida, en niños con familias preocupadas por la educación de sus hijos, el centro dispone de medidas apropiadas. En casos de familias desestructuradas y con bajo interés educativo, el alumnado hipoacúsico no dispone de esas medidas. Los docentes aseguran que los problemas de alumnos/as hipoacúsicos/as en familias desestructuradas o poco interesadas a nivel educativo son aún mayores que los problemas que plantean niños normooyentes de familias similares.

Por eso no es de extrañar que las demandas de los informantes se centren en pedir tiempo fuera de la sesión de música para trabajar individualmente con el alumnado hipoacúsico o personal de apoyo dentro del aula, así como materiales y recursos adecuados para favorecer la mayor percepción de este alumnado. A nivel didáctico, les gustaría saber ejercicios-tipo que sean favorables para trabajar con el alumnado hipoacúsico.

La relación establecida entre el alumnado hipoacúsico y los compañeros de clase es normal, notando los informantes que el resto de compañeros suele ayudar al alumnado hipoacúsico en la clase y no se puede decir que el alumnado hipoacúsico esté excluido del grupo. Sin embargo, en las relaciones fuera del entorno del aula, los informantes han detectado que el alumnado hipoacúsico suelen relacionarse entre ellos y en los centros donde hay pocos alumnos hipoacúsicos, éstos suelen estar más solitarios en el patio. La relación docente-hipoacúsico es definida por los informantes como buena, salvo en los casos de alumnos hipoacúsicos que tienen otros problemas añadidos relacionados con el ámbito familiar y educativo. Se detecta que cuando los alumnos/as hipoacúsico/as tienen afinidad con el docente, están muchos más atentos a la información que expone éste, a su expresión corporal y facial, y además no suelen perder la atención, lo que repercute en un mayor número de estímulos visuales que al hipoacúsico le llegan. Los informantes en estos casos no tienen que hacer un esfuerzo en su comunicación para llegar a ellos. Se puede decir que la personalidad del docente, la relación que establece con su alumno/a hipoacúsico, la atención que se le preste y la actitud del alumno ante la materia y la educación influye en los resultados del alumno hipoacúsico en la materia. Aunque también hay que tener en cuenta el ruido y el cambio de lugar de la fuente sonora como elementos que dificultan al hipoacúsico para realizar las actividades. En situaciones de ruido, los hipoacúsicos se quedan bloqueados y se dispersan de la actividad a realizar.

Las diferencias del alumnado hipoacúsico con el resto de alumnado normoyente son pequeñas en los cursos iniciales y el docente debe de ser muy observador para detectarlas. En cambio en cursos superiores, los problemas se hacen más evidentes y por tanto hay más diferencia con el resto de alumnado. Una característica percibida en todo el alumnado hipoacúsico es la inseguridad, aumentada con la edad de los/as niños/as. Esa inseguridad les hace buscar una confirmación visual de lo que se dice y hace. Los hipoacúsicos muestran un continuo mecanismo ocular hacia el docente y/o un compañero durante la actividad que se realiza. A pesar de esa circunstancia, la mayor parte de los docentes piensan que la clase de música le gusta a su alumnado hipoacúsico al igual que la Música. Por otro lado, reflexionan que la clase de música puede ayudar a los hipoacúsicos a mejorar su prosodia y el aprendizaje de vocabulario, al mismo tiempo que les ayuda a tomar conciencia del mundo sonoro y la discriminación de sonidos. Algunas de las actividades musicales suponen un reto para el alumnado hipoacúsico, cuando el alumnado las hace y tiene éxito, repercute en un aumento de su autoestima.

En cuanto a los planteamientos metodológicos, los informantes se plantean llevar a cabo los mismos objetivos para todo el alumnado. Con el alumnado hipoacúsico dan más importancia a la participación que los resultados que obtienen. En algunos aspectos tienen en cuenta para su valoración la deficiencia auditiva, por lo que no le exigen de igual modo que al resto. La mayoría de los docentes planifican sus actividades en función de la generalidad del grupo. Tan sólo aquellos informantes que tienen una determinada formación sobre el déficit auditivo y/o práctica con este alumnado plantean actividades adaptadas al déficit auditivo con todo el grupo. También hay que reseñar que el uso por parte de la mayoría de informantes del libro de texto limita la planificación de actividades específicas adaptadas al alumno/a hipoacúsico/a.

Entre las medidas más adoptadas por los docentes para el alumnado hipoacúsico destacan la cercanía física al docente y a la fuente sonora, así como la vocalización, ritmo hablado pausado y volumen de voz mayor. El uso de la gestualización destaca entre las docentes femeninas, siendo este aspecto algo natural en ellas. Esta acción también es usada por algunos informantes en las canciones. A pesar de que la percepción de las vibraciones, es una práctica favorable para los hipoacúsicos, sólo la practican algunos informantes que saben estos beneficios a través de instrumentos, movimientos u objetos.

Los informantes mayoritariamente coinciden en que las actividades donde se hace movimiento corporal, bien a través de la expresión corporal, danza o instrumentación, son las preferidas del alumnado hipoacúsico, aunque hay que hacer alguna matización respecto al alumnado masculino y la edad de éste. Los docentes afirman que los ejercicios rítmicos la mayoría de su alumnado hipoacúsico los realiza sin mucha dificultad. Se observa entre el alumnado hipoacúsico algunos problemas entre los que tienen implante coclear en la regularidad del pulso, problema que también se detecta cuando tocan la flauta. Se percibe cierta preferencia de los hipoacúsicos hacia el pandero como instrumento para tocar. La práctica de la flauta en los hipoacúsicos que normalmente la practican no presenta problemas notorios.

Los problemas mayoritariamente detectados en relación a los hipoacúsicos se contemplan en las actividades de percepción-emisión. Las actividades de audición no tienen mucho éxito entre el alumnado hipoacúsico, necesitan ayuda, aunque suelen discriminar mejor cuando el/la alumno/a está atento y tiene interés en escuchar. Se detectan diferencias más notorias respecto al alumnado normoyente en cursos más avanzados. Los problemas más evidentes de los hipoacúsicos se encuentran en la discriminación de timbres y alturas de sonidos. Existe disparidad de opiniones entre

los docentes respecto a qué sonidos perciben mejor sus alumnos/as hipoacúsicos/as. Para unos perciben mejor los sonidos graves y para otros con alumnado de hipoacusia profunda y moderada, ambas bilaterales, los agudos. Entre el alumnado con implante coclear, los docentes detectan ciertos sonidos que resultan desagradables e incluso molestos para ellos, coincide que suele ocurrir cuando se acerca al oído la fuente sonora o en algunos sonidos agudos, quizás debidos a la programación inadecuada del implante para esas alturas. En cuanto al canto, los hipoacúsicos tienen dificultades para cantar en el tono correcto, pero a pesar de ello participan en la actividad. Los hipoacúsicos cantan en tonos suaves y de forma tímida. En algunos hipoacúsicos se detecta que cantan tan sólo las palabras finales de las frases o lo hacen con cierto retraso. En momentos donde se canta acompañando de gestos, algunos hipoacúsicos han mostrado preferencia por realizar los gestos que el canto. La práctica de actividades encuadradas en el ámbito de la musicoterapia son escasamente realizadas por estos docentes.

Para los docentes el hecho de dar clase a alumnado hipoacúsico ha supuesto una experiencia de la que se sienten satisfechos, a pesar de que supone un esfuerzo personal para el desarrollo de su trabajo. Algunos han descubierto que pueden buscar soluciones para que el alumnado pueda seguir las actividades y les gratifica que puedan realizarlas. Pero para otros ha supuesto una reflexión crítica sobre el tratamiento que se da al déficit auditivo en la escuela. Ha servido para que piensen que deberían de tomarse más medidas para mejorar esa integración, tanto por parte de profesores, profesionales relacionados, como de la Administración.

XVII.4 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Nuestra investigación nos lleva a pensar en posibles vías de investigación sobre el déficit auditivo y el aula de Música. Existe un pequeño campo de investigación sobre la deficiencia auditiva y más concretamente en el ámbito de la Educación Musical. Por ello, abrimos a continuación posibles enfoques de investigación:

- Hacer un estudio cronológico detallado de los tipos de déficit en cada nivel educativo, para estudiar con profundidad el comportamiento del alumnado hipoacúsico y los problemas a los que se enfrentan en la clase de música.
- Plantear una batería de actividades musicales que potencien una mayor vivencia del alumnado hipoacúsico en el aula e investigar las repercusiones de éstas en el alumnado normooyente e hipoacúsico.
- Investigar sobre los beneficios de la realización de ejercicios musicales para ayudar al control de la voz en los hipoacúsicos y las repercusiones que tienen en el habla.
- Recoger orientaciones y experiencias prácticas significativas de docentes de Educación Musical con alumnado hipoacúsico, así como de especialistas del tema para elaborar un material guía que sirva de información para docentes en estas situaciones.

ABSTRACT

The title of our research is Perception of Music Education teachers with hearing impaired students in Nursery and Primary School classrooms.

Apart from the interest that this subject arouses in us, we felt that it was a good choice for study as it is still an under researched field in Spain – especially within the area of Musical Education - and we would like to contribute the results of our research to the issue. Whilst researching the previous literature, we found that studies have been made from the point of view of the results obtained from hearing impaired students, but our contribution studies the issue from the perspective of the teachers who work with those students. How hearing impaired students live the experience is a side issue of the study.

The purpose of the investigation, therefore, is to focus on the teachers of hearing impaired students as the source of study. We try to gain insight into their work in the music classroom, their specific interventions with hearing impaired students and the response that these students give to the Music that they are taught.

Research has been conducted into the profoundly deaf, but the situation of the hearing impaired students who are, at times immersed in worlds of silence, or of noise or sometimes of distortion, has not had a very high profile for researchers – there are few studies and few bibliographic references to be found in this field. However in recent years, several studies in other scientific areas have been carried out.

Children with hearing loss, even severe hearing loss, are able to listen to and discriminate phonetically the musical sounds that they hear, since music is generally more intense than speech and employs many more frequencies. Thus, music can be considered as an effective means to teach and practice hearing. The hearing impaired must learn to use all of the auditory information available to them in order to have a closer contact with the world around them. Similarly, music can be an important tool in auditory training of children who are in rehabilitation programs for cochlear implant. Music is easily adaptable to a child's age and musical tastes, plus it is highly valued by most children. It embraces all of the senses. Although we typically think of music as an auditory art form, it also has elements of visual, tactile and kinesthetic stimulation that offer us opportunities to respond through these sensory channels.

In the educational context, however, does the music classroom have much value for the hearing impaired student or do they rather consider it an unpleasant place? Studying music is a valuable part of the cognitive and emotional growth of hearing impaired students. Although inducing a change in the physical hearing abilities of these students is unrealistic, the music classroom can help develop good hearing habits. At the psychological and social levels, the learning of music, understood as the perception and expression of musical phenomena, contributes to the release of tensions and promotes self-expression, self-control and balanced development of personality while promoting the habits of order, responsibility, respect and cooperation. As regards intellectual aspects, music education contributes to the formation and development of habits such as attention, memory, comprehension and concentration, promoting joint development of the hemispheric brain activities of language and artistic creation. As regards physical aspects, music exercises coordination of synthesis of lateralisation and involves tasks that help to consolidate psychomotricity. As regards ethics and aesthetics, musical learning develops artistic sense, sensibility and

creativity, preparing the child for the assessment and enjoyment of, and respect for, artistic expression.

We do not know if the music teacher is aware of the potential of this area for hearing impaired students and the measures that must be taken in this regard. Teachers may find this situation challenging and their work can be either rewarding or, on the contrary, questioned, depending on its development and results. It is essential that this work practice is established on the basis of teacher training, both initially and with updates in this field. Giné (2004) comments that teachers realize that their students with special educational needs are not so different from others at the same educational level; the education results with the former has much more to do with good teaching practice.

We believe that we must reflect the situation of music education teachers with regard to the integration of hearing impairment in the classroom, because by recognising their situation we can take steps to improve teaching practices and fight for the truly inclusive integration of hearing impaired students. Attention to the diversity and customisation of teaching-learning processes is a genuine need in current education, a need that is still not receiving adequate treatment. According to Garcia and Moreno (2001), there is nothing more unjust than to treat those who are different as equals. Many conflicts in life arise because many actions do not take individual characteristics into account. There is an idea of homogeneity requiring the discriminated themselves to adapt, and many of the actions that allegedly offer equality of treatment at our educational institutions are actually discriminatory.

The purpose of this study is to help to understand the experiences of teachers today, providing a snapshot of educational practice. We begin by investigating the past conduct of teachers, in order to give them, as Huberman says, coherence "with respect to their present attitudes, and in this way to understand the vision they have as music specialists of the difficulties, demands, contributions and impact of music on these types of students. Despite teachers' biographies have traditionally been undervalued as sources of information for the study of their professional lives, they constitute spontaneous presentation or representation narratives through which we can understand how teachers perceive hearing impairment in the classroom.

In this work we have also used an active research approach in the understanding that teaching is a process requiring investigation and continued search for data that can help us understand in a more detailed way the situation of the music teacher with hearing impaired students and to act accordingly. Thus, the teacher-investigators fulfill their roles in a reflective, thoughtful way by integrating intellectual work into the analysis of their experiences as an essential element of the educational activity. The problems guide the action and provide bases for practical reflection, session planning and introduction of incremental improvements.

This research study is structured in four main sections. The first part is the **Theoretical Framework**, where a bibliographic review of the subject is presented. A second section called **Methodological Framework** basically refers to the approach and objectives of the investigation and the justification for the selection of two methodological tools, their criteria of validation and the characteristics of the study samples. The third part, **Interpretive Framework**, includes the analysis and interpretation of the collected data and contains the actual research *corpus*. The last section, **Final Report**, recapitulates the study results and contains our conclusions and future perspectives according to the research. Additional information is provided in the **Annexes** and **Bibliographic References**. Finally, we have included an **Abstract** and

the **Conclusions in English**, as we will present this Doctoral thesis for the **Mention of "Doctor European"**. Each section is discussed at length below.

The first section contains a theoretical review addressing the main topics used as references for research. This review is called **Theoretical Framework**. In this part, we look at hearing impairment terminology, diagnosis and intervention, effects on child development and technical means of assistance. We make special mention of the cochlear implant and discuss this type of auditory technique in more detail, as part of our research work has been done with students who have undergone this type of transplant. We have considered the type of schooling applied to hearing impaired students, the educational systems and methods, as well as the legislative framework that was in place whilst carrying out this research. Similarly, we examine the literature on the role of the music teacher in a class with hearing impaired students, teachers' training level at the beginning of their educational practice and the evolution of such training over time.

We also devote a chapter to the relationship of hearing impaired students to music and the correspondence established between music and language. On the other hand, we describe some important considerations regarding hearing impaired students in the music classroom and hands-on methodological guidelines that are applicable to them. Additional information - offered by interviewed teachers - as to how hearing impaired students develop the various musical activities is included. The last part of the framework is dedicated to the field of music therapy in the school in relation to hearing impaired students. The purpose of this chapter is to make the reader reflect upon and/or think about the reality of the situation. We are aware of the limitations and factors that surround the teaching of music education today, and the reader may find the suggestion to use music therapy in the music classroom slightly surreal. However, it is feasible if there is a change in the educational philosophy of the teacher, if the teacher has adequate training to carry out the task and if the other specialists working with the hearing impaired collaborate. Besides, all this must be supported by effective involvement of the management team.

The second part is the **Methodological Framework** of the study. The initial approach used to develop the study's goals is discussed, and the questions that we pose are included. Two different methodological approaches used at different stages of the study and based on biographical narrative research are discussed. Framing the research within this biographical narrative approach is useful to collect and analyse stories provided, either orally or in writing, by individuals who reflect upon their personal experiences in their temporal dimension. The biography of each individual has significant influence on behaviour and teaching practices in the classroom (Knoles, 2004), which may also affect their practice with hearing impaired students. In addition, previous experience with hearing impaired students in the workplace and the personal predisposition of teachers constitute the basis for their thoughts and actions. By analysing the teachers' stories we can find out their personal influences that relate to hearing impairment, their attitudes towards hearing impairment and the careers of the teachers who, in turn, have trained them to address these types of students.

In the primary phase, therefore, we use the biographical narrative investigative technique as case studies of musical education teachers with hearing impaired students in the classroom to reflect, by means of the narration, on their acquired experiences. We resort to their knowledge and individual memory to see the current situation from a spatial and temporal perspective. This allows us to perceive what the teachers think, what they feel and what they do in their work from their own perspective and in their own words. For the second phase of our research, we select an individual object from our biographical narrative research and analyse it as a case study. This

study seeks to understand the point of view of music education teachers working with hearing impaired students and takes into account their own opinions in order to understand the personal motives and beliefs that lead their actions whilst working with these specific students. We have also included their life histories in order to provide the reader with a complete picture of the teachers involved in this study and a better understanding of the thoughts and actions that arise in music class.

The case study strategy allows us to adopt an approach that is useful for discovering what happens in a specific music classroom. Our research is based on rules of evidence and rigorous observations to investigate the problem. In our case, we focus on the individual example of a music education teacher in the classroom of a Nursery and Primary Education Centre with a particular case of a student with hearing impairment that has been alleviated by a cochlear implant. In this case study we aim to better understand the intrinsic features of the case, accumulating knowledge about it, with no intention to illustrate a more general problem. The case itself is the object of our interest; we are not looking for a generalisation. Specifically, as the same person plays the roles of teacher and researcher, the case is used to investigate the subject in a more active and reflective way.

The justification for choosing the methodological tools used in this study is that we can use them to analyse the teachers' personal and socio-professional world. Thus, we access their knowledge through their own tales and life histories as told by themselves to us. We will understand their teaching through its personal aspects, both in and outside of the classroom. Respondents selectively recall their past behaviour and thus give coherence to their current attitudes and plans for the future. *The focus is on their experiences as linked in some way with what, how, why, for what and for whom they teach.* (Boscan, 2001).

To do this, a varied sample of a group of twelve teachers with different characteristics is used. The sample selection criteria are based on the following characteristics: type of education provided at the teaching centre (centre for Deaf Education preferred, regular centre inserted in a bilingual project, regular centre with hearing impaired students) various access routes to the specialisation of Music Education (direct qualification, specialisation course, competitive examination, university degree), labour situation (interim, official), work environment (urban, rural), types of musical studies and their relation to the gaps (regulated, unregulated, self-education), gender, age, years of specialised teaching experience, years of teaching experience with hearing impaired students and students' hearing impairment degree (mild, moderate, severe, profound). Respondents have been separated into two groups according to their characteristics: key respondents have teaching experience with hearing impaired students and additional respondents have not had contact with the hearing impaired.

For its part, the case study represents the examination of an example in action. Specific incidents and events are studied, and biographical data, as well as information on intentions, values, etc., are collected selectively. This allows us to capture and reflect on the elements of a situation that give meaning, in this case, to a music classroom with hearing impaired students. This case focuses on the researcher herself as a new Music Education teacher in whose first-year class there is a student with profound bilateral hypoacusia alleviated with a cochlear implant. This implant occurs in the left ear at six months. When the child was three and a half years old a second implant was placed in the right ear. The evolution of the implants has been described as very good. The child has been highly stimulated by her family as well as by all the specialists who have treated her. In order to compare information and obtain

a different point of view of the same case, the music teacher of the following form at the same centre has also been involved in the study.

The biographical interview has mainly been used as a data collection tool. With it we have tried to stimulate the memories and reflections of teachers about their personal and professional lives. Their narrations of events in their careers and personal experiences with hearing impaired students help us to understand, from their perspective, their views in relation to hearing impairment cases and their evolution over time. Interviews are organised in a semi-structured format. A minimum of control is maintained during conversations so that the interviewees can express themselves as freely as possible. An interview protocol with some general questions has been provided so that the respondents shape the contents whilst focusing on the topics of interest. The protocol is structured around thematic areas related to childhood and youth, career choice, early academic training, continuing training, transition to work, work experience, work history as a music education teacher, and current time with hearing impaired students.

Supplementary data collection tools include educational-psychology and medical reports, opinions about the schooling of hearing impaired students, teachers' *curricula vitae*, researcher's observations on the music classroom and a follow up questionnaire answered by respondents in order to corroborate what the researcher has observed. With all of these data, a life story of each of the participants has been produced, written as told by each teacher, reflecting the most significant data and the highlights of their personal, academic and professional backgrounds. We have considered life stories as biographical resumes that have served us as outlines for subsequent reconstruction of life histories. Not all stories have become life histories, as some were considered irrelevant to the investigation and have been kept as testimonies of the biographical outlines only. The ways and means used by teachers to construct and give meaning to their personal, academic and professional backgrounds are narrated in the life histories produced with the testimony of the teachers' own voices.

Life histories are reconstructed chronologically with the aim of isolating each of the personal, training and professional influences that have affected the respondents when confronted, as teachers of music, with the schooling of hearing impaired students. This chronological criterion is reflected by the biographical stages considered: childhood and youth, professional choice and early academic training, continuing training, transition to the world of work, working experience, career as a Music Education teacher, current period with hearing impaired students.

Respondents' personal identification cards have also been included for the reader to have a simple and structured view of the most relevant data. These cards contain anonymous personal identification, curriculum and professional career data – any specific references to names or identifiable places have been avoided. On the other hand, a summary chart of the professional career of each respondent, as well as a biogram –made as a first analysis of the information– is included. Teachers' most important career events with current evaluations of their impact are structured graphically and chronologically in these cards and charts.

The main data collection tool in the case study is a field diary in which information from all persons involved in the process and the process itself is collected. The diary cannot contain every researcher's experience (she sees, hears, feels and touches) but it is the source and the space where data, feelings and experiences remain 'alive'. The diary is considered as the diachronic research course expression that shows not only formal and precise data of concrete reality, but also the

researcher's concerns, decisions, failures, feelings and values, as well as the developed process itself. Data content and organisation are not based on a fixed formula, but the diary involves the recording of all music sessions with their objectives, activities and evaluations are specified. It also includes conversations and interviews conducted with the teachers and other specialists who deal with the hearing impaired students in the school. These talks are clearly collected and delimited in the diary. Another part of the diary are the field notes; the researcher makes quick notes about events observed in classroom that will help the researcher later, at the time of writing. The field notes taken supplement the onsite observation.

Participant observation is also considered an important technique in the examination of the teaching-learning context and processes. The observations guide the researcher toward a better understanding of the case, turning the observer into a basic and fundamental data collection tool. As the researcher also has a teacher role, she is immersed and gets involved in the classroom's environment and with the hearing impaired student systematically and in a non-intrusive way. Eight months of hands-on experience in the field allows the researcher to record relevant data and become sufficiently aware of what to include in the records and what to leave out. Observational data have been recorded using narrative systems in the shape of field notes and recording technology by means of a portable video camera hidden under the teacher's table in a manner that allowed the device to pass unnoticed, ensuring that the behaviour of students in the classroom was natural.

The combination of observations, field notes and recordings allows us to face up to some of the limitations generated by the fact that the roles of teacher and researcher are combined in the same person. The video recordings could confirm some previously collected notes and give a more complete view of aspects that may otherwise go unnoticed in the classroom environment. In addition, the field notes enable us to obtain a particular type of information that we would be unable to access if we limited ourselves to the use of video recording alone, such as: the record of observable behaviour outside the field of the objective (expressions, movements...), annotation on the blackboard, teacher's movements and behaviour, relationship with students, etc. The intention has been to produce dense and exhaustive descriptions of places and subjects observed. As the investigation progressed, both the observations and interviews became focused according to the needs of the research project and the data analysed up to that moment.

We also include the researcher's life history in the form of an autobiography, since she is both the teacher and the respondent in this case. This life history offers the readers a comprehensive view of the relationships, experiences and expectations of the researcher and teacher of hearing impaired students, as well as her personal and academic experiences about the subject. It also contains the researcher's personal attitudes regarding the impairment, the achievements and the challenges and needs that she faces. The information collected regarding the researcher's history is organised around the same series of biographical stages described for the use of life histories in the first phase of this study. The voluntary testimony of the music teacher that taught the hearing impaired student with cochlear implants in the following form is also included as an additional tool. After several interviews conducted with this teacher during the course, we have a series of data that we present in the form of a life story. In this, the most relevant personal, training and career aspects related to hearing impairment, as well as the teacher's perception of her practice with the cochlear implant student are collected in summarised form.

In this methodology section, a chapter is devoted to justifying the quality criteria applied to the investigation. It outlines the criteria that can contribute to the quality of the investigation and demonstrate its rigor. We adopt the quality criteria established in previous research studies and defined by a large number of authors on the subject. In our research, we encountered qualities of credibility, verifiability, dependability and transferability. The perseverant researcher's observations throughout all of her time in the field of study is intended to ensure a high degree of accuracy and direct penetration to the relevant issues. In addition, the uses of reference material (videos, recordings, documents, diaries...) enable us to compare the results with reality and avoid researcher bias. Moreover, by checking with the participants and constantly verifying with them the data and interpretations formulated in the life histories and anecdotes ensures that the reconstructions produced are genuine. Also in the case study, there was an opportunity to compare information obtained from another music teacher who has taught at the hearing impaired student's school. Obtaining data from different perspectives allows for comparison and contrast, and the information obtained is triangulated and, therefore, valid.

On the other hand, the spontaneity with which information is obtained in interviews gives greater accuracy. Moreover, the inclusion of the points of view of all the participants and their perspectives, arguments and voices makes the information provided by the researcher objective. By specifying and detailing the process used in the interpretation of data and the preparation of conclusions, an open and public process to inspect all phases of research is revealed. Our research does not seek a generalisation, since it is based on particular situations and specific contexts (in the case study). However, the use of strategies such as "thick description", "information-rich collection" or "theoretical sampling" allows a sufficient degree of transferability of the results. Theoretical sampling is used as a strategy to maximize the amount of information collected in documenting events and situations that allow subsequent comparison of scenarios regarding the common and specific.

Additionally, we use a series of strategies to ensure the dependence or stability of the information, such as reviewing and overlapping methods. With the review, we re-examine the processes and methods used by the researcher to see if the interpretations and conclusions obtained on each occasion coincide, recording how the data was collected, how respondents were selected, what role the researcher performed, how the data was analysed, how the context was portrayed. By using overlapping methods such as interviews, observation, questionnaires, etc., we gather information about the same event or situation, and any possible deficiencies in an individual method are thus offset.

In order to ensure the verifiability of the information obtained, the interpretations made and the conclusions drawn we have used triangulation and descriptors very carefully, referencing the use of the most objective information sources possible, such as videos, tape recordings of interviews, etc. With regard to triangulation, we used different procedures in both phases of the investigation. We seek to triangulate the data using a wide variety of sources in the study, which we review and contrast to check their veracity. The information obtained through the interviews has been contrasted with the supplementary data collection tools. On the other hand, a triangulation of sources has been made to compare information from the interviews with teachers and specialists that work in the environment of our respondents and with hearing impaired students or of different methodological tools. Also, we base our triangulation on the dialogue between our own narrators and the researcher, negotiating and agreeing the results between both of them at an individual level. A theoretical triangulation has also been used to check the study foundations

against the literature on the subject in order to identify any affinities or contradictory aspects.

In the chapter entitled Procedure for the Analysis of Information we detail the following procedures for data reduction, structure organisation, and drawing conclusions. For the first phase of research we have followed a process of interactive analysis and continuous, cyclical, spiral review of the data, which is the best testimony to the validity of the analysis. This recursive process follows three stages. First, we reduce the data, classifying it based on a system of categories. The data is subsequently arranged in chronological and thematic areas to facilitate analysis, from which the life story is obtained. The last phase consists in drawing up and verifying conclusions. We compare and contrast the data in order to identify any commonalities and differences between the cases under study, looking for patterns and specific themes that support the construction of meaning. Metaphors are developed to identify situations, environments or relationships, with their resultant characteristics. Vertical and horizontal analyses are also conducted. In the former, the results conclude with the life history of each respondent; in the latter, all categories shared among the respondents are analysed.

The categories have enabled us to isolate the important narrative segments of the data. These categories emerge after a mixed deductive-inductive process. On the one hand, after the analysis of the specialised literature, a preliminary outline of the category system is made, based on the interview protocol and the theoretical framework of our research topic. That list of categories is modified inductively to produce the analysis of the text and to suggest new meanings that will generate fresh categories. Each category is defined thoroughly, in keeping with the research objectives. The relationships of these manufactured categories are grouped within great thematic blocks that address common aspects between categories. These thematic blocks are at the same time sub-categories that regroup into macro-categories that form the roots from which the rest of the categorical concepts stem. The three macro-categories formed refer to the biographical stages; the perception of hearing impairment and the experiences, factors and influences of teachers. Once completed, the final system of categories has passed through a review process by another researcher that gives it a more objective character, as it is intelligible to the expert.

In the content analysis of the case study, the data obtained are selected, simplified, compared, summarised and classified in order to arrive at their interpretation. This involves the construction of another system of categories that also arise from an inductive-deductive process, based on theoretical and practical criteria and guided by the observation and the interview questions that shape the first category of analysis. There are two well-defined processes. On the one hand, during the period of observation in the field, a chronological narrative document is developed where all of the observations, opinions of teachers and all those involved in the case, as well as the researcher's own reflections are recorded and transcribed. The technological record provides a basis for the production of a deeper analysis of the hearing impaired student's behaviour. The original document –the field diary– has a time-based structure and represents the first analysis of the situation, since the researcher has produced an internal analysis of each session. Content analysis is made taking this document as basis with a classification, differentiation and codification of the data in the system of categories produced.

Following the categorisation process, conclusions are drawn, tested and verified with the second part of the data analysis. This second phase of analysis begins

once the interviews made to the additional respondent have been transcribed. The data obtained is categorised according to the system of categories established for the data produced by the researcher in the first stage of analysis. The process is completed in the same way as the first stage. When the process finishes, conclusions are drawn and compared with those of the initial stage. Subsequently, a comparative analysis of each of the two phases of the case study is made in order to identify concurrent patterns, regularities, overlaps and differences between the experiences of both teachers.

In our research we have used the software Nud*ist for the collection of qualitative information across both studies. This information is stored and analysed from different types of qualitative documents such as interview transcripts, field notes and observation transcripts. Documentation and categorization systems have been created for each study. We subsequently indexed the document data within a hierarchical level of the established category tree. In this way, we are able to search and exchange data quickly and easily in order to produce an interpretation. In addition, the program allows us to search for words and phrases in order to identify units of meaning, modify and restructure the initial system of categories, including those created in a free form under the tree structure of the category system.

The third section is the **Interpretive Framework** in which we carry out the analysis and interpretation of the acquired data. This section is the largest of the study, as it contains the research *corpus*. In it, we can read the respondents' life stories that synthesise the most relevant aspects of personal experiences, training and professional careers up to commencement of teaching music to hearing impaired students. This constitutes a first analysis of the data. This section also presents the career of each respondent in a summary, in which the reader may consult the record of each respondent, which contains important information for our study but not personal details that might identify respondents. The biogram produced for each teacher is reflected as a chronological summary of events, set within a family, social and/or training context, they also refer to hearing impairment and assessments by the respondents. The reconstruction of the life history of the respondents appears in the case of key respondents, since they have more experiences in relation to deafness and in cases of additional respondents who have contributed something new, different or relevant to the comments of others.

The histories and stories are prepared on the basis of a chronological approach in order to break down the personal, training and professional influences affecting the biographical stages considered for each respondent. Among the additional respondents, a representative testimony from a teacher who works with hearing impaired students in another European Union country, particularly in Norway, is included and this contributes a perspective on hearing impairment in an educational context that is different from that of the Spanish experience. This testimony is presented as a life story accounting for the present moment, with the teacher active in her class, and providing information about the methodology that she uses in her classroom and how she observes, in a general way, her hearing impaired music students. On the other hand, we have the field diary of the case study that also includes the life history of the researcher and that of another music education teacher who has worked with the same hearing impaired student in the same centre. The diary reflects all of the events in chronological order, and includes the questions, thoughts and vision of the teacher in the sessions. Similarly, an analysis is made of each of the parts discussed.

Life histories represent a vertical analysis structured and ordered according to the established categories system. In them we can find the personal influences that have affected each respondent throughout their lives, the practical experiences they

have had throughout their professional careers, such as the vision they have of the present moment with hearing impaired students. On the other hand, we do a comparative analysis of the two groups of teachers. First, we analyse the similarities and differences found in the group of key teachers and this constitutes an initial, comprehensive interpretation of the data from this group. Similarly, we analyse the similarities and differences of the additional group of respondents and an interpretation of the data provided by this group is made. Finally, we make an overview of the interpretations that we have arrived at in both groups. This section also includes the realisation of all data obtained in the case study and their comparison with the information obtained from additional respondents. The analysis of data from life histories and case study is based on the established system of categories for each part.

The last section is dedicated to the **Final Report**, which includes the **General Conclusions** drawn from this research. Prior to the conclusions, we analyse the reflections that arise from the comparison and contrast of the results with theoretical data. These considerations are recorded in a final report for each part. The report on life histories reflects the understanding of the significance that teachers give to life and working experiences and contexts in which they have been immersed, as well as the perceptions and opinions that they have of their practical experience with hearing impaired students. The case report includes all of the experiences of the researcher, the events and lived experiences told in maximum detail, as well as the opinions and reflections that they engender. The two related studies, viewed from two different and supplementary methodological approaches, have given rise to a series of conclusions that enable us to envision a series of working hypotheses, as reflected in the chapter, for further study.

CONCLUSIONS

The biographies of the respondents set out guidelines that steer their working life. A love of music and playing music in one way or another is very present in all of them. Some developed this interest as children in the family environment, in the school or in a musical institution, whereas others began after their youth, with this interest in music leading them to study Music Education as a speciality. It could be said that the respondents' experiences and personal interests in the world of music form the main basis for their professional involvement in this work. As well as an affinity with the subject, some are also influenced in their professional choices by their family environments and personal circumstances.

Scarce hearing impairment experiences in an immediate environment do not limit respondents in their educational practice or in their way of thinking about the educational treatment of the impairment. Personal experiences are no more conducive to a greater sensitivity towards the integration of hearing impaired children than in other respondents who have not had personal contact. In contrast, a definite connection to the type of studies received by the respondents can be seen. Those respondents who have completed university studies under LOGSE (Spanish acronym for General Organic Education System Law) are unconditional supporters of integration and worry about effective and inclusive measures of integration. Respondents who have studied under previous schemes show compliance, but the integration is not as proactive. Senior respondents have had to change and adapt to the current standards, which conditions differ from those of the time at which they studied. Respondents who have studied under this law have simply adapted to and assimilated that integration naturally.

Regardless of the studies completed and lessons learned by the respondents about hearing impairment in the music room, a number of factors determine the positive or not so favourable thinking of the respondents towards real integration. On the one hand, the large groups of students tend to cause the respondents to give more attention to the group in general than to the hearing impaired students in their methodological approaches. Some respondents don't feel fully prepared to assume this task and provide teaching of equal quality to the hearing impaired students as to the other students, especially if the degree of impairment is profound. Some put this down to their lack of training. In addition, a lack of personal and material resources does not allow them to provide adequate personal attention to the hearing impaired students. Also, collaboration, communication and coordination amongst teachers are important elements, and the involvement of the family is seen as a fundamental part of the students' integration.

Possibly the most influential factor on integration is each teacher's energy and effort in this work. This is a personal characteristic of each individual with no direct relationship to age, though it is more or less linked to the career stage at which the teacher is today. Respondents who are at the start of their careers, stabilizing or diversifying teaching show willingness to adapt their teaching to the hearing impaired. Respondents who are at later stages of their careers seem to show a little more reservation in this regard.

Theoretical training often determines our respondents' disposition towards the hearing impaired, especially at the beginning. Not all respondents are on equal terms. Few respondents have received training on this aspect during their Degree in Musical Education and / or in the process of competitive examination. There are rare cases

where they have studied a course related to special educational needs, but this is only as a result of personal interest in the subject. It can be said that youngest respondents and those who are just starting out as music specialists are the ones showing some interest in training on hearing impairment and musical therapy, although this interest becomes relative if they have gaps in their musical studies or training in new technologies. Additionally, even though there are respondents who desire training, the availability of courses regarding this topic is very poor or nonexistent, and so these respondents are forced to rely on talking to professionals, colleagues, turning to books or the Internet in order to develop this knowledge. Many respondents justify their lack of interest in this type of training by stating that the hearing impairment degrees in their student groups do not require specific teaching and that they do not have the need to acquire such training unless the situation demands them to do so.

Although one of the elements that influence respondents' conception of hearing impairment is theoretical training, it is not a decisive factor in their teaching. They consider that the training provides them with a safety net to develop their work, but experience of working with hearing impaired students is valued more than knowledge. For them experience is more important, as they believe they can always find a way of obtaining theoretical information. Respondents who teach hearing impaired students for the first time are at first afraid and uncertain in their work. Respondents with previous experience have a different attitude. They are calmer when starting their work, with resources and strategies already prepared. That initial fear disappears over time, since in most cases hearing impaired students respond to activities. The respondents that have theoretical training, but no experience, are enthusiastic about the task they face, seeing it as something wonderful and as a means to put what they have learned to practice. It could be said that respondents' knowledge of hearing impairment and technological methods is considered enough to enable them to accomplish their educational practice. Their knowledge, therefore, is shallow. They lack precise terminological concepts, knowledge of educational methods in relation to hearing impairment, or how the hearing impaired process information, but in most cases, they are aware of communication strategies for these students.

This type of information on strategies or on the specific hearing impairment of a particular student comes from colleagues or specific professionals working with them in the schools. Collaboration or coordination between teachers and the respondents is fairly scarce. The music teacher often works alone and is primarily isolated from other colleagues. Despite this, he or she needs some communication with other professionals, as they can provide a better understanding of the hearing impaired student and guidelines for action. In the case of respondents who are permanently employed or respondents who have worked several years in the school, they have succeeded in gathering some information over time. When teachers are new or are working as substitute teachers, information is little or non-existent, for both tutors and specialists. These facts are reported by teachers in this situation, as it affects their work. They learn of piece by piece, sometimes on their own initiative or in casual conversation, information that should have been given to them beforehand in order to act appropriately. At times, diversity measures have not been considered, leading, in many cases, to ignoring the existence of hearing impaired students in the classroom. Once the teachers become aware of these cases, they take action, but they regret the lateness of their action due to faults in communication in the school.

Respondents claim that establishing a link between families and the school is an important cornerstone and should be greater in cases of hearing impaired students. The family is as influential in the development of these students, their stimulation, their positive attitude towards the educational environment and the subjects, as the technical

measures used to aid hearing impaired students in the school. In cases of students with the same hearing loss degree, and where families are concerned about their children's education, the school has appropriate measures in place. In cases of broken families and a low-interest in the education of their child, there are no measures to deal with hearing impaired students. Teachers report that hearing impaired students coming from dysfunctional families or families with little interest in their educational development face greater problems than those of normal hearing children from similar backgrounds.

Hence, it is not surprising that respondents' requests focus on having time away from the music session to work individually with hearing impaired students, or for support workers in the classroom, as well as obtaining appropriate materials and resources to promote greater awareness of these students. On a didactic level, they would like to learn about exercises that are suitable to use when working with hearing impaired students.

The relationship established between hearing impaired students and classmates is a normal one, with the respondents noting that classmates usually help hearing impaired students in class and that it cannot be said that these students are excluded from their groups. However, in relationships outside the classroom, the respondents have indicated that hearing impaired students often stick together, and if such students are few in a school, they tend to be alone during recess. The relationship between the teacher and the hearing impaired student is defined by respondents as good, except in cases where additional problems related to family and education are present. Hearing impaired students who have an affinity with the teacher are noted to be more attentive to information exposure and to the teacher's body and facial expressions, and furthermore are less prone to lose focus, with the hearing impaired students absorbing more visual stimuli. In these cases, the respondents do not need to make an effort to communicate with them. It could be said that the teacher's personality, the relationship between the teacher and the hearing impaired student, the attention the teacher gives and the student's attitude to the subject and to education influences the hearing impaired student's results in the subject. However, we must also bear in mind that noise and a change in location of sources of sound are factors that hinder the hearing impaired when performing activities. In noisy situations, the hearing impaired are inhibited and more excluded from the activity.

In early stages, the differences between hearing impaired students and normal hearing students are small and the teacher must be very observant to detect them. In contrast, in later years problems become more obvious and therefore there is a more marked difference between them and the other students. A perceived characteristic in all hearing impaired students is insecurity, which increases as the children get older. This insecurity makes them look for a visual confirmation of what is said and done. The hearing impaired maintain a continuous visual connection with the teacher and / or a partner throughout the activity. Despite this fact, the majority of teachers think that the hearing impaired student enjoys the music classroom as much as music itself. On the other hand, they reflect that the music classroom can help the hearing impaired to improve their prosody and vocabulary learning, whilst also helping them to become aware of the audible world and to differentiate between sounds. Some musical activities are a challenge for the hearing impaired students, and when they succeed in accomplishing them, their self-esteem is boosted.

In terms of methodological approaches, the respondents aim to achieve the same goals for all students. In relation to hearing impaired students, they place more importance on participation than on the results obtained. In some aspects the hearing impairment is taken into account when assessing the student, and, therefore,

respondents do not place the same demands on them as on the other students. Most teachers plan their activities based on the group in general. Only those respondents who have specific hearing impairment training and / or experience with these students plan activities that are adapted to hearing impairment to be carried out with the entire group. It must also be noted that the use of textbooks by most respondents limits planning of specific activities adapted for hearing impaired students.

Among measures taken by teachers to aid hearing impaired students are physical proximity to the teacher and the sound source, as well as vocalisation, speaking in a slow rhythm and speaking up. Use of gesticulation is common amongst female teachers, and comes naturally to them. This is also used by some respondents in the songs. Although the perception of vibration is a favourable practice for the hearing impaired, only a few respondents who are aware of these benefits implement it through the use of instruments, movements or objects.

The respondents overwhelmingly agree that activities using body movement, through body language, dance and instrumentation are a favourite for hearing impaired students, although some variations are required in the case of male students and according to age. Teachers report that most hearing impaired students perform rhythmic exercises without much difficulty. They observe that hearing impaired students with cochlear implants experience some problems in keeping a regular beat, a problem that also occurs when playing the flute. The hearing impaired usually prefer tambourine as an instrument to play. Hearing impaired students who play the flute do not seem to have noticeable problems when playing.

The main problems identified in relation to hearing impaired students refer to perception-emission activities. Listening activities are not very successful among hearing impaired students. They need help, although they tend to perceive sounds better when they are attentive and interested in listening. More noticeable differences compared to normal hearing students were detected in more advanced courses. The most obvious problem for hearing impaired students is discriminating between the tone and pitch of sounds. There is a difference of opinion amongst the teachers regarding what sounds are best perceived by their hearing impaired students. For some, bass sounds are better perceived. Those with profound and moderate hearing impaired students report that these students perceive more of the high-pitched sounds. Among cochlear implant students, teachers detect that certain sounds are unpleasant or even uncomfortable for them; all agree that this often occurs when they are near the sound source or with some high-pitched sounds, perhaps due to inadequate programming of the implant for those pitches. With regards to singing, the hearing impaired experience difficulty singing in tune, but nevertheless they participate in the activity. The hearing impaired students sing in soft tones and in a shy manner. It has been detected that some hearing impaired either sing only the final words of phrases, or sing with some delay. At times when singing is accompanied by gestures, some of these students have shown a preference for making gestures rather than singing. Using activities falling under the scope of musical therapy are rarely used by these teachers.

For teachers, teaching hearing impaired students has been a satisfactory experience, despite the personal effort required to develop their work. Some teachers have found they are able to find solutions to ensure that students are able to continue to take part in activities and find this rewarding. But for others it has led to a critical reflection on the treatment given to hearing impairment in the school. These circumstances have given them pause to consider that measures should be taken to improve integration, both by teachers, related professionals, and the administration.

BLOQUE V

ANEXOS

ANEXO1

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEXO:

EDAD:

ESTADO CIVIL:

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO ESPECIALISTA DE MÚSICA:

EXPERIENCIA PREVIA CON DEFICIENTES AUDITIVOS:

AÑOS DE EXPERIENCIA PREVIA CON DEFICIENTES AUDITIVOS:

EXPERIENCIA ACTUAL CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS:

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

Formación Universitaria

Titulación:

Formación Permanente

Estudios musicales reglados

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos)

Otros Méritos Académicos

ANEXO 2

INTERROGANTES PARA LA ENTREVISTA

I. Etapa biográfica: Infancia y juventud

- ¿Cómo ha sido tu infancia y tu entorno familiar y social?
- ¿Qué situaciones te han marcado?
- ¿Has tenido contacto durante la infancia o juventud con alguna persona con déficit auditivo u otro déficit? ¿Cómo era tu relación?
- ¿Has tenido relación con la música?
- ¿Cómo te has introducido en el mundo de la música?
- ¿Has tenido relación con la música en el entorno escolar?
- ¿Has recibido enseñanza musical de algún tipo durante tu infancia o juventud?
- ¿Cómo se despertó tu interés hacia la música?
- ¿Qué te han aportado la enseñanza de Música durante el Bachillerato?
- ¿Has realizado algún tipo de actividad musical durante tu juventud? ¿Cómo la realizabas?

II. Etapa biográfica: Elección profesional y formación académica inicial

- ¿Qué ha influido de alguna manera en tu elección profesional?
- ¿Te ha influido alguna persona en tu elección?
- ¿Cuándo supiste que querías estudiar magisterio? ¿Qué especialidad te gustaba?
- ¿Has estudiado música o practicado alguna actividad musical durante la carrera universitaria?
- ¿Qué intereses formativos has tenido desde el principio de tu carrera?
- ¿Crees que has tenido buena formación para atender a alumnado hipoacúsico u otra discapacidad?
- ¿Dónde la has conseguido?

III. Etapa biográfica: Formación continua

- ¿Qué intereses formativos has tenido tras acabar la carrera?
- ¿Has cubierto tus necesidades formativas?

-¿Has tenido realizado cursos de sobre necesidades educativas especiales o deficiencia auditiva?

- ¿Cuál es tu formación relacionada con déficit auditivo?

-¿Crees que deberías de tener más formación en relación a la docencia con alumnos/as con déficit auditivos?

-¿Conoces cursos sobre esta temática que se estén impartiendo en la actualidad o se hayan realizado antes?

-¿Qué necesidades formativas tienes en relación a la Educación Musical?

-¿Cómo has adquirido tu conocimiento sobre la deficiencia auditiva?

-Como profesor/a, ¿estás familiarizado/a con el uso de audífonos u otro tipo de ayuda técnica?.

IV. Etapa biográfica: Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas

-¿Has realizado otro trabajo antes de la función docente?

-¿Desde qué año has trabajado en la enseñanza?

-¿Cómo accediste a trabajar como docente?

-¿Cómo ha sido tu recorrido laboral?

-¿Qué has enseñado?

-¿Has tenido experiencia con alumnado con déficit auditivo o con necesidades educativas especiales?

-¿Ha habido alguna experiencia que te haya marcado para tu posterior práctica educativa?

V. Etapa biográfica: Recorrido laboral como docente de Educación Musical

-¿Cómo han sido los destinos?

-¿Qué experiencias han sido llamativas en tu recorrido como docente de Educación Musical?

-¿Has tenido experiencia con alumnado hipoacúsico previamente?

-¿Has tenido una experiencia laboral que te haya marcado en relación a los déficits auditivos?

- ¿Cómo fue la experiencia?¿Qué trabajabas con ellos?

- ¿Has aprendido de tu experiencia anterior con alumnado hipoacúsico?

VI. Etapa biográfica: Momento actual con alumnado deficiente auditivo

- ¿La clase de música está acondicionada (sin reverberaciones, con suelo de madera...)?
- ¿Cómo es su entorno y vida del hipoacúsico y su trayectoria escolar?
- ¿El/la alumno/a tiene ACI?.
- ¿Con el alumnado hipoacúsico se utiliza el método bilingüe o monolingüe?.
- ¿Te han aconsejado algún tratamiento para el niño/a hipoacúsico/a?.
- ¿Qué medidas extraordinarias realiza el centro con el alumnado hipoacúsico?. ¿Y en la clase de música?
- ¿Colaboras de alguna manera en tu trabajo con los demás compañeros o ellos contigo?
- ¿Qué tipo de estrategias comunicativas utilizas en la clase para comunicarte con el/la niño/a hipoacúsico/a?
- ¿Utilizas un material de apoyo para comunicarte?.
- ¿Cómo se relaciona el/la alumno/a hipoacúsico/a con el grupo clase?. ¿Qué tipo de lazos tiene entre sus compañeros?
- ¿Qué estrategias metodológicas utilizas en la clase de música?.
- ¿Utilizas más los musicogramas o algún otro método de símbolos para representar lo escuchado?.
- ¿Qué demandas como profesional de la enseñanza en relación a los déficit auditivos?
- ¿Qué objetivos te planteas conseguir con los hipoacúsicos?
- ¿Planteas algún tipo de actividad específica para el alumnado hipoacúsico?
- ¿Cómo estimulas las respuestas a la música de los/as niño/as sordo/as? ¿Con qué medios?.
- ¿Cuál es la actitud del hipoacúsico en clase y contigo?
- ¿Utilizas métodos de estimulación visual (lectura labial, palabra complementada...)?.
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra el/la alumno/a en música?
- ¿Qué actividades les gusta realizar más a este alumnado hipoacúsico en el aula de música? ¿Cuales menos?
- De los elementos del sonido (acentuación, altura, intensidad y duración), ¿cuáles les cuesta más percibir? ¿Cómo los trabajas con ellos?.

- El trabajar la discriminación de sonidos musicales, ¿crees que ha ayudado al alumnado para el control de la voz hablada?
- ¿Utilizas algún tipo de criterio para escoger las canciones, como por ejemplo que los sonidos sean graves para que puedan percibir mejor los niños hipoacúsicos...?
- ¿Cómo trabajas el ritmo con el alumnado hipoacúsico?
- ¿La práctica instrumental la realizan correctamente?
- ¿Tienen predilección por algún instrumento?
- La audición musical, ¿cómo la trabajas?. ¿Haces actividades de refuerzo para el alumnado hipoacúsico?
- ¿Has hecho alguna valoración o evaluación inicial del niño/a hipoacúsico? ¿En qué te has basado?
- ¿Haces alguna actividad de musicoterapia?
- ¿Qué actividades de expresión corporal realizas con ellos?
- ¿Cómo se expresa corporalmente el hipoacúsico?
- ¿Los/as niños/as hipoacúsicos/as tienen algún problema adicional con respecto al resto de alumnos/a/s para aprender el sistema gráfico musical?
- ¿Qué crees que aporta la Música al niño/a hipoacúsico/a?
- Personalmente, ¿qué te ha aportado el trabajar con alumnado con deficiencia auditiva?

ANEXO 3

CUESTIONARIO

INTERÉS	A VECES	SI	NO
1. Se muestra más interesado en la discriminación auditiva de sonidos que en otra actividad musical			
2. Se muestra más interesado en la audición de obras musicales que en otra actividad musical			
3. Se muestra más interesado en el ritmo que en otra actividad musical			
4. Se muestra más interesado en la instrumentación que en otra actividad musical			
5. Se muestra más interesado en el canto que en otra actividad musical			
6. Se muestra más interesado en la expresión corporal y danza que en otra actividad musical			
7. ¿Muestra un interés general por la clase de música?			
8. El interés por la clase de música lo ha manifestado verbalmente			
9. El interés lo demuestra con su aptitud corporal en general			
10. El interés lo demuestra con alegría en la cara			

CONCENTRACIÓN	A VECES	SI	NO
11. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en la discriminación auditiva de sonidos que en otra actividad musical			
12. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en la audición de obras musicales que en otra actividad musical			
13. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en el ritmo que en otra actividad musical			
14. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en expresión corporal y danza que en otra actividad musical			
15. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en la instrumentación que en otra actividad musical			
16. Le cuesta más concentrarse que a los demás compañeros en el canto que en otra actividad musical			
17. Se centra después que los demás en la actividad			
18. ¿Está concentrado en clase?			

19. Se suele distraer -continuamente -cada 5 minutos -cada 10 minutos - un tiempo superior a 15 minutos			
20. Crees que escucha más cuando más concentrado está			
21. Está muy pendiente de lo que hace su compañero de al lado			
22. Siempre está pendiente de tí			

ATENCIÓN	A VECES	SI	NO
23. Se suele distraer mirando cosas de la clase			
24. Se suele distraer hablando con su compañero			
25. Suele estar atento durante toda la clase			
26. Algunas veces se muestra como si estuviera ausente de la clase			
27. La atención en el seguimiento de la clase va disminuyendo conforme avanza la hora de clase			
28. La profesora tiene que estar constantemente llamando su atención			
29. La profesora algunas veces le llama la atención para que se concentre			
30. El niño hipoacúsico suele estar muy atento a la profesora			
31. El niño hipoacúsico mira constantemente a la cara de la profesora			
32. El niño hipoacúsico mira constantemente a su compañero para saber por donde va			
33. La mayor parte de la información verbal la completa con información visual			
34. Suele entender muy bien la información verbal que le llega a una distancia de 2 metros con voz normal (sin él estar mirando al hablante)			
35. Se distrae mirando cualquier cosa o jugando con algún objeto			
36. Se distrae hablando con los demás			

Aspectos musicales que el sujeto capta preferentemente TIMBRE	A VECES	SI	NO
37. Reconoce mejor las frecuencias agudas			
38. Reconoce mejor las frecuencias graves			
39. Reconoce el sonido de las claves			
40. Reconoce el sonido del triángulo			
41. Reconoce el sonido de los chinchines			

42.Reconoce el sonido de la flauta en las frecuencias graves			
43.Reconoce el sonido de la flauta en las frecuencias agudas			
44.Reconoce el sonido de los chinchines			
45.Reconoce el sonido del pandero			
46.Reconoce el sonido del almirez			
47.Reconoce el sonido de la caja china			
48.Reconoce el sonido de la los instrumentos de viento de la orquesta ¿Cuáles?			
49.Reconoce el sonido de la familia de la cuerda			
50.Reconoce el sonido de sonidos ambientales			
51.Reconoce la voz de sus compañeros a 2 o 3 metros de distancia			
52.Reconoce la voz tuya a 2 o 3 metros de distancia			
53.Discrimina los sonidos fuertes			
54.Discrimina los sonidos pianos			
55.Discrimina los sonidos pianísimos			
56.Discrimina entre sonido/silencio			
57.Discrimina entre fuerte/piano			
58.Discrimina entre largo/corto			
59.Discrimina entre grave/agudo			
60.Discrimina los ruidos del medio ambiente			
61.Identifica el lugar de donde proviene la fuente sonora			
62.Comprende las instrucciones a la primera si no te está mirando			
63.Comprende las instrucciones la segunda vez que lo repites			
64.Comprende las instrucciones en sucesivas veces si no te mira cuando hablas			
65.Comprende mejor las instrucciones si te está leyendo los labios			
66.Comprende a la primera cuando te mira a la cara mientras hablas			
67.Se tapa los oídos o hace un gesto de incomodidad en algún sonido o ruido			
68.Suele contestar a las preguntas que lanzas al grupo clase			

Aspectos musicales que el sujeto capta preferentemente	A	SI	NO
RITMO	VECES		
69.Identifica el pulso			
70.Identifica los cambios de ritmo			
71.Es capaz de imitar rítmicamente			
72.Es capaz de marcar al ritmo que ha percibido			
73.Hace los acentos de las palabras cuando hace un ritmo			
74.Tiene un pulso interior más bien lento			
75.Tiene un pulso interior más bien rápido			
76.Cuando hace un ritmo lo hace a un tiempo rápido			
77.Cuando hace un ritmo lo hace a un tiempo lento			
78.Cuando hace un ritmo se para durante la interpretación			
79.Hace el ritmo correctamente			

80.Tiende a acelerarse al hacer un ritmo			
81.Tiende a ralentizarse al hacer un ritmo			
82.Cuando habla tiene un ritmo monótono			
83.Cuando habla hace las inflexiones del habla			

Aspectos musicales que el sujeto capta preferentemente MELODÍA	A VECES	SI	NO
84.Su tono de voz es bajo			
85.Su tono de voz es fuerte			
86.Tiende a cantar uno o dos tonos por encima de lo que corresponde			
87.Tiende a cantar uno o dos tonos por debajo de lo que corresponde			
88.Canta en su tono correcto			
89.Cuando canta canta, piano			
90.Cuando canta canta, fuerte			
91.Canta todas las palabras de la canción			
92.Canta sólo el principio de la frase			
93.Canta sólo el final de la frase			
94.Canta sólo el estribillo de la canción			

Instrumentación FLAUTA	A VECES	SI	NO
95.Le molesta los sonidos agudos de la flauta			
96.Le molesta los sonidos graves de la flauta			
97.Toca las canciones que tocan los demás compañeros			
98.Toca a un ritmo lento			
99.Toca a un ritmo rápido			
100.Cuando toca lleva el ritmo correcto de la canción			
102.Cuando toca mira a la partitura			
103.Cuando toca mira a la profesora			
104.Cuando toca mira al compañero			
105.Cuando toca la flauta se para en la interpretación			

EXPRESIÓN CORPORAL/DANZA	A VECES	SI	NO
106.Expresa el ritmo con su cuerpo			
107.Su expresión corporal al bailar es musical			
108.Entra a bailar cuando corresponde			
109.Le gusta el baile			
110.Se fija en los demás al bailar			
111.Se fija en la profesora al bailar			
112.Tiene un ritmo natural al bailar			
113.Se mueve de forma patosa			

VALORACIÓN GLOBAL DEL DESARROLLO	A VECES	SI	NO
114. Crees que tiene un desarrollo motriz adecuado a su edad			
115. Crees que tiene un desarrollo cognitivo adecuado a su edad			
116. Crees que tiene un desarrollo afectivo normal con sus compañeros			
117. Crees que tiene un desarrollo afectivo normal contigo			
118. Es hablador			
119. En clase suele hablar bastante con sus compañeros			
120. En clase suele hablar poco con sus compañeros			
121. En clase no suele hablar con nadie			
122. Crees que en la formación de su carácter ha influido la deficiencia			
123. Lo consideras un niño hablador			
124. Cuando va a realizar cualquier actividad el niño tiene un desfase de tiempo en relación a cuando empiezan los demás compañeros a realizarla			

ANEXO 4

CARTA A LOS CENTROS

Buenos días.

Soy Rosa, doctoranda de la facultad de Ciencias de la Educación, miembro del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.D.I.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) y miembro colaborador del Proyecto de Innovación Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el aula de Educación Primaria desde una perspectiva Intercultural.

Dado el interés por conocer un poco más profundamente nuestro cometido. Le explico un poco más en qué consiste nuestra investigación. La investigación es para desarrollar una tesis doctoral titulada:

Percepciones del profesorado de Educación Musical sobre el alumnado hipoacúsico de los CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria)

Para la realización de dicha investigación, necesitamos la colaboración del profesorado que imparte clase de Música a niños/as hipoacúsicos. Para llevarla a cabo, estamos haciendo una entrevista personal con cada maestro/a(que da la clase de Música) de un niño/a hipoacúsico/a. Tras la realización de la entrevista, transcribimos lo que se haya dicho durante la misma y mandamos lo escrito al maestro/a para que dé su consentimiento de utilizar esa información o por si quiere aportar algo más, que no se haya dicho durante la entrevista.

Ni que decir tiene que se guardará total confidencialidad de los datos, tanto de los niños/as como de los docentes, pero necesitamos algunos datos personales, datos reales de los niños/as y los maestros, para desarrollar una buena investigación y acorde a la realidad que cada individuo vive.

El **objetivo general** de nuestra investigación será describir cómo enfrenta el profesorado de Música su docencia en aulas con niños y niñas con déficit auditivos, así como, conocer la percepción global que tiene el profesorado sobre la Educación Musical que recibe el alumnado de estas características y el entorno en que se desarrolla. Partiendo del propósito general planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

- Especificar las medidas extraordinarias que la comunidad escolar ofrece a los/as hipoacúsicos/as.
- Determinar qué estrategias metodológicas utilizan más comúnmente los maestros y maestras en la clase de Música con los/las alumnos/as deficientes auditivos/as.
- Conocer la visión del especialista de Música sobre las repercusiones de la Música en el/la niño/a hipoacúsico/a a nivel personal y social y su contribución a las demás áreas del currículum.
- Detectar el grado de familiarización del profesorado de Música con la deficiencia auditiva, sus causas, instrumentos de apoyo...

- Evidenciar los comportamientos de los/as hipoacúsicos/as ante las diversas formas de expresión musical.
- Descubrir las dificultades que el alumnado con déficit auditivo tiene en la clase de música.
- Manifestar las actitudes e intereses de los/as hipoacúsicos/as hacia la Música.

Con esto, espero haber esclarecido un poco algunas dudas que pudieran plantearse. De ahí, mi interés por teléfono para entrevistar a cada maestro/a de cada niño/a hipoacúsico/a, porque cada maestro/a tendrá una visión diferente, una manera de trabajar distinta y unas reflexiones propias de su trabajo. Así, nuestro trabajo se verá mucho más enriquecido con las aportaciones de cada maestro/a.

Por teléfono me comentaste, que en el centro había 8 niños/as. Si los maestros/as están interesados en colaborar me gustaría entrevistar a los maestros/as que den clase a estos niños/as. En principio nuestra investigación la hemos acotado al alumnado hipoacúsico, pudiendo formar la muestra cualquier tipo de hipoacusia.

Tal y como quedamos por teléfono, te envío por correo adjunto una guía de la posible entrevista.

Espero que no suponga mucho esfuerzo contestar a las preguntas. La mayoría de las preguntas son abiertas para no dirigir yo la entrevista y no se sienta el profesorado inducido a contestar algo determinado. También, lo hago un poco para centrar el tema y poner al profesorado en situación.

Te agradezco de antemano, tu colaboración desinteresada. Muchas gracias y espero saber pronto si estáis interesados en colaborar con nosotros. Para contactar conmigo podéis hacerlo a través de e- mail o al teléfono XXXXXX.

Un saludo.

ANEXO 5

ENTREVISTA EN DELEGACIÓN

- ¿Sabéis el número de alumnado con déficit auditivo en los centros educativos?.
- ¿Puedo tener acceso a una relación de centros docentes en los que hay alumnado hipoacúsico?
- ¿Qué medidas de atención en general se llevan a cabo desde Delegación para este alumnado?
- ¿Realizáis algún tipo de control en los centros?
- ¿Qué criterios se siguen para dotar a los centros con material técnico para el deficiente auditivo?
- ¿Qué criterios se adoptan para asignar a un centro preferente?
- ¿Qué criterios se siguen para dotar a un centro de enseñanza bilingüe?
- ¿Qué medidas más concretas lleváis a cabo para un centro preferente?
- ¿Qué material técnico se pone a disposición del alumnado hipoacúsico?
- ¿Qué recursos humanos se ponen a disposición del alumnado hipoacúsico?
- ¿Se realizan cursos para formar al profesorado en los centros?
- ¿Desde qué organismo se realizan?
- ¿Qué contenidos se trabajan en esos cursos?

BLOQUE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J.A.(2001). Música para sordos: una experiencia musical sin precedentes. *Música y Educación*, 48, 95-111.
- Abad, J.A. (2002). Concierto de los sentidos. Un concierto de música para sordos. *Eufonía*, 24, 110-122.
- Abdi, S., Khalessi, M.H., Khorsandi, M. y Gholami, B.(2001).Introducing music as a means of habilitation for children with cochlear implants. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 7; 59(2):105-113.
- Abela, J.A., Ortega, J.F. y Pérez Corbacho, A.Mª. (2003).Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaautores> (consultado el 15/03/07).
- Acebedo, M. (2003). La percepción sinestésica, vínculos entre lo auditivo y lo visual. *Música y Educación*, 56, 109-121.
- Alonso, L.E.(1998).*La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, S.(2000).Revisión de las investigaciones sobre los procesos de lectoescritura en el alumnado con deficiencia auditiva. *Polibea*, 55, 39-43.
- Amusatogui, C.(1996). Educación musical en educación especial. *Eufonía*, 4, 85-102.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada. *Investigación Cualitativa* Disponible en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> (consultado en 10/12/2009).
- Anguera, M.T. (1994).*Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Ardizón, R.Mª. (1998). Musicoterapia: la música y su aplicación terapéutica a linos con necesidades especiales. *Polibea*, 48, 54-57.
- Argueda, Mª.F. (1999) *Musicoterapia y el niño sordo: Un camino hacia su integración (Experiencias)*.Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología. Barcelona: AELFA.
- Arias, Mª M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Disponible en <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm> (consultado el 2/07/08).
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2),25-34. Disponible en <http://www.amigosdedonbosco.org/LasEscuelasonparatodos.htm> (Consultado el 14/2/2005).
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una perspectiva para todos*. Málaga: Aljibe.

- Arnal, J. Rincón, D y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aróstegui, J.L.(2000). *Democracia y currículum: participación del alumnado en el aula de música*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: the past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23 (1),39-50.
- Bardín, L. (1996): *Análisis de Contenido*. Madrid. Akal.
- Bartolomé, M.(1992). Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?. *Revista Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bartolomé, M. (2004). Implante coclear en niños. *Saludinfantil.com*. Disponible en <http://www.saludinfantil.com/implantecoclear.htm> (Consultado 21/4/2005).
- Bausela, E. (2005). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf (Consultado 2/12/ 2007).
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Archidona (Málaga):Aljibe.
- Benenzón, R.O. (1971). *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Benenzón, R.O. (1995). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Bermell, M^a.A. (1996). Estrategias de la música y el movimiento. *Música y Educación*, 28,61-68.
- Bermell, M^a.A y González Álvarez, M. (2008). El método Nordoff y Robbins en Educación Especial. *Música y Educación*, 74,64-70.
- Bernal, J. y Calvo, M.L. (2000). Didáctica de la Expresión Musical. En L. Rico y D. Madrid (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. (pp. 209-248)Madrid: Síntesis.
- Bernal, J. (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música. Un proyecto formativo integrado para la educación infantil. *Eufonía*, 33, 8-19.
- Bernal, J. (2008).“Educación musical para todos”. “Todos para la Educación Musical”: La Educación Musical del niño con necesidades especiales. En D. Seijo, A. Epelde y A. Rodríguez Fuentes. *Educación Especial. Competencias docentes para alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo: Formación y recursos didácticos*. (pp. 163-178). Port-royal: Granada.
- Bernal, J., Epelde, A., Rodríguez Fuentes, A. (2010). La Educación Musical del niño con Necesidades Especiales. *II Congreso Internacional de Didáctiques*. Disponible en [:http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/S/346.pdf](http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/S/346.pdf) (Consultado el 2/11/2010).
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.

- Betes, M. (2000). La formación universitaria en Musicoterapia. *Música y educación*, 42, 155-163.
- Boeris, M. (1993). Método oral - aural para la enseñanza del niño con hándicap auditivo. *VII Worldkongress of Music Therapy*, 119-127. Vitoria-Gasteiz .
Disponble
en:<http://www.musictherapyworld.de/modules/archive/stuff/papers/MTWC93.pdf#search=%22world-wide%20congress%20of%20musicoterapia%201993%20spain%20%22>.
(Consultado el 3/07/2005).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. En Fernández, A. (Coords.), *Estudio de casos. Ciencia, pensamiento y cultura*. (pp. 559-578).Madrid: Arbor.
- Boscán, A. I. (2001). Saber pedagógico e historia de vida docente. *Notas de Investigación*, 6, 73-82.
- Buendía, L. (Coord.);González González, D, Gutiérrez Pérez, J. y Montes, S. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad.
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F.(1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L (1997). La investigación observacional. En L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía*.(pp.157-206).Madrid: Mc.Graw-Hill.
- Buendía, L., y otros. (1999).*Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bukawa, E. (1993). Music instruction and the hearing impaired. *Music Educators Journal*, 42-44.
- Butler, M. (2004). How students with hearing impairments. Can learn and flourish in your Music Classroom. *Teaching Music*, 12, 1, 30-34.
- Butt, R. y otros. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- Campo Vicente, P. (1995).Musicoterapia. Proceso creativo. Proceso terapéutico. *Eufonía*,1, 97-104.
- Cantón, I. (1996).Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En E. López-Barajas (Coord.), *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 215-225). Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

- Cardona Molto, M^a.C.(2002).*Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Eos.
- Carr, W. (1997).*Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Colección investigación y enseñanza, III. Sevilla: Diada.
- Carrasco, J. B. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carrillo, N. (2008). Materiales y ayudas tecnológicas para la atención de los alumnos con discapacidad. *Ayudas Técnicas para la atención a la diversidad*. Disponible en <http://noemicarrillovila.blogspot.com/2008/02/materiales-y-ayudas-tecnologicas-para-la.html> (consultado el 14/05/2009).
- Castañón, M^a.R. (2001).La danza en Musicoterapia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42,77-90.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.(1988). *Las prótesis auditivas*. Serie de guías nº 2. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.(1988). *Nociones básicas sobre entrenamiento auditivo*. Serie de guías nº 3.Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Centro de Recursos para la Enseñanza y el aprendizaje. BIBLIOTECA ESCOLAR. (2006), Consejería de educación. Delegación Provincial de Málaga. En <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar> (consultado el 3/12/2008).
- Chinchón, M^a.J. y otros. (1999). *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: UNED.
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln.(Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (412-427). California: Sage.
- Clarkson, G. (1993). Facilitated Communications motivated by Nordoff-Robbins style creative musictherapy. *Congreso de musicoterapia*. Disponible en <http://www.musictherapyworld.de/modules/archive/stuff/papers/MTWC93.pdf> (Consultado el 2/03/2007).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M^a.P. y Buendía, L. (1994). La metodología cualitativa. En M^a.P. Colás y L. Buendía (Coords.), *Investigación educativa* (2^a Ed.)(pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Colás, M^a.P. (1997a). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M^a. P. Colás, y F. Hernández (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp 226-246). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, M^a.P. (1997b). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, M^a.P. Colás, y F. Hernández. (Coords.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 251-286).Madrid: McGraw-Hill.

- Comes, G. (1991). Problemática del niño hipoacúsico integrado en el aula ordinaria. Implicaciones para el profesor. *Revista de Educación Especial*, 8, 75-81.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. (Coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59).Barcelona: Laertes.
- Cooper, J. (1993a). Graduate Programs in Music Education. *University of St. Thomas, Minnesota USA*. Disponible en http://www.stthomas.edu/musiced/abstracts_91-00.htm (Consultado el 1/05/2006).
- Cooper, J. (1993b). Integration of the students with auditory deficiency like participants of music class". *University of St. Thomas, Minnesota USA*. Disponible en http://www.stthomas.edu/musiced/abstracts_91-00.htm (Consultado el 1/05/2006).
- Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 72, 35-46.
- Cremaschi, G. (1998). The world of sound in Deaf Children. *4th European Music Therapy Congress (701-713)* Disponible en <http://www.musiktherapiewelt.de/modules/archive/stuff/papers/Kap3.pdf> (Consultado el 1/02/2006).
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Dalgarno, G. (1990). Improving on what is possible with Hearing Aids for Listening to Music. *Music Education*, 7, 2, 99-121.
- Darrow, A. (1984). A comparison of rhythmic responsiveness in normal and hearing impaired children and investigation of the relationship suprasegmental aspects of speech perception. *Journal of music therapy*. XXI, 2, 48-66.
- Darrow, A.A. (1985). Music for the deaf. *Music Educator's Journal*, 71, 6, 33-35.
- Darrow, A. A. y Heller, G. (1985). Early advocates of music education for the hearing impaired: William Wolcott Turner and Ely Bartlett. *Journal Research in Music Education*, 33, 4, 269-279.
- Darrow, A. A. y Starmer, G. J.(1986). The effect of vocal training on the intonation and rate of hearing impaired children's speech: A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 23,194-201.
- Darrow, A. A. (1990). The effect of frequency adjustment on the vocal reproduction accuracy of hearing impaired children. *Journal of Music Therapy*, 27, 24-33.
- Darrow, A. A. y Gfeller, K. (1991). A study of public school music programs mainstreaming hearing impaired students. *Journal of Music Therapy*, 28, 23-39.
- Darrow, A. A. (1991). An assessment and comparison of hearing impaired children's preference for timbre and musical instruments. *Journal of Music Therapy*, 28, 48-59.

- Darrow, A. A. (1992). The effect of vibrotactile stimuli on the recognition of pitch change by hearing impaired children. *Journal of Music Therapy*, 29, 103-112.
- Darrow, A.A. (1993). The role of music in deaf culture: Implications for Music Educators. *Journal Research in Music Education*, 41, 2, 93-110.
- Darrow, A. A., Starmer y G. J. (1994). The effect of vocal training on the intonation and rate of hearing impaired children's speech: a pilot study. *Journal of music therapy*, XXIII,4, 194-201.
- Darrow, A.A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21, 45-57.
- Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales.(1994). Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Instrumentos%20Internacionales/Salamanca.pdf> (Consultado el 13/02/2007).
- De Miguel, J.M. (1996). *Autobiografía*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London. Sage.
- De Vicente, P.S. (1996). *Una década de investigación sobre pensamientos de los profesores en la Universidad de Granada*. Paper presented at the European Conference on Educational Research.
- Del Rincón, D. y otros. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, D. (1996). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. López-Barajas (Coords.), *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp.137-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*.(pp. 83-108).Sevilla: Wanceulen.
- Di Marco, C.E. (1980). *Ritmo, música y deficientes auditivos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Domingo, J. (1999). Discapacidad auditiva. Avanzando y conquistando la integración. *Profesorado*, 3, 2,137-154).
- Domingo, J. y Peñafiel, F. (1998). *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Ducorneau, G. (1990). *Musicoterapia, la comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación*. Madrid: Edaf.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En G. Echeita y M.A Verdugo.(coord.).*La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./declaracion salamanca completo.pdf (Consultado el 3/10/2007).
- Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). *Revista de educación*, 300, 173-190.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M.C. Wittrock, (Ed.). *La investigación de la enseñanza II*. (pp.195-301).Barcelona: Paidós/MEC.
- Fee, R.W. (2006). Training program prepares teachers to serve children with cochlear implants. *Volta voices*, 2,22-24.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de Educación Infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 266,52-57.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Cruz, M. (2010).Enfoque (auto)biográfico-narrativo de la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14 (1),1-37.
- Fernández Mostaza, E. (2001). Educational trends in Special Education in Spain: the case of the deaf. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, .6,2, 23-44.
- Fernández Varela, N. (1996). Las deficiencias auditivas en el aula. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 2, 43-52.
- Flanders, J. (2006). Advocating for classroom acoustics: connecticut's story. *Volta voices*, 3, 12-15.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallagher, J. (1990). New Patterns in Special Education. *Educational Researcher*,19, 5 , 34-37.

- García, J.N. (1999). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- García Fernández, J.M. y Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.
- García Ferrando, M y otros. (2007). *El análisis de la realidad social : métodos y técnicas de investigación*. Madrid : Alianza.
- García Gómez, E. (2006). Etnias y lenguas de Europa. Disponible en <http://www.etnografo.com/noruega.htm>. (Consultado el 14/8/2008).
- García Hoz, V. (1991). *Educación especial personalizada. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, P, Jiménez., J.R. y Moreno, E. (2001) ¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en atención a la diversidad. *Revista de Educación Universidad de Huelva*, 3, 103-115.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz. (Coord.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Sanz, E. (1989). Musicoterapia y enriquecimiento personal *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4,91-108.
- Gastón, T. y otros. (1993). *Tratado de musicoterapia*. México: Paidós.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa* Barcelona: PPU.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.
- Giné, C. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva desde Cataluña. En G. Echieta, y M.A. Verdugo.(coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULOS.%20PONENCIAS/declaracion_salamanca_completo.pdf. (Consultado el 4/05/2007).
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Nolla, G. (1991). Problemática del niño hipoacúsico integrado en el aula ordinaria. Implicaciones para el profesorado. *Revista de Educación Especial*, 8,75-81.

- Gómez-Pardo, M^a. E. (2002). Educación musical y diversidad. *Música y Educación*, 49, 61-68.
- González Halcones, M^a. A. (2004). Alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad sensorial. *Docencia e investigación*, 14, 71-94.
- Goodson, I.F. (2004). *Historias de vida del profesor*. Barcelona:Octaedro.
- Gouge, P. (1990). Music and Profoundly deaf students. *British Journal of Music Education*, 7, 3, 279-281.
- Gracia J.M. y Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula: desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.
- Gregoret, L. (2006). Insurance for bilateral cochlear implants?. *Volta voices*, 6, 16-19.
- Grupo L.A.C.E. HUM 109.(Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). (1999). *Introducción al estudio de caso en Educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz*. Disponible en <http://www.grupolace.org/documentos/docs/EC.pdf> (Consultado 30/4/08).
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage. Guba, E.G.(1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165).Madrid: Akal.
- Guba, E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog*.(pp. 17-27) Londres: Sage.
- Guba, E.G.,Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*.(pp.105-117). California: Sage.
- Gutiérrez, R. (2005).Problemas relacionados con la audición: evaluación e intervención educativa. En S. MATA. (Ed.). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. (pp. 105-126).Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gutiérrez Pérez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía y otros. (Coords.). *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 65-79). Sevilla: Alfar.
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T. y Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación. En A. Fernández Cano. (Ed.) *Estudio de casos. Ciencia, pensamiento y cultura*.(pp. 533-558) Madrid: Arbor.
- Hammel, A.M. (2004). Inclusion strategies that work. *Music Educators Journal*, 90, 5,33-37.
- Heward, W.L., Orlansky, M.D. (2000). *Programas de Educación Especial II*. Barcelona: Ceac.
- Hsiao, F. (2008).Mandarin melody recognition by pediatric cochlear implant recipients. *J Music Ther*, 45(4):390-404.

- Jahns, E. (2001). Introducing Music to the Hearing-Impaired. *Teaching Music*, 8, 6, 36-41.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design metaphor, methodolatry and meaning. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.209-219). California: Sage.
- Jiménez, M.G. y López, M. (2003). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- Jones, G.R. (1993). Life history methodology. En G. Morgan (Ed.), *Beyond methods*. London: Sage.
- Johnson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative. *Research Education*, 11, 2, 282-292.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the store, understanding the lives: from career stories to teacher' professional development. *Teaching and teacher Education*, 9,6, 443-456.
- Knowles, J.C. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. (pp.99-152). Barcelona: Octaedro.
- Laborda, C. (1993). Problemas de bilingüismo en los sordos. *Revista de Educación Especial*, 13-15, 51-57.
- Laborda, C. y Cambra, C. (1998). Bilinguismo and identity in hearing-impaired teenagers. *Research in Education*, 60, 68-70.
- Lacárcel, J. (1995). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Universidad.
- Lacárcel, J. (1999). Fundamentos psicopedagógicos de la musicoterapia aplicada a niños y jóvenes con minusvalías físicas, psíquicas o con problemas de conducta. En M^a.J. Chinchón y otros. *Música y salud: Introducción a la musicoterapia II*. (pp. 75-111) Madrid: UNED.
- Lacárcel, J. (2006). Importancia de los "arquetipos sonoros" en musicoterapia aplicada a niños con Necesidades Educativas Especiales. Conceptos y propuestas de trabajo. *Eufonía*, 37,21-35.
- Lafón, J. C. (1998). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.
- Larrosa, J. y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lassaletta, L., y otros. (2008). Musical perception and enjoyment in post-lingual patients with cochlear implants. *Acta Otorrinolaringol Esp*, 59(5), 228-234.
- Latorre, A., Del Rincón y D. , Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

- León, M^a.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 2, 1-24.
- León, O.G., Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lih, R. (2002). La comunicación entre maestro y alumnos en clase de música. *Música y Educación*, 49, 186-188.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research, *Qualitative inquiry*, 1,3, 275-289.
- Logroño, A. (1991). Musicoterapia en la Especialización en Educación Musical para Profesores de EGB. *Musicoterapia y Comunicación*, 10,39-40.
- López-Barajas, E., Montoya, J.M. (1995). *El Estudio de Casos. Fundamentos y Metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López López, M^a.C. (1999). *El Conocimiento del Profesorado en Contextos Multiculturales. Un Estudio Narrativo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- López López, M^a C. (2001). *La Enseñanza en Aulas Multiculturales. Una aproximación a la Perspectiva de los Docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario/ FORCE.
- López Risco, M. y Moreno Gorrón, R. (2004). Reflexiones sobre la *Declaración de Salamanca y la Atención a las Necesidades Educativas Especiales* en la Comunidad Autónoma de Extremadura. En G. Echieta, y M.A. Verdugo.(Coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (pp. 99-106). Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./declaracion salamanca completo.pdf. (Consultado el 4/05/2007).
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (2000). Fundamentos de Educación Musical en Educación Especial. *Música y Educación*, 43, 65-72.
- Lou, M.A. y López, N. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Madrid, J. y Sánchez, M. (1990). *La Educación del niño sordo. Programa coordinado de Intervención Pedagógica centrado en el Área del Lenguaje*. Colección de Investigación Educativa. Murcia: Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Educación.
- Mallimaci F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Disponible en <http://www.ceil-piette.gov.ar/investigadores/fmallimacipub/2006chist.pdf>. (Consultado el 15/04/2008).
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.

- Marco, A.I. (2005). Psicomotricidad rítmica y su desarrollo didáctico. *Música y Educación*, 61, 63-88.
- Marinas, J.M. y Santamaría, C. (1993). *La Historia Oral: Métodos y Experiencia*. Madrid: Debate.
- Martínez, I., y otros. (1990). *El desafío de la integración: un centro de recursos específico de la deficiencia auditiva*. Barcelona: Milán.
- Mas, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros multidisciplinares*. Disponible en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA27/Xavier%20Mas%20Garc%C3%ADa.pdf> (Consultado el 30/11/2008).
- Mata, S. (2005). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- McEwan, H. y Egan K. (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McMillan, J. H. y Schumacher, R. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina, A. (1996). La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica*. (pp. 95-125). *Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *Orientaciones para la Educación del niño con deficiencia auditiva: Entrenamiento Auditivo y Lectura Labial. Serie de Orientaciones Pedagógicas*. Nº1. Madrid: Centro Nacional de recursos para la Educación Especial.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). Guía del Maestro, Educación Musical 2003-2004, p. 39.
- Minoría Sorda. (2006). La situación de las lenguas de signos en algunos países de la Unión Europea. Disponible en <http://www.minoriasorda.com/modules> (Consultado el 16/03/2008).
- Miñán, A. (2003). *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de Educación*. Granada: Natívola.
- Mitani, C., y otros. (2007). Music recognition, music listening, and word recognition by deaf children with cochlear implants. *Ear Hear*, 28(2): 29-33.
- Molina, S. (1994). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

- Montero, M^a. L. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8,16, 175-182.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1,147-164.
- Moreno Sánchez, E. (2001).El estudio de casos como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de los hábitos lectores. *Revista de Ciencias de la Educación*, Enero-marzo, 75-88.
- Moreno, A. (2002). Historias de vida e Investigación. Disponible en: <http://miguelmartinezm.atspace.com/historiasdevida.html> (Consultado el 25/11/2007).
- Muchmore, J.A. (2002). Methods and Ethics in a Life History Study of Teacher Thinking. *The Qualitative Report*,7,4,1-28. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-4/muchmore.html>. (Consultado el 9/01/2008).
- Munárriz Irañeta, B., y otros. (1999). Triangulación de datos: una reconstrucción a través de los momentos. En *Nuevas realidades educativas: Nuevas metodológicas. Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 370-373). Málaga: AIDIPE.
- Muñoz, M.A. (2004).El Profesor de aula ordinaria y la atención a alumnado con Necesidades Educativas Especiales: reflexiones acerca de su formación. *Innovación Educativa*, 14, 197-209.
- Murcasel, M^a C. (1988). *Mundo sonoro I, ejercicios de estimulación para el desarrollo auditivo de niños hipoacúsicos*. Madrid: CEPE.
- Nakata, T., y otros. (2005). Music recognition by Japanese children with cochlear implants. *J Physiol Anthropol Appl Human Sci*, 24(1):29-32.
- Nandini, K. J. (2006). Visual music for the hearing impaired. Disponible en: <http://www.wam.umd.edu/~ninad/nandini/VisualMusic.doc>. (Consultado el 23/02/2007)
- Neuman, V. (1998).El maestro especialista en educación musical: un nuevo rol para una nueva práctica educativa. En C. Cómez y M. Fernández Cruz (Coords.).*La función docente en Educación Infantil y Primaria desde las nuevas especialidades*.(pp. 147-162) Granada: GEU.
- Nikolarazi, M. (2000).The need for specialist training in the education of deaf children in Greece: listening to teacher's perceptions. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5, 2, 19-38.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1985). *Therapy in music for handicapped children*. London: Gollancz.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1995).*Music therapy in Special Education*. Saint Louis: MMB Music.

- Ocaña, A. (2006). Identidad y ciclos de *Desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical. Tesis doctoral* Inédita. Universidad de Granada.
- Oriol, N. (1992). El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: formación y acceso, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-53.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de Lista Europea de Música en la Educación*, 16. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf> (Consultado el 20/06/2007).
- Ortiz, M^a. C. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 1,27-40.
- Ortiz González, M^a. C. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva 1994-2004. En G. Echieta, y M. A. Verdugo. (Coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.*(pp.93-98). Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/declaracion salamanca completo.pdf. (Consultado el 4/05/2007).
- Ortiz Molina, M^a. A. (2004). Ecos de alumnado y profesorado en sus centros. *Música y Educación*, 59, 47-57.
- Osses, S, Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1, 119-133. Disponible en:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext (Consultado el 18/12/2009).
- Palacios Sanz, J. I. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 19-31.
- Parra, J. (2004). ¿Cómo se organizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad?. En G. Echieta y M.A. Verdugo.(Coords.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/declaracion salamanca completo.pdf. (Consultado el 4/05/2007).
- Parrilla, A. (2004). La atención a la diversidad en Andalucía vista desde *la Declaración de Salamanca*. En G. Echieta y M.A. Verdugo.(Coords.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/declaracion salamanca completo.pdf.(57-64).(Consultado el 4/05/2007).

Referencias Bibliográficas

- Pegalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Coords.), *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Peña, J. (2001). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- Peña Villegas, R.E. (2002). Conversemos de integración. *Ceril*. Disponible en [http://ceril.cl/P46 Inclusion.htm](http://ceril.cl/P46_Inclusion.htm) (Consultado el 10/02/2007).
- Peñafiel, F. (2000). *Fundamentos Pedagógicos en la intervención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez, M. (2000). Musicoterapia, alas para la comunicación. *Minusval*, 125, 64-66.
- Pérez Gutiérrez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países. *Música y Educación*, 17, 19-29.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Petersen B., y otros. (2009). Reestablishing speech understanding through musical ear training after cochlear implantation: a study of the potential cortical plasticity in the brain. *Ann N Y Acad Sci*.1169,437-440.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1, 1-42. Disponible en: <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>. (Consultado el 9/12/2009).
- Planas, G.M. (2002). ¿Sordera o hipoacusia?. *Atención psicológica para personas con pérdida de audición. Sordera hipoacusia*. Buenos Aires (Argentina): IOMA.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y futuro*, 7. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/> (Consultado el 16/ 02/2007).
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia, I*. Barcelona: Herder.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113.
- Pontiff, E. (2004). Teaching special learners. Ideas from veteran teachers in the music classroom. *Teaching music*, 12, 3,52-58.
- Porres, A. (2001). Ritmoterapia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42,49-65.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>. (Consultado el 9/12/2009).
- Pozo Llorente, M.T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

- Pozo Llorente, M.T, Gutiérrez, P., Rodríguez, C.(2002). Las historias de vida en el estudio de la identidad profesional de los animadores y animadoras socioculturales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15,111-132.
- Power, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Prause-Weber, M.C. (2006). Tratamiento de la música en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Monográfico: Intervención en el alumnado con NEE. *Eufonía*, 37, 7-20.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Puigdellivol, I. (2000). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N.K Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 83-87). Londres: Sage.
- Purroy, C., Pérez Sánchez, C. (2002). Musicoterapia y Síndrome de Down. Proyecto de innovación educativa: Iniciación a la expresión y comprensión musical para alumnos con discapacidad intelectual. *Musicoterapia. Disponible en: <http://www.sindromedown.net/documentos/musicoterapia.pdf>*. (Consultado el 21/04/2007).
- Rejane, L. (1993). Musicoterapia: abordaje fundamental en el tratamiento del discapacitado auditivo. *World congress of music therapy*. Disponible en: <http://www.musictherapyworld.net>. (Consultado el 5/03/2007).
- Reyes, M^a.L. (2005). *La música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Rico, L. (2001). *Desarrollo en España de los estudios de Doctorado en Didáctica de la Matemática*. Documentos Programa de Doctorado. Granada.
- Rivera., Trigueros, C. (2004). La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. En A. Sicilia y J.M. Fernández (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. (pp.109-125). Sevilla: Wanceulen.
- Rodríguez Espinilla, A. (2001). Visión crítica de la musicoterapia dentro del sistema educativo en nuestro país. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 13-18.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Quiles, J.A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista electrónica de Lista Europea de Música en la Educación*, 16. Disponible en:

- <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf> (Consultado el 20/05/2006).
- Rouge, P. (1990) Music and Profoundly deaf students. *Music Education*, 7, 3, 279-281.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Ruiz, Y.Mª. (2004). La musicoterapia en la Educación Especial. *Revista andaluza de arte*, 8. Disponible en: www.alonsocano.tk. (Consultado el 24/3/2007).
- Russ, P. (1997). Feeling the Music Philosophy. A New Approach in Understanding How People with Sensory Impairment Perceive and Interpret Music'. Based on the paper presented at the third Nordic Conference of Music Therapy in Jyväskylä, Finland 12-15 June, 1997 Disponible en: <http://www.kolumbus.fi/riitta.lahtinen/publications.html>. (consultado el 1/11/2008).
- Ruud, E. (1990). *Los caminos de la musicoterapia. La musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales*. Buenos Aires(Argentina):Bonum.
- Sabbatella, P. (1998). Un estudio bibliográfico sobre metodología de trabajo y evaluación en musicoterapia. *Revista Música, Terapia y Comunicación*, 18,67-81. Disponible en: http://www.centrobenenzon.org.es/biblioteca/10_destudio_saba.htm. (Consultado el 3/04/2007).
- Sabbatella, P. (1999). Metodología general y técnicas de trabajo en musicoterapia. En Mª. J. Chinchón, y otros. (Coords.), *Música y salud: Introducción a la musicoterapia II*. (pp.116-142). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sabbatella, P. (2001). El desarrollo profesional de la musicoterapia: un diseño de investigación en el contexto iberoamericano. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 5, 9-28. Disponible en: http://www.centrobenenzon.org.es/biblioteca/09_desarrollo_saba.htm. (Consultado el 17/4/2007).
- Sabbatella, P. (2002). Musicoterapia y parálisis cerebral. *Musicoterapia 2002. Programa de Formación para Mediadores en Musicoterapia y Discapacidad*. Disponible en <http://www.sindromedown.net/documentos/musicoterapia.pdf>. (Consultado el 20/4/2007).
- Sabbatella, P. (2003). *La Evaluación en la Práctica Profesional de la Musicoterapia: Un Estudio Descriptivo en el Contexto Iberoamericano*. Resumen Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=TSEO&DOCN=000095271>. (Consultado el 17/04/2007).
- Sabbatella, P. (2004). La Musicoterapia en España. *Voices: Music therapy*. Disponible en: http://www.voices.no/country/monthspain_march2004sp.html. (Consultado el 17/04/2007).

- Sabbatella, P. (2006). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: una perspectiva europea. Monográfico: Intervención en el alumnado con NEE. *Eufonía*, 37, 72-99.
- Sagastizabal, M^a A, Perlo, C. L. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires (Argentina): La cruzja.
- Salamanca, D. (2003). Musicoterapia en Educación Especial. *Pulso*, 2, 129-141.
- Salazar, J. (2005). Aprobado el anteproyecto de ley de lengua de signos y de apoyo a la comunicación oral. *Minusval*, 153, 35-37.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España¹. En G. Echieta, y M.A. Verdugo.(Coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULOS.%20PONENCIAS./declaracion_salamanca_completo.pdf. (Consultado el 4/05/2007).
- Salido, M^a R. (2005). *Atención al alumnado hipoacúsico en el aula de música de los Centros de Educación Infantil y Primaria*. Proyecto de Investigación Tutelado Inédito. Universidad de Granada.
- Salido, M^a R. (2006a). La música en los deficientes auditivos. En M^a.A. Ortiz y A. Ocaña (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*. (pp. 601-614). Granada: GEU.
- Salido, M^a R., Ortiz, M^a.A. (2006b). Alumnado hipoacúsico y aulas de música en los colegios de Infantil y Primaria. *Música y Educación*, 67, 63-80.
- Salido, M^a R. (2006c). Las Necesidades Educativas Especiales desde la escuela inclusiva. En I. Reis y F. Ramos (Coords.), *Dignidade Humana em Polifonia*. (153-164). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Salido, M^a R. (2007). El derecho de los deficientes auditivos en la ciudadanía europea. En F. Ramos (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. (pp. 181-196). Coimbra: Fernando Ramos/Universidad de Granada/Grupo de investigación HUM-742 D.E.D.IC.A./CIMA.
- Salido, M^a R. (2010). La actividad musical con alumnado hipoacúsico desde la percepción del docente: estudio de caso. En M^a.A Ortiz (Coord.). *Arte y ciencia. Creación y responsabilidad I*. (227-244). Coimbra: J.J.A.A/Grupo de investigación HUM-742 D.E.D.IC.A./CIMA./Encuentro de Primavera.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2004). *Educación Especial. Centros de profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Sayago, y otros. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016&lng=es&nrm=iso&tlng=es (Consultado el 15/9/2010).
- Shagoury, R. y Millar, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Sheining, M. (2003). *Manual Nud ist*. Disponible en: <http://saltamacchia.com.ar/nudist.htm>. (Consultado el 03/09/08).
- Skjørten, M. D, (2001). Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion. En B.H Johnsen and M.D. Skjørten (Ed), *Education - Special Needs Education, Towards Inclusion*, 1. Oslo:UNIPUB.
- Smith, L.M. (1994). Biographical method. En N.K Denzin y Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*.(286-305). California: Sage.
- Stake, R.E. (1994) Case Study. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp.236-247). London: Sage.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevens, H. (2005). Equal rights for Deaf people: from being a stranger in one's own country to full citizenship through sign languages. Disponible en: <Http://www.eudnet.org/papers/papers.htm>. (Consultado el 13/09/2008).
- Stewart, J. (2006). The basic idea. The individuals with disabilities act in your classroom. *Teaching Music*, 14, 3, 23-26.
- Stordahl, J. (2002). Song recognition and appraisal: a comparison of children who use cochlear implants and normally hearing children. *J Music Ther*, 39(1):2-19.
- Sustaeta, I. (2005). Descripción de algunas aplicaciones musicales en CD. *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 35, 39-60.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, S., Ruiz y M^a.J. (1996). *La palabra complementada. El modelo oral complementario*. Madrid: CEPE.
- Torres, S., y otros. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Torres, S., y otros. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Trehub, S.E., y otros. (2009). Music in the lives of deaf children with cochlear implants. *Ann N Y Acad Sci*, 1169, 534-542.

- Vale, V., Vaz, J. y Panão Ramalho, A. (2009) Experiências de formação em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Coimbra. *Exedra*. Revista Científica 1, pp.127-138. Disponible en <http://www.exedrajournal.com/docs/01/127-138.pdf>. (Consultado el 3/11/2010).
- Vallés, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M^a. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Colección Idea Universitaria-Educación.
- Vaz, J. Pimentel. (2007). Da Educação Inclusiva á Educação para a Cidadania. En F. Ramos (coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. (181-196). Coimbra: Fernando Ramos/Universidad de Granada/Grupo de investigación HUM-742 D.E.D.IC.A/CIMA.
- Vera, L. (2004) La investigación cualitativa. Disponible en: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf (Consultado el 9/5/ 2008).
- Verdugo M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Vilchez, M. (2003). La atención a la diversidad en el marco de la enseñanza musical. *Música y Educación*, 53, 29-34.
- Vilchez, M. (2010). La educación intercultural como integración de la discapacidad. En M.A. Ortiz (Coord.), *Arte y ciencia. Creación y responsabilidad I* (pp. 245-258). Coimbra: Fernando Ramos.
- Vongpaisal, T. y otros. (2006). Song recognition by children and adolescents with cochlear implants. *J Speech Lang Hear Res*, 49 (5):1091-103.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Williams, H. (1989). The value of music to the deaf. *British Journal Music Education*, 6, 81-98.
- Wills, P. y Peter, M. (2000). *Música para todos: desarrollo de la música en el currículo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza; I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador:
- Woods, P. (1985). Conversations with teachers: some aspects of life-history method. *British Educational Journal*, 11, 19,13-26.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.

Xu, L., y otros. (2009). Vocal singing by prelingually-deafened children with cochlear implants. *Hear Res*, 255 (1-2), 129-134.

Yucel, E., y otros. (2009). The family oriented musical training for children with cochlear implants: speech and musical perception results of two year follow-up. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 73(7), 1043-1052.

Portales informáticos:

[http://planetavisual.net/sc/info/lengua de signos/situacion ls en ue.htm](http://planetavisual.net/sc/info/lengua_de_signos/situacion_ls_en_ue.htm)

[.http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/aguja/2006/01/remitido-las-cortes-el-proyecto-de-ley.html](http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/aguja/2006/01/remitido-las-cortes-el-proyecto-de-ley.html)

www.chile.com 15 de Marzo, 2005, *El Mercurio Digital*, 17 de Marzo, 2005.

<http://www.clinicaiohtracy.org/corres/specpapers/Intro2CIs.pdf>

www.deafmall.net

<http://www.eudnet.org/papers/2004/SL%20and%20the%20ECRML%202000.doc>

www.farocnse.com/documentos/AnteproyectodeLeyLSE.doc

http://www.geocities.com/f_loiacono/nota9.html (1999)

<http://www.implantecoclear.org/index.php?menuid=31&lleng=0>

www.musictherapyworld.de 20 enero 2003

www.musictherapy2005.com

<http://www.saludinfantil.com/implantecoclear.htm>

<http://www.sinfomed.org.ar/mains/temas/iccorto.htm>

http://www.susmedicos.com/articulos_otologia_coclear1.htm

Legislación utilizada

L.O.G.S.E, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. (BOE, 4/09/ 1990).

L.O.C.E, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24/12/2002).

L.O.E, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4/05/2006).

M.E.C.(2006). Anteproyecto de Ley Lengua de Signos Española. Disponible en <http://www.farocnse.com/documentos/AnteproyectodeLeyLSE.doc> (Consultado el 11/12/2006).

LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.(BOE;24/10/2007).

RR.DD 334/1985, de 6 de marzo. Ordenación de la Educación Especial.(BOE, 4/2/1986).

RR.DD 895/1989 de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en los centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. (BOE, 20/7/89).

RR.DD 22 de Abril de 1991, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 23/04/1991).

RR.DD 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE, 26/06/1991).

RR.DD 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de maestro, y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de éste. (BOE, 11/09/1991).

RR.DD 1330/ 1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. (BOE, 6/09/1991).

RR.DD 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, (BOE ,9 /09/1991).

RR.DD1664/1991, de 8 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio 1989, que regula la provisión de puestos de trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial, (BOE, 22/11/1991).

RR.DD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.(BOE, 2/06/1995).

RR.DD 2112/1998, de 2-10-1998, por el que se Regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos /Docentes. (BOE NÚM. 239, de 6/10/1998).

Referencias Bibliográficas

RR.DD 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE, 7/02/2004).

RR.DD 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 29/05/2002).

Orden de 12 de Octubre de 1989 por la que se convocan cursos de especialización en Educación Musical para profesores de Educación General Básica de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 3/10/1989).