

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



**Autoconcepto, autoestima y
relaciones sociales en niños con
discapacidad auditiva:
estudio de casos**

Trabajo Fin de Máster

Pre-proyecto de tesis doctoral

Máster en Educación Especial

Curso 2012/2013

Profesora tutora: Rafaela Gutiérrez Cáceres

Tutoranda: Tamara Guillén Camacho

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN.....	3
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1. Integración e inclusión en las necesidades educativas especiales	5
2.2. Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales	8
2.2.1. <i>Las relaciones interpersonales en la infancia</i>	<i>9</i>
2.2.2. <i>Delimitación conceptual: autoconcepto y autoestima</i>	<i>10</i>
2.2.3. <i>Evolución y desarrollo del autoconcepto y autoestima en la Educación Primaria</i>	<i>12</i>
2.2.4. <i>Autoestima, autoconcepto e interacción social en niños con discapacidad auditiva.....</i>	<i>13</i>
2.3. La discapacidad auditiva.....	15
2.3.1. <i>Clasificación de la discapacidad auditiva</i>	<i>15</i>
2.3.2. <i>Factores contextuales que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva.....</i>	<i>17</i>
2.4. La musicoterapia en la discapacidad auditiva	19
2.5. Estado de la cuestión.....	22
3. DISEÑO METODOLÓGICO	26
3.1. Objetivos de la investigación.....	26
3.2. Justificación metodológica	27
3.3. El estudio de casos.....	29
3.4. Participantes	31
3.5. La ética y la negociación de acceso	33
3.6. Estrategias de recogida de información	36
3.6.1. <i>La observación.....</i>	<i>36</i>
3.6.2. <i>La entrevista.....</i>	<i>39</i>
3.7. Elaboración y desarrollo del programa de intervención.....	45

3.8. Análisis de datos	47
3.9. El informe final	51
3.10. Temporalización.....	52
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
5. ANEXOS	59
5.1. Anexo I. Guion de observación	59
5.2. Anexo II. Registros anecdóticos.....	60
5.3. Anexo III. Guion de entrevista	61
5.4. Anexo IV. Actividades del programa de intervención.....	62

1. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN

Durante mi etapa en la Universidad de Málaga, donde cursé Magisterio de Educación Musical, descubrí que mis intereses no sólo se centran en la práctica de la docencia, sino también en la investigación y profundización de mi campo de conocimiento. En concreto, en mis periodos de prácticas, en los que tuve la oportunidad de impartir las sesiones de refuerzo educativo que mi tutor tenía asignadas y en las que contábamos también con varias alumnas con necesidades educativas especiales, comencé a desarrollar una especial inclinación e interés por el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Cómo intervenir ante dichas necesidades y cómo optimizar su desarrollo desde contextos formales se convirtieron en dos de mis mayores inquietudes y prioridades. Desde entonces, decidí continuar mi aprendizaje de manera autodidacta y matricularme en el Máster en Educación Especial que ofrecía la Universidad de Almería.

Dado mi interés personal por la música y, sobre todo, por su enseñanza en el ámbito escolar, al iniciar el curso, se despertó en mí cierta inquietud por aquellos alumnos con discapacidad auditiva, pues en la práctica suelen presentar dificultades para seguir las clases de música si no es con adaptaciones curriculares significativas, en la mayoría de los casos. Sin embargo, en la búsqueda de información que emprendí al respecto, encontré varios artículos y documentos que hacían referencia a los beneficios de la música en la autoestima, autoconcepto y relaciones sociales de las personas y, especialmente, de los niños. Este nuevo camino que surgió me pareció interesante y me hizo plantearme: ¿Puede ayudar la música a mejorar la autoestima, el autoconcepto y las relaciones sociales de los niños que presentan discapacidad auditiva? ¿Cuál sería la metodología más adecuada con estos niños para llevar a cabo un trabajo musical?

Debido a la escasez de estudios que existen sobre dichas temáticas, decidí elegir la opción de pre-proyecto de tesis doctoral para el presente Trabajo Fin de Máster con el objetivo de desarrollar, en un futuro próximo, una investigación que analice los efectos de un programa de intervención para mejorar el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales de niños con discapacidad auditiva mediante la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual.

Así, la primera parte de este trabajo la iniciamos con un bloque de fundamentación teórica, en el que se presentan de manera detallada los diferentes conceptos que se pretenden abordar en el estudio. Por un lado, la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, pues es en este contexto en el cual enmarcamos nuestra investigación. Por otro, el autoconcepto, la autoestima, las relaciones sociales, la discapacidad auditiva y la musicoterapia, ya que están estrechamente relacionados con los objetivos que dicho proyecto se propone.

A continuación, también se exponen y analizan las principales investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema que nos ocupa, incluyendo otras de temática similar, que consideramos relevantes por la escasez de estudios significativos que se han realizado hasta el día de hoy.

En la segunda parte del trabajo nos centraremos en los aspectos metodológicos del presente proyecto de investigación. Se exponen así los objetivos del estudio, la justificación de la metodología elegida, los participantes, la ética de la investigación como punto clave de referencia a lo largo de todo el proceso, el modo en que se elaborará y se desarrollará el programa de intervención y las estrategias de recogida de información que emplearemos. Por último, también se explica cómo se llevará a cabo el análisis de los datos, la obtención de conclusiones y la posterior redacción del informe final. Y todo ello se regirá por una temporalización concreta, que se detalla en un último apartado de forma estructurada y secuencial.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Consideramos oportuno comenzar nuestra fundamentación teórica haciendo referencia y profundizando en el contexto en el que el presente estudio se desarrolla: la integración escolar. Asimismo, en los siguientes apartados se realizará un recorrido teórico sobre los conceptos protagonistas de nuestra investigación: autoconcepto, autoestima, relaciones sociales, discapacidad auditiva y musicoterapia. Y, por último, también se expondrán algunas de las que son las principales y más actuales investigaciones que existen en relación a nuestro objeto de estudio.

2.1. Integración e inclusión en las necesidades educativas especiales

En los tiempos que corren, los conceptos de integración e inclusión están a la orden del día, teniendo en cuenta que el primer programa experimental de integración educativa se remonta al año 1985, con la publicación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Posteriormente, cinco años más tarde, la LOGSE propugnó un modelo de escuela basado en la diversidad, apoyando y promoviendo la integración en centros ordinarios. Esto significó un gran avance para acabar con la exclusión y un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas que se venían desarrollando anteriormente.

En referencia a ello, Sánchez Palomino (2009) comenta que, a lo largo de la historia, las respuestas ofrecidas han ido desde la eliminación de aquéllos que presentaban alguna discapacidad, hasta la marginación, el internamiento en instituciones represivas y actitudes de rechazo ocultas tras posturas proteccionistas. Sin embargo, a partir de finales del siglo XIX y principios del XX, tuvo lugar un cambio significativo en la concepción teórica y práctica de la atención a las discapacidades, apareciendo así los centros específicos, cuyo objetivo no era únicamente asistencial sino también educativo. Y no fue hasta 1978, con la publicación del Informe Warnock, que se popularizó el concepto Necesidades Educativas Especiales, distinguiendo así tres tipos de integración: social, física y funcional.

Desde entonces, se ha seguido investigando al respecto y, a día de hoy, podemos afirmar que el modelo educativo integrador es muy limitado pues, como indica Sánchez Palomino (2009), su principal preocupación ha sido apoyar la educación de los alumnos integrados en la escuela ordinaria, trasladando, en la mayoría de los casos, el enfoque individualizado y rehabilitador de los centros específicos al contexto de la escuela ordinaria. Esto se traduce en una integración en centros ordinarios que homogeneiza a los grupos que presentan discapacidad y en la realización de adaptaciones destinadas únicamente a aquéllos considerados “especiales” y no al resto del alumnado.

Es por ello que ahora luchamos por dar un paso más y desarrollar un modelo nuevo, la educación inclusiva, del que la UNESCO (2005; citado en Ainscow y Echeita, 2011, 1) proporcionó una de las definiciones que consideramos más completas y acertadas:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y

reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”.

Dicho con otras palabras, para poder llevar a cabo dicho enfoque, según Sánchez Palomino (2009), se requiere de una modificación de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de la escuela, con el objetivo de atender las necesidades educativas de todos los niños y que éstos estén en igualdad de condiciones y oportunidades a la hora de recibir una educación de calidad. De esta manera, la totalidad del alumnado se beneficiaría de una enseñanza adaptada a sus características y necesidades y no solamente aquéllos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo ya que, como sugiere Blanco (2010; citado en Ainscow y Echeita, 2011), la inclusión parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa.

Siguiendo a Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002), el primer paso que debemos dar para conseguirlo es fomentar una cultura inclusiva a través de una construcción social basada en la convivencia y mediante el establecimiento de valores inclusivos. A partir de ahí, podremos hablar de elaborar políticas educativas que desarrollen una escuela para todos. La cuestión no será entonces si los alumnos son capaces de integrarse, sino el modo en que la escuela podrá modificarse y organizarse para responder a las necesidades de todos y cada uno de ellos, pues lo que se requiere es un nuevo planteamiento de todo el sistema educativo, en el que asumamos que el problema es del sistema y no del niño.

Muntaner (2010) y Sandoval et al. (2002) indican, además, que una vez que consigamos ambos objetivos (crear una cultura y políticas inclusivas), será cuando

podremos llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, organizando el proceso de aprendizaje y movilizándolo apoyos y recursos, según las necesidades de cada alumno.

Sin embargo, tal y como explican Ainscow y Echeita (2011), ni todos los académicos ni todas las organizaciones en el terreno de la discapacidad apoyan la filosofía de la inclusión, ya sea porque advierten las dificultades del proceso, siendo la principal el fomento de una escuela inclusiva en una sociedad que no lo es, o por convicción. Consideran, pues, que la manera idónea de ofrecer los conocimientos y los apoyos especializados a los niños cuyas necesidades son difíciles de satisfacer en un aula ordinaria es incorporar pequeñas unidades especializadas en los centros.

Basándonos en lo expuesto, podemos deducir que, actualmente, aún nos encontramos dando los primeros pasos en cuanto a inclusión se refiere, consistiendo éstos principalmente, en intentos de desarrollar prácticas inclusivas dentro del aula en lugar de crear una cultura y políticas inclusivas, como comentábamos anteriormente. Asimismo, Echeita (2010; citado en Ainscow y Echeita, 2011) indica que, aunque en nuestro país se defienden las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se continúan aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que promueven la segregación de algunos en centros específicos o en unidades especializadas dentro de los centros ordinarios.

Por tanto, como comentan Ainscow y Echeita (2011), los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo cambios y reformas educativas en el currículo, en la formación y en los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que intervienen en el sistema educativo. Y, más importante aún, es la necesidad de un cambio de mentalidad en aquéllos que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

Es en este contexto educativo donde se sitúa nuestra investigación, en la que analizaremos el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales de los sujetos con discapacidad auditiva seleccionados y, tras la aplicación de un programa de intervención musical, valoraremos si se han producido mejoras en dichos aspectos.

Así, en los siguientes apartados, se pretende hacer un recorrido teórico, con el fin de situar y conocer los términos y conceptos principales de nuestro proyecto, y

mencionar las principales investigaciones que existen al respecto, que sirven como punto de partida a nuestro estudio.

2.2. Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales

A modo introductorio, podemos afirmar que el ser humano es un ser social por naturaleza. Nada más nacer, un niño no puede valerse por sí mismo, sino que necesita de una interacción con las personas de su entorno para crecer y desarrollarse. Por tanto, como nos indica Villalba (1996), durante los primeros años de vida, la relación padres-hijos es fundamental en el desarrollo emocional y en la consecución de hábitos y actitudes.

Sin embargo, las conductas sociales se aprenden y se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, por lo que no solo los familiares más cercanos influyen en su proceso de adquisición, sino que varios son los agentes sociales implicados: otras personas (amigos, compañeros, profesores), instituciones (familia, escuela), medios de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación y objetos (libros, juguetes, etc.).

Se trata de un proceso mediante el cual los niños adquieren las pautas y normas de comportamiento, así como los valores y actitudes propios del grupo social y cultural al que pertenecen a través de la interacción con su entorno interpersonal y contextualizado. A este proceso lo denominamos socialización.

Mencionar la socialización, nos lleva a hacer referencia a otro concepto, multidimensional en este caso, en el que se aúnan el desarrollo personal y lo social y que denominamos competencia personal y social. Monjas (2002) lo define como el conjunto de capacidades, estrategias y conductas mediante las que el individuo construye y valora su propia identidad, actúa de manera competente, se relaciona satisfactoriamente con las personas de su alrededor y afronta las dificultades que se le presentan.

Especial importancia cobran aquí las habilidades sociales que posea el sujeto en cuestión, entendiéndolas como un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos en su contexto a través de la experiencia, según nos explica Monjas (2002). Del Prette y Del Prette (2002; citados en Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán, 2011), añaden que estos comportamientos se presentan en la vida cotidiana, contribuyendo en gran medida a la consecución de buenos resultados en las relaciones interpersonales, las cuales tratamos de forma detallada a continuación.

2.2.1. *Las relaciones interpersonales en la infancia*

Tener amigos, ser aceptado por los demás, pertenecer a un grupo... en definitiva, las relaciones con los pares o entre iguales son fundamentales en el desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y permiten el aprendizaje de habilidades, tanto sociales como específicas, que no podrían ser adquiridas de ningún otro modo ni en otro momento.

Bien es cierto que, durante el proceso de socialización al que nos referíamos anteriormente, el niño interacciona con todo su entorno y mantiene relaciones interpersonales con individuos de diferentes edades, roles e intereses. Sin embargo, son aquellas que establece con sus iguales (niño-niño) las que, según Monjas (2002), le proporcionan la experiencia, adquisición y práctica de aspectos como:

- Autoconocimiento y conocimiento del resto, desarrollando y fortaleciendo su autoconcepto.
- Reciprocidad, entendiendo que es necesario dar para poder recibir.
- Empatía, es decir, ver una situación desde la perspectiva del otro.
- Colaboración, cooperación y ayuda.
- Estrategias sociales de negociación y acuerdos.
- Establecimiento de vínculos afectivos y de amistad.
- Desarrollo moral y aprendizaje de valores y normas.

Es necesario añadir que, como comenta Monjas (2002), en toda relación interpersonal existen tres posibles estilos de respuesta: el inhibido, el asertivo y el agresivo. La persona que presenta un estilo inhibido no se respeta a sí misma ni se hace respetar, no siendo capaz de expresar sus sentimientos u opiniones. Por otro lado, aquella a la que llamamos agresiva, no respeta a los demás, defendiendo sus propios derechos y expresando sus opiniones y pensamientos por encima del resto. Por último, las personas con un estilo asertivo, confían en sí mismas y dicen lo que piensan y sienten, pero siempre respetando los derechos de los otros.

Podemos decir que el estilo de respuesta ideal es éste último, propio de los niños socialmente habilidosos y competentes. Éstos tienen un buen autoconcepto y una alta autoestima y, tal y como nos indica Monjas (2002), expresan sus sentimientos de forma positiva y socialmente aceptable, del mismo modo que reciben adecuadamente las opiniones y críticas por parte de los demás.

Por el contrario, aquéllos con un estilo de respuesta inhibido o agresivo, suelen presentar problemas de competencia social, así como un autoconcepto negativo y una baja autoestima, que da lugar a altos niveles de ansiedad, de soledad y a conductas depresivas o agresivas.

Por tanto, tras todo lo expuesto, podemos afirmar que en las relaciones interpersonales de los sujetos y, en este caso, de los niños en particular, influirá el grado de autoestima y autoconcepto que presenten (siendo éstas satisfactorias únicamente en aquéllas que tengan una buena autoestima y un alto autoconcepto), y éste grado, a su vez, también afectará a dichas relaciones. Pero, ¿qué diferencia hay entre autoconcepto y autoestima?, ¿cómo y cuándo se desarrollan? Dedicamos los siguientes apartados a responder ambas cuestiones.

2.2.2. Delimitación conceptual: autoconcepto y autoestima

En primer lugar, debemos indicar que los términos autoconcepto y autoestima son empleados por diversos autores y en múltiples ocasiones de manera indistinta, aunque bien es cierto que no se suele aceptar de forma teórica dicha igualdad terminológica.

Podemos comprobar cómo, en un intento de definir ambos conceptos, los autores presentan diversas opiniones que convergen en algunos aspectos y se diferencian en otros. Como muestra de ello, tomamos como referencia varias definiciones aportadas a lo largo del tiempo:

- Rogers (1951; citado en Ramos, 2008) considera el autoconcepto como un conjunto organizado de percepciones del sí mismo, el cual es admisible en la conciencia.
- Royce y Powell (1983; citado en Ramos, 2008) y Harter (1990; citado en Ramos, 2008) coinciden interpretando el autoconcepto como la imagen o conjunto de percepciones que la persona tiene de sí misma.
- Burns (1990; citado en Ramírez y Herrera, s.f.) aporta una definición similar, pues lo considera como la conceptualización que el individuo hace de su propia persona.
- Purkey (1970; citado en González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997) entiende el autoconcepto como un conjunto complejo y dinámico

de creencias que una persona tiene sobre sí misma y considera verdaderas, teniendo cada juicio un valor correspondiente y concreto.

- González y Tourón (1992; citado en Ramírez y Herrera, s.f.) se refieren a él como un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia su propia persona. Además, indican que éste contiene información sobre lo que creemos ser y pretendemos llegar a ser, así como lo que deseamos manifestar a los que nos rodean.

En cuanto a la autoestima, también numerosos autores han aportado sus propias definiciones:

- Rosenberg (1965, 1979; citado en Ramos, 2008) la considera como el conjunto de sentimientos de respeto y valía personal hacia uno mismo.
- Shavelson, Hubner y Stanton (1976; citado en González-Pienda et al., 1997) indican que la autoestima son las percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo, las cuales se forman mediante la interpretación y juicios que éste hace de su experiencia personal y ambiente.
- Definición similar aportan Burns (1990; citado en Ramírez y Herrera, s.f) y Wells y Marwell (1976; citado en Ramos, 2008), considerándola como la descripción, cargada de connotaciones afectivas y evaluativas, que hace la propia persona de sí misma.
- Pope y McHale (1988; citado en García, 1988) la definen como una combinación entre la información objetiva que el individuo posee de él mismo y el juicio personal, emocional y subjetivo que hace de dicha información.
- Ayala y Gálvez (2001; citado en Ramos, 2008) discrepan en cierto sentido con lo anterior, pues dan mayor importancia a la percepción subjetiva de la persona acerca de cómo la ven los demás.

Aunque todas las definiciones expuestas son formas diferentes de entender y concebir ambos conceptos, la mayoría de ellas aceptan el carácter multidimensional de éstos, el cual ya fue propuesto en la década de los ochenta por Shavelson, Hubner y Staton (1976) y, a lo largo de los años, ha sido avalado por numerosas investigaciones.

En definitiva, basándonos en todo lo anterior y siguiendo a Ramos (2008), nuestro estudio considera la autoestima como el componente emocional y afectivo del

autoconcepto, en el cual predomina el componente cognitivo. Es por ello que haremos distinción entre ambos conceptos, pero teniendo en cuenta que uno forma parte y está incluido en el otro y que ambos se desarrollan en la etapa correspondiente a la educación primaria, tal y como se explica a continuación.

2.2.3. Evolución y desarrollo del autoconcepto y autoestima en la Educación Primaria

Según Harter (1999; citado en Muñoz, 2011), en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, así como en su mantenimiento durante la infancia y adolescencia, influyen dos factores, principalmente: la competencia que el niño percibe en aquellas áreas que considera importantes y la experiencia de apoyo social y emocional. Es decir, existen factores internos al individuo y factores sociales.

Por tanto, y siguiendo a Harter (1999; citado en Muñoz, 2011), ambos conceptos se plantean como una construcción cognitiva y como una construcción social. Si los analizamos como construcción cognitiva, podremos hacer una descripción evolutiva normativa, en función de las distintas etapas del desarrollo y los aspectos similares observados en ellas. Por otra parte, al analizarlos como construcción social, estaremos centrándonos en la relación de los niños con las personas significativas de su entorno próximo, resaltando así las diferencias individuales en la autoestima y el autoconcepto.

Partiendo de esta idea inicial, se pretende hacer referencia al modo en que el autoconcepto y la autoestima se desarrollan durante los años de la educación primaria, etapa en la que está ubicado nuestro proyecto.

Durante el primer ciclo, cabe destacar la importancia de la familia en la construcción del autoconcepto y autoestima, especialmente en función del estilo educativo y del tipo de apego. Tal y como nos indica Polaino (2003), un apego seguro favorece una sana autoestima, propia de aquellas personas que son capaces de soportar críticas sin que eso consiga modificarlas. Un apego inseguro-resistente o ansioso-ambivalente, da lugar a una autoestima generalmente baja, con tendencia a necesitar la continua aprobación de los demás. Y, por último, un apego ansioso-desorientado-desorganizado provoca una autoestima muy disminuida.

Asimismo, Ramos (2008) añade que los esquemas cognitivos también influyen en dicho proceso de construcción del autoconcepto y de la autoestima, pues ambos surgen de la interacción del niño con su medio, el cual le ofrece continua información sobre sus capacidades y competencias. Y cuando dicha información es negativa y

reiterativa, además de proveniente de una fuente significativa, será cuando aparezca un bajo autoconcepto y una autoestima desfavorecida.

Sin embargo, los padres no son los únicos que otorgan este tipo de información. El contexto escolar, en el que se incluyen tanto profesores como compañeros, también ejerce una gran influencia en el desarrollo de su autoestima y autoconcepto, pues en él el niño realiza una continua comparación consigo mismo y con sus iguales.

En relación a ello, podemos afirmar que es en los dos primeros cursos de educación primaria cuando comienzan a aparecer los primeros indicios de comparación social, referida principalmente a las personas significativas de su entorno, como pueden ser los padres o profesores. Pero no será hasta el inicio del segundo ciclo, en el cual llevamos a cabo nuestra investigación, que el autoconcepto y autoestima de los niños se base primordialmente en dicha comparación, sobre todo entre iguales. Según Ramos (2008), es en este momento cuando se empieza a desarrollar su autonomía personal, saliendo del estricto control familiar mediante actividades extraescolares y lúdicas, lo que propicia sus interacciones personales y, al mismo tiempo, potencia aún más la comparación con el resto.

De todo esto se deduce la importancia que tienen las edades tempranas en la formación del autoconcepto y autoestima, ya que es durante la infancia cuando se desarrollan las primeras tendencias a determinados comportamientos y cuando mayor influencia ejercen las personas significativas del entorno y la comparación social con su grupo de iguales, lo que posteriormente puede convertirse en categorías de valor decisivas.

Tras explicar el modo en que se desarrollan y evolucionan el autoconcepto y la autoestima en los niños de la etapa de educación primaria, debemos dedicar el siguiente apartado a matizar sobre estos conceptos, incluido el de interacción social previamente tratado, para el caso de niños con discapacidad auditiva.

2.2.4. Autoestima, autoconcepto e interacción social en niños con discapacidad auditiva

Todo lo expuesto, tal y como nos indican Satapathy y Singhal (2001; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007), nos conduce a pensar que si la interacción con las personas próximas juega un papel importante en el proceso de construcción del

concepto e imagen de uno mismo, los niños con algún tipo de discapacidad sensorial podrían incorporar a su propia imagen, en mayor o menor medida, algunos de los aspectos o estereotipos que se le atribuyen pues, según Garzón (2003), es durante la media infancia y adolescencia cuando se inicia la búsqueda de la identidad, coherencia y seguridad en uno mismo.

Además, Allen y Gilbert (1995; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007) y Swallow y Kuiper (1988; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007) hacen hincapié en la idea de la ya mencionada anteriormente comparación social. Indican que, puesto que la persona se evalúa en comparación con los demás, cualquier información negativa que se derive de ello, en base a limitaciones en el funcionamiento de alguna de las habilidades adaptativas, podría suponer una amenaza para el autoconcepto y la autoestima del individuo en cuestión y una inhibición del desarrollo de sus habilidades sociales y de su competencia social.

En el caso de niños con discapacidad auditiva no se cuenta con un código de comunicación adecuado y disponible desde los primeros años, lo que da lugar, tal y como nos indica Villalba (1996), a que las interacciones sociales sean simples, breves, empobrecidas y poco flexibles. Con frecuencia, el niño sordo o hipoacúsico percibe que no le entienden o incluso que él mismo no comprende lo que la otra persona intenta decirle. Además, se siente comparado con el resto continuamente o ignorado en aquellas áreas en las que sí puede rendir igual que los demás. Todo ello, según Villalba (1996), perjudica notablemente el grado de satisfacción en sus relaciones interpersonales, así como el desarrollo de su autoestima y su autoconcepto.

Sin embargo, el modo en que el niño interacciona socialmente y los sentimientos que manifiesta al respecto pueden verse afectados, además de por sus propios factores individuales y personales, por el grado de pérdida de audición que éste presente. De hecho, de dicho grado de pérdida, además de otras variables, también depende su escolarización en un centro ordinario o en uno específico, lo que determinará el grupo de iguales con el que se relacionará (oyentes o con discapacidad auditiva), que será otro factor determinante.

Por ello, y dada la importancia de la presencia de una discapacidad auditiva, consideramos conveniente dedicar el siguiente apartado a esta discapacidad y a sus diferentes modos de clasificación.

2.3. La discapacidad auditiva

El oído es uno de los órganos sensoriales que contribuye y permite que el ser humano conozca lo que sucede en su entorno. Cuando éste presenta alguna clase de déficit anatómico y/o fisiológico que impide el correcto funcionamiento de la audición, hacemos referencia a la existencia de una discapacidad auditiva, considerando éste un término amplio para referirnos a todo tipo de pérdida en la audición.

Debido a ello, en el presente apartado se realiza una clasificación de los diferentes tipos de discapacidad auditiva según el lugar en el que se localiza la lesión, el grado de pérdida de audición, los factores causantes y el momento en el que aparece dicha pérdida. Además, se considera importante señalar la existencia de otros factores contextuales que también influyen en el desarrollo y aprendizaje de los individuos que presentan dicha discapacidad.

2.3.1. Clasificación de la discapacidad auditiva

El principal factor del que depende el grado de pérdida de audición es el lugar en el que se localiza la lesión o alteración que la produce. Es por ello que consideramos éste el primer aspecto a abordar en nuestra clasificación de la discapacidad auditiva.

Según la localización de la lesión

En primer lugar, debemos hacer referencia a las diferentes partes que componen el órgano auditivo y a sus principales características, para posteriormente abordar los tipos de lesiones en función del lugar en que éstas se encuentran.

Tal y como nos explican Caballería y Vergara (2012), el oído está integrado por tres partes: oído externo, oído medio y oído interno. El oído externo lo forman el pabellón auricular (oreja) y el conducto auditivo externo, y funciona como un conductor del sonido, a la vez que facilita la localización de éste. El oído medio contiene tres huesecillos: el martillo, el yunque y el estribo, siendo su función amplificar y transmitir las vibraciones del tímpano al oído interno. En último lugar, se encuentra el oído interno, donde se sitúa la cóclea, que contiene líquidos y unas células con microvellosidades capaces de transformar las vibraciones en impulsos nerviosos que son enviados mediante el nervio auditivo hasta el cerebro, donde se reconoce y se termina de procesar el sonido.

A continuación se explican algunas de las posibles lesiones que pueden darse en las diferentes partes del oído y que determinan el grado de pérdida auditiva que la persona presenta.

En palabras de González (2011), cuando la lesión o alteración se encuentra en el oído externo y/o medio, estamos refiriéndonos a una hipoacusia conductiva o de transmisión. Ésta se debe, generalmente, a la ausencia del pabellón externo, a otitis, a la obstrucción del conducto auditivo, a la fusión de la cadena de huesecillos y/o a infecciones o bloqueos de la trompa de Eustaquio. Ello provoca una pérdida auditiva leve o media, no mayor de 60 decibelios, y el sujeto que la padece puede usar audífonos o recibir tratamiento médico o quirúrgico.

Por otro lado, si la lesión tiene lugar en el oído interno, hablamos de una hipoacusia neurosensorial o de percepción, que implica pérdidas auditivas graves (superiores a 60 decibelios), en la mayoría de los casos. Las lesiones o alteraciones suelen darse en las células capilares del oído interno, en la cóclea (para lo que se recomienda realizar un implante coclear), en el nervio auditivo que conduce la información al cerebro y/o en la corteza cerebral auditiva. Éstas afectan a las frecuencias que el individuo puede percibir, de modo que, aunque utilice un audífono amplificador, el sonido lo escucha de manera distorsionada.

Por último, la hipoacusia mixta, que consideramos una combinación de las dos anteriores, pues existe un problema tanto de transmisión como de percepción del sonido.

Según el grado de pérdida auditiva

Tal y como hemos mencionado, la localización de la lesión o alteración es determinante en el grado de pérdida de audición. En función de dicho grado, debemos diferenciar dos términos: hipoacusia, que hace referencia a una pérdida inferior a 90 decibelios, y sordera, considerada a partir de la superación de este nivel.

Basándonos en la clasificación elaborada por la BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie) (1997), podemos distinguir entre:

- Audición normal: 0 – 20 dB
- Hipoacusia leve o ligera: 20 – 40 dB
- Hipoacusia media o moderada: 40 – 70 dB
- Hipoacusia severa: 70 – 90 dB
- Hipoacusia profunda o sordera: + 90 dB

- Cofosis: +120dB (ausencia total de audición)

Según los factores etiológicos

Siguiendo a Caballería y Vergara (2012), otro factor mediante el cual clasificamos la discapacidad auditiva es su etiología. Según Andrés (2009), más del 50% están vinculadas a una anomalía de carácter hereditario, considerándolas así de origen genético.

Por otro lado, ésta puede presentar un origen congénito que, a diferencia de lo anterior, no depende de factores hereditarios, sino que es adquirida durante la gestación. Ejemplos de posibles causas son las infecciones virales del embrión o el tratamiento con medicamentos durante el embarazo.

Finalmente, la discapacidad auditiva puede ser también de origen adquirido, enmarcando aquí como causas los accidentes o enfermedades que tienen lugar después del nacimiento. Caballería y Vergara (2012), destacan la meningitis meningocócica, la otitis crónica, la hiperbilirrubinemia del recién nacido, las enfermedades de tipo infeccioso, la laberintitis, el sarampión, la varicela, la parotiditis, así como la exposición a sustancias ototóxicas, especialmente de carácter farmacológico.

Según el momento en que se produce

El último criterio que empleamos para clasificar los diferentes tipos de discapacidad auditiva es el momento en el que ésta aparece, el cual, según Caballería y Vergara (2012), es determinante en el desarrollo del lenguaje del sujeto.

Si la pérdida de audición tiene lugar previa adquisición del lenguaje oral, lo denominamos hipoacusia o sordera prelocutiva, y supone graves repercusiones en la comunicación. Si, por el contrario, ésta ocurre una vez que el individuo ya lo ha adquirido, nos referimos a una hipoacusia o sordera postlocutiva, produciéndose paulatinamente alteraciones fonéticas y prosódicas así como de la voz, tal y como indica González (2011).

2.3.2. Factores contextuales que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva

En el apartado anterior se hacía referencia a los modos de clasificación de la discapacidad auditiva según factores internos del propio sujeto. Sin embargo, siguiendo a Guillén y López (2008), debemos añadir que en el desarrollo y aprendizaje de estos

niños también influye el contexto en el que se desenvuelven desde su nacimiento, por lo que es necesario tener en cuenta la existencia de otro tipo de factores, los externos, entre los que distinguimos el ambiente familiar y el ambiente escolar.

Así, respecto al ambiente familiar, estos autores indican que aquellos niños que nacen en el seno de una familia con un nivel socio-económico alto tienen mayores posibilidades de desarrollo, ya que sus padres pueden atender mejor sus costosas necesidades rehabilitadoras y ayudas técnicas. Asimismo, consideran determinante la facilidad o dificultad de aceptación de la discapacidad auditiva por parte de éstos, pues a mayor grado de aceptación, más realistas serán en cuanto a las posibilidades de desarrollo de su hijo y antes buscarán soluciones. Y, por último, mencionan la influencia que ejerce en el desarrollo oral de los niños el hecho de que los padres sean oyentes o sordos. Los oyentes presentarán más dudas a la hora de decidir el código comunicativo que emplear con el hijo, dónde dirigirse, etc., pero se preocuparán más de estimular el lenguaje oral. Por otra parte, los padres sordos utilizarán desde un primer momento la lengua de signos, facilitando así una posterior adquisición del lenguaje oral, el cual ellos tendrán dificultades para estimular por su propia discapacidad.

En cuanto al ambiente escolar, Guillén y López (2008) reflejan la importancia de proporcionar una atención educativa temprana al alumno con discapacidad auditiva, pues así existirán mayores garantías de desarrollo personal. Añaden que son aquéllos que asisten a centros de estimulación temprana y que se escolarizan a edades tempranas los que presentan un mejor pronóstico.

Aunque estos autores mencionan el ambiente escolar y el ambiente familiar como principales variables influyentes, consideramos interesante destacar también como un factor más a tener en cuenta el modo de comunicación utilizado. Así, Domínguez (2003) distingue entre el modelo monolingüe, que se basa en la adquisición de la máxima competencia posible en la lengua oral, y los modelos bilingües, que pretenden favorecer la comunicación tanto a través de la lengua de signos como a través de la lengua oral.

En la decisión de emplear uno u otro, como comentábamos anteriormente, tendrá gran influencia la opinión de los padres, dependiendo ésta, en gran medida, de si presentan o no discapacidad auditiva. Sin embargo, el decantarse por uno de los modelos, la conveniencia o no de éste y las posibles repercusiones que esta elección puede tener en la autoestima, el autoconcepto y las relaciones sociales del niño continúan siendo tema de debate en la actualidad.

A continuación, tras haber explicado en qué consiste la discapacidad auditiva, los modos de clasificación de ésta y los factores externos que influyen en el desarrollo y aprendizaje de los niños que la presentan, dedicamos el siguiente apartado a la musicoterapia como disciplina empleada en este tipo de casos a modo de reeducación y de mejora de aspectos como la autoestima, el autoconcepto y las relaciones interpersonales, a los que nos referíamos y desarrollábamos anteriormente.

2.4. La musicoterapia en la discapacidad auditiva

Por todos es sabido que la música enriquece la vida de las personas pero, además, como nos indica Lacárcel (1995), ésta tiene la virtud de ayudar a un desarrollo emocional, psicofisiológico y social equilibrado, especialmente en el caso de los niños que presentan algún tipo de discapacidad pues, al tratarse de un lenguaje específico, mueve a la acción aceptada, que lleva a un goce y satisfacción tanto individual como grupal, y favorece la expresión de miedos, tensiones, problemas y bloqueos.

Es por ello que la musicoterapia, según palabras de González (2011), nace como una disciplina perteneciente al campo de la salud persiguiendo un objetivo terapéutico, basándose en la producción y audición de la música como medio de reeducación y recuperación, y aprovechando así la necesidad del niño de expresarse constantemente para abrir nuevos canales de comunicación que permitan una mejor expresión de sus sentimientos y problemas.

Sin embargo, Lacárcel (1996) hace hincapié en que la recuperación no es la única meta que se persigue, sino que con ella también se pretende reforzar la autoestima y el autoconcepto, mejorar la socialización, favorecer un aprendizaje correcto de la lecto-escritura, etc. Idea que Gaston (1993; citado en Trallero, s.f.) corrobora al mencionar los que para él son los principios fundamentales de la musicoterapia:

- 1) “El establecimiento o restablecimiento de las relaciones interpersonales”, que hace referencia a las relaciones interpersonales que la música permite establecer gracias a la expresión de emociones mediante la comunicación no verbal.
- 2) “El logro de la autoestima por medio de la autorrealización”, pues el niño siente alegría y satisfacción cuando logra algún objetivo que se le ha propuesto, como puede ser tocar un instrumento o realizar una danza correctamente.
- 3) “El uso del poder singular del ritmo para dotar de alegría y organizar”, ya que viviéndolo a través del manejo de instrumentos, ejercicios de expresión

corporal o canciones podemos conseguir que el orden que el ritmo presenta de por sí pase a formar parte de la experiencia del niño.

Basándonos en estos principios, y siguiendo a Lacárce (1996), podemos decir que los objetivos generales que propone la musicoterapia son:

- Establecer o restablecer las relaciones interpersonales, integrando grupal y socialmente al niño.
- Mejorar la autoestima y el autoconcepto.
- Facilitar vías alternativas de comunicación y de expresión de sentimientos.
- Estimular la memoria, la atención, la imaginación, la creatividad y, en general, las capacidades intelectuales.
- Sensibilizar al niño afectiva y emocionalmente ante los valores estéticos de la música.
- Desarrollar facultades psicomotoras tales como la coordinación, lateralidad, esquema corporal, percepción espacio-temporal, etc.

Y, aunque todos ellos son aplicables a cualquier tipo de discapacidad, en el caso de la discapacidad auditiva se muestra un mayor interés hacia el desarrollo de las capacidades sensoriales y perceptivas y hacia la mejora de las relaciones interpersonales, de la autoestima, del autoconcepto, principalmente, pues el modo de comunicarse y establecer relaciones de las personas que la presentan puede influir, a la vez que verse influido, por dichos aspectos.

En relación a estos objetivos que se propone la musicoterapia con niños que presentan discapacidad auditiva, indicar que para su consecución suele emplearse, generalmente, un método activo, en el que el individuo participa mediante la acción. En dicha metodología también se considera esencial presentar los ejercicios y actividades de forma muy clara y desmenuzada, siempre de manera gradual, en progresión de dificultad. Además, la motivación será la clave de todos los ejercicios que se propongan, a lo que ayudará que éstos sean variados, cortos y, sobre todo, atractivos y adaptados a las características de los niños con los que se llevan a cabo.

En relación a ello, Lacárce (1996) propone un listado de sugerencias que pueden ser utilizadas para cambiar de actividad cada vez que se crea necesario y que considera beneficiosas para trabajar con los niños con discapacidad auditiva:

- Ejercicios de relajación dirigida.

- Producción de diferentes vibraciones, especialmente las que pueden ser percibidas táctilmente o por el plexo.
- Ejercicios para desarrollar el sentido auditivo (discriminación de ruidos, de sonidos diversos y musicales...).
- Actividades y juegos con la voz.
- Manejo de instrumentos de percusión y formación de pequeñas agrupaciones orquestales.
- Variados ejercicios rítmicos que se realicen con el cuerpo, con instrumentos y/o con la voz.
- Audiciones musicales para trabajar la expresión corporal, ejecutar danzas, conocer obras de diferentes épocas y compositores, etc.
- Interpretación de danzas.
- Interpretación de canciones mediante la voz o la instrumentación.
- Improvisación y creación de ritmos, melodías y canciones.

Sin embargo, aunque todas estas actividades son beneficiosas e igualmente necesarias, algo que nunca se debe dejar atrás es el uso de los estímulos vibrotáctiles. Padilla y Padilla (2002) apoyan esta idea y el empleo de la vía táctil como canal preferente, ya que supone un gran éxito a la hora de proporcionar a las personas con discapacidad auditiva la noción de vibración, intensidad, duración y ritmo. En concreto, una de las opciones más aceptadas para trabajar mediante este tipo de estímulos es utilizar los instrumentos musicales de percusión, especialmente los de parche y de placas con resonancias graves, pues producen sonidos fácilmente perceptibles a través del tacto.

Partiendo de la base expuesta, el profesional (en este caso, musicoterapeuta) que se encargue de dirigir las sesiones, las organizará y programará en función de las necesidades del alumnado. Por tanto, podemos afirmar que no existe un método único e inamovible en musicoterapia, sino que contamos con un gran abanico de posibilidades que desarrollaremos según nuestro propio criterio y haciendo un mayor hincapié en aquellos aspectos que consideremos más relevantes y útiles, en base a los objetivos que nos hayamos propuesto conseguir.

2.5. Estado de la cuestión

Según Sabbatela (2011), en la actualidad, podemos apreciar cómo la musicoterapia y su evaluación han comenzado, paulatinamente, a ser tema de estudio entre investigadores y musicoterapeutas, lo que se confirma por el incremento en número y cantidad de investigaciones que abordan diversos aspectos de éstas.

Cabe destacar aquí el estudio de Gómez (2005), quien realizó una investigación de carácter cualitativo y diseño etnográfico en la que analizó las características e influencias de un programa de música aplicado a niños y jóvenes sordos y el sentido que ellos otorgan a las actividades desarrolladas. De ella se destacan los sentimientos de satisfacción experimentados por los individuos seleccionados, tanto durante el proceso como al finalizar la aplicación del programa, lo que benefició en aspectos relacionados con la autoestima, seguridad e interacción social de dichos sujetos. Además, Gómez (2005) plantea en sus conclusiones considerar la integración de la música con otras áreas artísticas, como el teatro y la pintura, con el fin de enriquecer la experiencia y favorecer la búsqueda de una expresión propia en niños con discapacidad auditiva.

Siguiendo una línea investigadora similar, González (2011) nos habla del estudio que Wecker realizó en varias escuelas públicas con el objetivo de determinar si los niños con sordera o hipoacusia pueden expresarse por sí mismos a través de la música y apreciarla de igual forma que aquellos sin discapacidad. De las principales conclusiones que extrajo de éste, la más interesante en cuanto al tema que nos ocupa es que la musicoterapia ayuda a los niños con discapacidad auditiva a mejorar la autoestima y sus relaciones interpersonales, así como a conocer el mundo que les rodea. Además, afirmó que aquéllos con sordera o hipoacusia pueden llegar a apreciar la música de modo muy similar a como lo hacen los niños oyentes, pues son capaces de responder al ritmo y de diferenciar y comparar los diferentes sonidos.

Por otro lado, Scumaci (1996) también llevó a cabo una investigación relacionada con la discapacidad auditiva y la música. Su estudio descriptivo, para el que tomó como muestra a niños entre 5 y 12 años de edad que presentaban hipoacusias severas y profundas, pretendía conocer la relación existente entre la estimulación auditiva con y sin apoyo musicoterapéutico y los niveles de discriminación auditiva alcanzados por los sujetos; teniendo en cuenta, además de éstas como variables, el sexo, la edad, la escolaridad, la integración en escuela ordinaria, tipo y grado de hipoacusia, etiología de ésta, entre otras. Para ello, analizó el grado de discriminación auditiva de distintos sonidos y de sus cualidades (altura, timbre, intensidad y duración), así como de

vocales, palabras y frases sencillas, determinando así si el nivel alcanzado era alto, medio o bajo. Los resultados obtenidos fueron los esperados, pues aquéllos que recibieron apoyo musicoterapéutico mostraron un alto nivel de discriminación auditiva en comparación con el grupo control, que no fue intervenido.

Según González (2011), Traighber desarrolló una investigación similar a la anterior, basada en la habilidad que poseen los niños sordos para distinguir entre la música y los diferentes sonidos y acerca de las características del sonido que pueden diferenciar. La autora nombra, además, a Madsen y Mears, quienes buscaban determinar si existen relaciones específicas entre los umbrales táctiles y los niveles de frecuencia e intensidad de los estímulos sonoros, aunque no menciona las conclusiones que obtuvieron.

En términos más generales, encontramos también la investigación realizada por el radiólogo y profesor de radiología de la Universidad de Washington Dean Shibata, en 2001. Tal y como nos indica Gómez (2005), utilizó imágenes de resonancia magnética funcional para comparar la actividad cerebral entre personas con sordera y oyentes. Para ello, los participantes, 11 oyentes y 10 sordos que participaron de manera voluntaria, se sometieron a pruebas de escáner mientras sostenían en sus manos dispositivos que emitían vibraciones intermitentes. De esta manera, Shibata comprobó que todos ellos mostraban actividad en las zonas del cerebro que procesan las vibraciones. Pero, además, los sordos manifestaron, a diferencia de los oyentes, una especial actividad en el córtex de la audición, aunque esa área únicamente debería entrar en funcionamiento durante la estimulación auditiva. Esto significa, según palabras de Shibata, que el cerebro de aquellos con discapacidad auditiva puede experimentar una reorganización con el fin de aprovechar un espacio valioso para el procesamiento de las vibraciones.

Hoy en día, también están emergiendo algunos estudios sobre otros temas específicos en relación con esta disciplina, especialmente dentro del campo de la medicina. Ejemplo de ello, tal y como señala Vargas (2009), es la investigación realizada en 2008 por Sarkamo, Tervaniemi, Laitinen, Forsblom, Soinik, Mikkumem, Tutti, Silvennoinem, Erkkila, Laine, Peretz y Hietanam, quienes analizaron los efectos del enriquecimiento de un ambiente con sonidos en la recuperación del daño neurológico en los humanos. Sus resultados mostraron una mejora significativa en la recuperación de los dominios de la memoria verbal y en la concentración-atención del

grupo intervenido, así como un menor índice de depresión y conducta confusa que el grupo control.

También en el terreno médico, Tapiador y Pérez Robledo (2012) buscaron comprobar si variaba la experiencia subjetiva que tienen los pacientes con enfermedad terminal sobre sus síntomas principales utilizando con ellos la musicoterapia. Contando con 8 pacientes como muestra, de los cuales 6 finalizaron la investigación, se confirmó la hipótesis inicial, aunque la inestabilidad clínica de los pacientes y el escaso número de participantes no permitieron obtener datos concluyentes.

Murow y Unikel (1997) tampoco consiguieron resultados estadísticamente significativos en su estudio con personas con esquizofrenia crónica. El principal motivo fue el pequeño número de participantes con el que contaron, a lo que hay que sumarle la incapacidad de éstos para comprender las preguntas y para reflexionar sobre las conductas propias y sus sentimientos, la falta de atención y de memoria. De todas formas, en sus conclusiones mencionan que dichos resultados no coinciden con lo observado, pues en la práctica sí se encontraron cambios en el comportamiento y funcionamiento de los pacientes, especialmente en sus interacciones sociales.

En el terreno de las discapacidades, Gold, Wigram y Elefant (2007), en su evaluación de los efectos de la musicoterapia en individuos con trastorno del espectro autista, analizaron las habilidades comunicativas y los problemas conductuales de individuos de todas las edades que presentaban autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Asperger o trastornos generalizados del desarrollo no especificados. Con cada uno de ellos emplearon un programa de musicoterapia personalizado basado, principalmente, en la audición musical. Tras su finalización, aportaron resultados significativos para las habilidades comunicativas, pero la significación fue limítrofe en cuanto a los problemas conductuales. Es por ello que, aunque sugieren que la musicoterapia puede producir efectos beneficiosos en estos sujetos, afirman la necesidad de obtener más datos para establecer cualquier conclusión acerca de los efectos de la musicoterapia sobre los problemas conductuales.

Por otro lado, apartando momentáneamente el tema de la musicoterapia, y teniendo en cuenta que nuestro proyecto estudia los efectos de la música en la autoestima y autoconcepto de niños con discapacidad auditiva, consideramos oportuno mencionar la investigación llevada a cabo por Pérez y Garaigordobil (2007) sobre las posibles diferencias de autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos en

personas con discapacidad auditiva y oyentes. Su muestra estuvo configurada por 130 participantes de 19 a 40 años, 72 oyentes y 58 con discapacidad. Los resultados confirmaron, rechazando la hipótesis inicial, que no existen diferencias significativas en el autoconcepto y autoestima entre personas con y sin discapacidad auditiva, lo que ratifica los datos obtenidos en otros estudios (Bat-Chava, 2000; Crowe, 2003; Emerton, 1996; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007). Aunque también otras investigaciones reflejan justo lo contrario y afirman que los jóvenes y adultos sordos presentan niveles significativamente más bajos que el resto de la población en autoconcepto (Weisel y Kamara, 2005; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007) y autoestima (Bat-Chava, 1994; Mulcahy, 2002; Schleisinger, 2000; citados en Pérez y Garaigordobil, 2007), lo que muestra que éste continúa siendo un tema de debate entre los investigadores que dará lugar a más estudios, como el que se pretende llevar a cabo en el presente proyecto.

Como podemos comprobar, la mayoría de las investigaciones que encontramos sobre musicoterapia y sus efectos beneficiosos en las personas con alguna patología o discapacidad son bastante recientes y poco concluyentes, lo que puede deberse a la amplitud y complejidad de dicha disciplina, que dificulta la evaluación de sus prácticas de forma unificada. Además, aquéllas destinadas a las personas con discapacidad auditiva suelen tratar de la integración de éstas con oyentes, de los sistemas de comunicación que emplean, de la asistencia a padres oyentes con hijos con discapacidad auditiva, de los avances médicos para superar las limitaciones auditivas, etc., y apenas se encuentran estudios que avalen la eficacia de la música en personas que presentan dicha discapacidad.

Es por ello que el presente estudio se considera relevante y necesario, pues pretende arrojar algunos datos más a esta nueva línea investigadora. En concreto, nos centraremos en los posibles beneficios de la música en el autoconcepto, autoestima y relaciones sociales de niños con discapacidad auditiva ya que, basándonos en lo expuesto, todo apunta a que trabajar a través de la música podría aportar resultados altamente satisfactorios y significativos en una amplia variedad de campos y, por qué no, al que nos compete en este proyecto: la integración del alumnado con discapacidad auditiva.

Así, una vez expuestas las investigaciones más recientes relacionadas con nuestro tema de interés, así como el resto de apartados que conforman nuestra

fundamentación teórica, se desarrollan a continuación los aspectos metodológicos que tendremos en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestro estudio.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los objetivos que nos proponemos con nuestra investigación y una justificación de la metodología elegida. Se explican también los participantes con los que contaremos, la ética y las negociaciones de acceso que tendremos en cuenta, el modo en que llevaremos a cabo la elaboración y el desarrollo de nuestro programa de intervención y las estrategias de recogida de información que emplearemos. Asimismo, hacemos referencia al modo en que se realizará el análisis de los datos y la posterior redacción del informe final.

Todos estos aspectos seguirán una temporalización concreta, que se detalla en un último apartado de forma estructurada y secuencial.

3.1. Objetivos de la investigación

Partiendo del marco teórico y del estado de la cuestión previamente expuesto, el objetivo general que se plantea en este proyecto de investigación es:

“Analizar los efectos de un programa de intervención para mejorar el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales de niños con discapacidad auditiva mediante la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual”.

Para conseguir dicho propósito, se han planteado varios objetivos específicos, dos de ellos previos a la aplicación del programa de intervención. Así, éstos son:

- 1) Describir las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes.
- 2) Conocer el grado de autoconcepto y autoestima de los niños con discapacidad auditiva.
- 3) Analizar los efectos que la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual tienen en el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva.
- 4) Interpretar los beneficios que la música aporta al alumnado con discapacidad auditiva.

La consecución de los dos primeros objetivos específicos nos permitirá conocer en profundidad a los alumnos con discapacidad auditiva, lo que será indispensable para el desarrollo del programa de intervención, que se adecuará a las características y necesidades particulares del grupo seleccionado. Además, los procesos implicados en la consecución de ambos objetivos nos aportarán los datos iniciales y previos que compararemos, posteriormente, con los resultados obtenidos tras la aplicación del programa.

3.2. Justificación metodológica

El término metodología hace referencia a la manera que tenemos de enfocar los problemas y de buscar las respuestas. Nuestros objetivos y propósitos junto a nuestras perspectivas y supuestos previos nos llevan a seleccionar una u otra metodología.

En el campo de la investigación educativa, siguiendo a Quecedo y Castaño (2003), han prevalecido dos principales corrientes teóricas:

- El positivismo de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, denominado de forma genérica investigación cuantitativa. Éste busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos y utiliza técnicas como los cuestionarios, inventarios, etc. que originan datos propios para el análisis estadístico.
- La fenomenológica, que comenzó a adquirir protagonismo en el ámbito educativo a partir de la década de los sesenta y suele denominarse investigación cualitativa (etnográfica, investigación de campo, investigación interpretativa, observación participativa...). Su objetivo es comprender los fenómenos sociales, así como los motivos y creencias que están detrás de las acciones, desde la propia perspectiva de los sujetos implicados, empleando para ello técnicas como la observación, la entrevista en profundidad, etc.

Cierto es que la investigación cuantitativa proporciona información objetiva, estadísticamente confiable y generalizable y que para la mayoría puede ser relativamente fácil entender. Sin embargo, hay situaciones como la presente en las que lo que se quiere saber es: ¿qué opinión tienen y cómo se ven a sí mismos los niños con discapacidad auditiva al compararse con sus iguales oyentes?, ¿cómo son las relaciones sociales que establecen los niños con discapacidad auditiva con sus compañeros de clase

oyentes? ¿Puede la música mejorar la autoestima, el autoconcepto y las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva?

Esta clase de preguntas no las contestamos tan fácilmente con algún tipo de información cuantitativa, sino que se requiere información cualitativa sobre las vivencias, experiencias, percepciones, sentimientos y emociones de los niños. Aunque “todos los fenómenos empíricos son cualitativos” (Eisner, 1998:19), necesitamos un conocimiento mayor y más profundo de una parte de la realidad social de las personas en un contexto determinado y a través de datos descritos desde la propia experiencia como son las conductas observables y las propias palabras de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1996).

Es por ello que para llevar a cabo el propósito de esta investigación se ha optado por un enfoque interpretativo que, según McMillan y Schumacher (2008:401), “asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida [...]”, y por una metodología cualitativa que, como nos indican McMillan y Schumacher (2008) y Goetz y LeCompte (1998), permite la participación del investigador en la vida diaria de las personas que se están estudiando, pudiendo así describir, analizar, interpretar y comprender sus conductas sociales colectivas e individuales, sus opiniones, sus pensamientos y sus percepciones; siendo su meta la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los sujetos y en su ámbito natural.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996) y Goetz y LeCompte (1998) y sus criterios definitorios de los estudios cualitativos, podemos considerar idónea esta metodología, pues nuestra investigación se adapta a sus características. Éstas son:

- Es *inductiva*, ya que intenta desarrollar comprensión, interpretación y conocimiento a partir de un planteamiento inicial vagamente formulado que no constituye una delimitación a priori. Es decir, no pretende encontrar datos que corroboren una teoría y, además, sigue un diseño de investigación flexible.
- Emplea una perspectiva *holística*, siendo éste uno de los casos en los que no es posible reducir a las personas y sus contextos a variables, sino que debemos considerarlos como un todo.
- Es *constructiva* y *generativa*, porque no se parte de variables previamente establecidas ni se emiten juicios ni valoraciones. En este caso, todos nuestros datos serán recogidos a través de tanto la observación no participante, para

describir las relaciones sociales de niños con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes, como de entrevistas semi-estructuradas, para interpretar el grado de autoconcepto y autoestima que presentan.

- No se busca la verdad ni la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de los sujetos, las cuales consideramos *valiosas* en su totalidad.
- Intenta “*comprender*” a las personas dentro del marco de su propio contexto e identificarse con ellas desde su papel de observador objetivo.
- Es *humanista*, pues nos permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, éxitos y fracasos, los esfuerzos, etc.
- Es *sensible* a los efectos que el investigador causa a las personas que son objeto de estudio. Se asume explícitamente que éste interacciona con las personas e influye en ellas, al igual que lo hacen los métodos con los que las estudiamos en la forma en que las vemos. Aunque no se puede eliminar su influencia, se trata de controlar y reducir al mínimo. Para ello, en la observación se intentará no interferir en la estructura y en las entrevistas en profundidad se seguirá el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.
- Enfatiza la *validez* de la investigación. Así, observando a las personas en su vida cotidiana y escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, sistematizado y riguroso, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
- Es *subjetiva*, ya que se llevarán a cabo interpretaciones subjetivas y personales acerca de los fenómenos observados.

Tras justificar la idoneidad del enfoque cualitativo para el presente proyecto, a continuación nos centraremos en la metodología del estudio de casos y en el porqué de su utilización en nuestra investigación.

3.3. El estudio de casos

Como comentábamos en el apartado anterior, la historia de la metodología en ciencias sociales en educación está marcada por una gran influencia del positivismo y los estudios de caso no se consideraron rigurosos ni científicos hasta principios de los años setenta. Fue entonces, tal y como explica L.A.C.E. (1999), cuando un reducido grupo de evaluadores en educación comenzó a replantear y criticar las metodologías

establecidas, ya que el conocimiento profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares requería un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo particular y único, frente a lo general y uniforme. El estudio de casos permite este tipo de análisis, ya que presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple (Stake, 1998), y al mismo tiempo ofrece la posibilidad de ir más allá de lo descrito, conectando con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker, 1989).

Según Walker (1983:45; citado en Vázquez y Angulo, 2003:16), este tipo de metodología puede definirse como:

“El examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, que permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado [...]”.

McMillan y Schumacher (2008:402) añaden información a esta definición, ya que consideran que en el estudio de casos “el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender, independientemente del número de escenarios o participantes en el estudio”.

Siguiendo ambas citas, podemos considerar idónea la metodología del estudio de casos para este proyecto de investigación, ya que nos permite abarcar la complejidad y particularidad de los casos seleccionados para comprenderlos en profundidad en sus propios contextos. En concreto, dichos casos nos serán de utilidad para conseguir nuestros objetivos de describir las relaciones sociales de un grupo de niños con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes e interpretar su grado de autoconcepto y autoestima, tanto antes como después de la aplicación de un programa de intervención basado en la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual. Asimismo, también nos servirán para describir los beneficios que aporta la música al alumnado con discapacidad auditiva, que es otro de los objetivos de nuestro estudio.

Todo esto nos lleva a justificar en este punto el tipo de caso en el que centramos la presente investigación siguiendo a Stake (1998), quien los clasifica en tres categorías: intrínsecos, instrumentales o colectivos.

- 1) Los intrínsecos son aquéllos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación. Su interés se centra exclusivamente en el caso concreto, sin ninguna relación con otros.
- 2) Los instrumentales, por el contrario, pretenden conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular.
- 3) En los casos colectivos, en lugar de seleccionar un único caso, se elige una colectividad de entre los posibles, siendo cada uno de ellos el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

Basándonos en lo expuesto, consideramos esta investigación un estudio instrumental de casos, pues a través de la comprensión de nuestros casos particulares pretendemos iluminar unas condiciones que también afectan a otros similares. Es decir, analizar en nuestro estudio los efectos que la percepción y expresión musical tiene en las relaciones sociales, autoestima y autoconcepto de alumnos con discapacidad auditiva, nos permitirá descubrir si la música beneficia a este tipo de alumnado. Sin embargo, en este punto es importante identificar qué es lo que ocurre con los sujetos seleccionados, cuáles son sus situaciones particulares e individuales, ya que no debemos olvidar que no estamos tratando con casos representativos o determinando una selección representativa de una población.

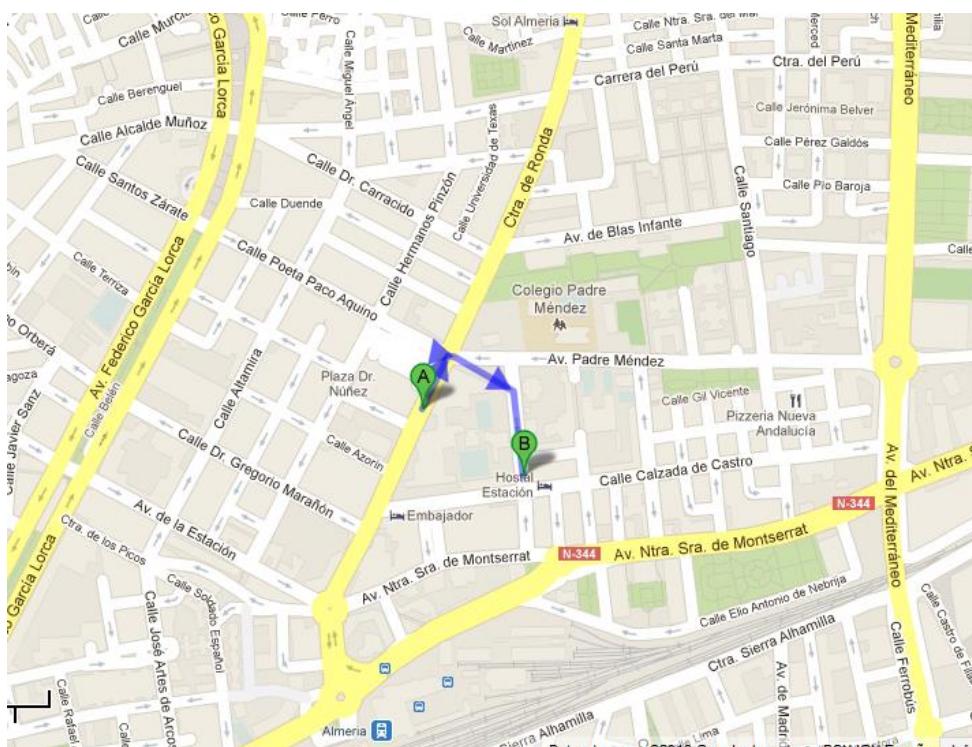
Referente a esta idea, cabe citar la frase “Yo soy yo y mi circunstancia” de José Ortega y Gasset (1914), pues no se puede entender la vida prescindiendo de las circunstancias en las que se desarrolla; no puede entenderse la vida de un individuo prescindiendo de las circunstancias en las que vive. Y es algo que tendremos en cuenta en todo el proceso de nuestra investigación, especialmente en el análisis de los datos y en la redacción del informe final.

3.4. Participantes

De todos los centros que cuentan con alumnado con discapacidad auditiva, y teniendo en cuenta los objetivos planteados, hemos decidido realizar nuestro proyecto en el Colegio Provincial de Apoyo a la Integración de Sordos “Rosa Relaño” y en el CEIP Freinet, ambos en Almería capital. Sin embargo, tal y como se detalla en el siguiente apartado, previamente a dar comienzo nuestra investigación, será necesario llevar a cabo con ambos centros una negociación de acceso, para solicitar su permiso y consentimiento.

Tomando como referencia y basándonos en el primer objetivo que esta investigación se propone (describir las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva con sus compañeros de clase oyentes), consideramos idóneos estos centros para llevar a cabo este estudio, ya que en ellos se desarrolla un proyecto bilingüe y se promueve una educación conjunta en la que tanto alumnos sordos como oyentes se relacionan entre sí y comparten situaciones de enseñanza-aprendizaje en el mismo contexto educativo.

Esto implica que ambos edificios se encuentran en un mismo terreno, compartiendo patio de recreo. Concretamente, la puerta principal del Colegio Provincial de Apoyo a la Integración de Sordos “Rosa Relaño” está situada en la calle Carrera de los Limoneros, número 15; y la del CEIP Freinet en la Carretera de Ronda, número 10. Bajo estas líneas se muestra un plano de sus respectivas ubicaciones.



Una vez contextualizados los dos centros en los que realizaremos nuestra investigación y justificada su elección, debemos hacer referencia al número de participantes que seleccionaremos. McMillan y Schumacher (2008) indican que el tamaño de la muestra dependerá principalmente de los objetivos que nos propongamos, aunque también de las estrategias empleadas en la recogida de datos y de la disponibilidad de los sujetos. Siguiendo esta idea y basándonos en nuestros objetivos, los auténticos protagonistas de esta investigación serán únicamente los alumnos con discapacidad auditiva de una clase de 3º de Primaria (aproximadamente cuatro, según

los que disponga el centro en ese nivel), ya que es en estas edades cuando el autoconcepto y la autoestima comienzan a basarse principalmente en la comparación social, tal y como se explica en nuestra fundamentación teórica, y dicho aspecto resulta de interés en nuestro estudio. Por su parte, el resto de compañeros, los alumnos oyentes, nos servirán como referencia en el proceso de observación de las relaciones sociales, por lo que también serán participantes en nuestra investigación, aunque desde un plano secundario.

Asimismo, en nuestro proyecto también contaremos con la colaboración del profesor tutor, de los profesores especialistas y de los padres de los alumnos implicados. Participarán en varias entrevistas como informantes secundarios, de forma que nos proporcionen información sobre los detalles de tipo académico y personal, así como otros puntos de vista respecto a las relaciones sociales de su alumno/hijo, su autoestima y autoconcepto, los efectos programa de intervención, etc.

Además, pediremos el apoyo voluntario de una intérprete de Lengua de Signos Española para las sesiones de observación y entrevistas, pues los niños con discapacidad auditiva de estos centros se comunican tanto con lenguaje oral como con LSE.

Y en relación a todas las personas que de un modo u otro participan en nuestra investigación, cobran especial relevancia los valores éticos a los que hemos de ceñirnos en todo momento y que a los que hacemos referencia de manera detallada en el siguiente apartado.

3.5. La ética y la negociación de acceso

Seguimos a Blanco (2010) cuando afirmamos que el principal aspecto a tener en cuenta en nuestra investigación es su carácter educativo. La investigación educativa no se basa en una realidad física estable, sino que mediante ella nos apropiamos de las palabras, pensamientos o acciones de los sujetos seleccionados, y todo ello desde el primer momento en el que accedemos al campo de estudio. Por tanto, no debemos olvidar que se sitúa entre lo público y lo privado, entre el derecho a conocer y la privacidad de aquellos que nos proporcionan información.

En concreto, la realización de este estudio de casos implica tomar decisiones, deliberar, elegir y renunciar a algunas de ellas. Esto es emprender una acción moral, cuya importancia radica en las posibles consecuencias y efectos secundarios que

nuestras acciones y decisiones pueden tener en los alumnos que son objeto de investigación.

Sin embargo, como nos encontramos en el terreno de la ética y los valores, el investigador no cuenta con reglas que le indiquen que está haciendo lo correcto en cada situación. Existen dilemas, en los que éste se preguntará por el sentido y consecuencias de sus actos y en los que debe considerar prioritarios los intereses de las personas y sus puntos de vista, así como proteger su dignidad, como comenta Blanco (2010). Y, además, existen unos principios éticos que todo estudio de caso debe cumplir. Siguiendo a Angulo (1993), Simons (1987,1989) y Kemmis y Robottom (1981), citados en Vázquez y Angulo (2003), éstos son:

- 1) *Negociación* entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes de investigación.
- 2) *Colaboración* entre los participantes, de tal manera que todos tengan el derecho a participar o no en la investigación.
- 3) *Confidencialidad*, con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y a la no utilización de información que no haya sido previamente negociada.
- 4) *Imparcialidad* sobre distintos puntos de vista, juicios y percepciones individuales.
- 5) *Equidad*, de tal manera que las personas que participan reciban un trato justo y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
- 6) *Compromiso con el conocimiento*, es decir, asumir el compromiso de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones del fenómeno estudiado. Es el criterio de mayor importancia, ya que está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad.

La negociación, criterio que señalábamos en primer término, no es una simple rutina o estrategia. Tal y como comenta L.A.C.E. (1999), puede que debamos negociar de forma continua durante el proceso, pero hemos de considerarla un compromiso en todas aquellas investigaciones en las que se emplea estudios de casos.

La primera negociación que llevaremos a cabo será la de acceso, siendo nuestro primer paso conseguir la autorización de la Delegación de Educación de Almería. Una vez obtenida, se contactará con el equipo directivo del CEIP Freinet y del Colegio

Provincial de Apoyo a la Integración de Sordos Rosa Relaño para solicitar su consentimiento y puesta en conocimiento al resto del profesorado. Debemos tener en cuenta que el alumnado objeto de estudio es menor de edad, por lo que las familias han de participar en el consentimiento informado, que protege contra la violación de sus derechos, como el de privacidad y confidencialidad.

Por tanto, realizaremos una reunión con los profesores implicados, con los alumnos y sus familias, con el objetivo de establecer una relación de confianza que logre dicho consentimiento y de que nos proporcionen su autorización y conformidad a lo largo de todo el proceso. En ella explicaremos los siguientes aspectos relacionados con los principios éticos que rigen nuestra investigación, basados en las palabras de Vázquez y Angulo (2003) y L.A.C.E. (1999):

- 1) El tipo de investigación que se va a desarrollar.
- 2) El estudio se realizará bajo los principios de confidencialidad.
- 3) El informe final estará a disposición de los familiares y maestros.
- 4) Se emplearán diversas estrategias y técnicas de recogida de información, tales como la observación no participante, la entrevista semi-estructurada, diarios de campo, grabaciones de vídeo y audio, fotografías, etc.
- 5) No se harán juicios de valor en ningún momento.
- 6) El trato será equitativo y justo con todos los implicados.
- 7) Se acordará un plan de trabajo en el que se recojan horarios y cronogramas, tanto de las entrevistas y sesiones de observación como de la aplicación del programa de intervención.
- 8) Tienen pleno derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento.

Además de la negociación de acceso, también negociaremos la elaboración del informe de investigación, siendo éste uno de los puntos más importantes y complejos, tal y como comenta L.A.C.E. (1999). Para ello elaboraremos un borrador del mismo y entregaremos dos copias a todos los implicados en el estudio, y acordaremos una fecha de reunión para discutir su contenido. En el caso de que los sujetos manifiesten el deseo de suprimir alguna cita o dato proveniente de las entrevistas y observaciones, podremos omitir dicha información. Sin embargo, si el problema radica en interpretaciones del investigador, éstas no podrán suprimirse sin más, sino que habrá que negociarlas y buscar una solución que satisfaga a ambas partes.

Una vez expuestos los procesos de negociación y los aspectos éticos por los que esta investigación se regirá, justificaremos en el siguiente apartado las estrategias de recogida de información a desarrollar y el modo en que las emplearemos.

3.6. Estrategias de recogida de información

Teniendo en cuenta los objetivos que este proyecto se propone, consideramos las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones no participantes como las técnicas que mejor se adaptan a nuestro estudio, pues nos permitirán conocer el modo en que establecen sus relaciones sociales los participantes y su grado de autoestima y autoconcepto a través de sus propias palabras y las de las personas más cercanas. Ambas son estrategias básicas y las realizaremos antes y después de la aplicación del programa de intervención sobre percepción y expresión rítmica-melódica, al que dedicaremos un apartado más adelante.

Cierto es que, a la hora de su estudio, los fenómenos que se corresponden con las relaciones sociales se enmarcan de forma preferente en la estrategia de la observación y los relacionados con el autoconcepto y la autoestima, en la entrevista. Sin embargo, consideramos que ambas estrategias son complementarias y las dos pueden aportarnos nuevos datos, a la vez que nos permiten el contraste de la información.

Añadir también que el empleo de éstas se llevará a cabo de manera intercalada, lo que nos permitirá modificar o reestructurar nuestro guion de entrevista, en función de lo observado, así como centrar nuestra atención en la observación de determinados aspectos, según los datos obtenidos en las entrevistas.

3.6.1. La observación

Siguiendo a Gil Flores (2002:27), definimos la observación como:

“El proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida en un contexto determinado, sin intervenir sobre ella ni manipularla. [...] Se orienta a la obtención de información acerca de sujetos, fenómenos y contextos naturales a partir de las conductas e interacciones manifiestas”.

Dicho proceso no es único ni estandarizado, sino que dependiendo del tipo de participación que lleva a cabo el observador en el ámbito de investigación, puede clasificarse, según Gil Flores (2002), en varios tipos:

- a) Observación no participante, en la que el observador se aleja del objeto de estudio y no se da interacción entre ambos.
- b) Observación participante, compartiendo el observador las actividades diarias de los sujetos observados.
- c) Participación-observación, en la que un miembro del grupo asume el papel de observador del resto.
- d) Autoobservación, siendo el observador sujeto y objeto al mismo tiempo.

En esta misma línea, aunque basado de forma exclusiva en el grado de participación del investigador, Vázquez y Angulo (2003) y L.A.C.E (1999) apuestan por otro tipo de clasificación:

- a) Participación pasiva, en la que el investigador no interactúa con el medio.
- b) Participación moderada, estableciéndose un equilibrio entre participar y observar.
- c) Participación activa, en la que el investigador intenta actuar del mismo modo que los sujetos observados.
- d) Participación completa, cuando el investigador se introduce en el ámbito estudiado como un miembro más del grupo.

En esta investigación utilizaremos la observación no participante, también conocida como participación pasiva. Consideramos de gran utilidad esta técnica, ya que nos permitirá obtener los datos referentes a las relaciones sociales entre alumnos que surjan en una situación o momento determinado o de forma esporádica y siempre en un contexto natural, como puede ser el aula o el recreo, sin que nuestra presencia influya en sus comportamientos, acciones o actitudes. El observador será, por tanto, únicamente un visitante, una persona externa al grupo, que intentará incidir en la menor medida posible en los fenómenos observados y reducir al mínimo su interacción con los participantes.

De una manera más concreta, para conseguir nuestro primer objetivo específico (describir las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva con sus compañeros de clase oyentes), así como una parte del tercero (analizar los efectos que la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual tienen en [...] las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva), es requisito fundamental que los niños se relacionen entre ellos libremente y, si interviniéramos de

otra manera, puede que la información obtenida fuera simulada y, por tanto, no válida ni fiable.

Asimismo, emplearemos también esta estrategia para contrastar y ampliar los datos sobre la autoestima y el autoconcepto extraídos de las entrevistas, pues ambos conceptos influyen en el modo de relacionarse en sociedad. Así, tendremos en cuenta para su observación el grado de participación en clase y el rol que desempeñan tanto en su grupo-clase como en su grupo de amigos (líder, gregario, individualista). De esta manera, la observación no solo supone un complemento de la entrevista, sino que proporcionará una mayor solidez y validez a la investigación.

Tal y como comenta Stake (1988), otro aspecto de suma importancia para la consecución de nuestros objetivos es el espacio físico en el que la observación tendrá lugar. Debido a que son las relaciones sociales de los niños nuestro objeto de interés, gran variedad de contextos nos serán útiles. Principalmente ubicaremos nuestras observaciones en el aula ordinaria y en el patio de recreo, aunque también prestaremos atención al comedor escolar, clases extraescolares, posibles excursiones, etc.

Previamente al comienzo de las sesiones, estableceremos un plan de observación, que se consensuará con el profesorado implicado y el alumnado. En él, siguiendo a Vázquez y Angulo (2003), se deberán tener en cuenta diversos aspectos:

- a) Explicar el sentido de la observación y negociar el acceso al campo.
- b) Mantener una buena relación con los sujetos implicados.
- c) Solicitar permiso cada vez que se vaya a utilizar alguna grabadora de audio o vídeo o cámara fotográfica.
- d) Registrar y transcribir las observaciones diariamente.
- e) Anotar los cambios en el grado de implicación, así como las razones y consecuencias.
- f) Concienciarse de la posible focalización de las observaciones en determinados ambientes, alumnos o acciones.

Para poder desarrollar la recogida de datos, diseñaremos y emplearemos un guion de observación (véase anexo I), que nos facilitará el poder realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso. En él se incluyen varios apartados: las notas de campo (in situ), el esquema de la situación, valoración personal, los comentarios a posteriori (también llamados registros inmediatos, según McMillan y Schumacher, 2008) y un cuadro explicativo. Además, en

el encabezado se indica la fecha y hora en las que tiene lugar la observación, así como los alumnos observados.

Otros instrumentos que nos serán de utilidad son los registros anecdóticos (véase anexo II), en los que anotaremos aquellos sucesos que tengan lugar de manera repentina e inesperada y que consideremos relevantes para la investigación, como puede ser alguna reacción o comentario inusual por parte de alguno de los alumnos, una pelea entre compañeros, etc. En dichos registros se describirá el evento o comportamiento observado y nuestra valoración personal al respecto, especificando día y hora, así como los sujetos implicados.

Tanto los guiones de observación de cada sesión como los registros anecdóticos formarán parte de nuestro diario de campo, en el que, según Spradley (1980; citado en Vázquez y Angulo, 2003), se deberán registrar las experiencias, ideas, miedos, errores, soluciones que surjan, etc. Sobre el diario de campo, que incluirá también la información procedente de las entrevistas, se llevará a cabo el análisis de los datos.

Por último, contaremos también con una grabadora de vídeo, pues es posible que los niños expresen utilizando la LSE, lo que requerirá un posterior visionado con la ayuda y participación voluntaria de una intérprete de LSE. Además, dichas grabaciones servirán para conseguir un fiel registro de todos aquellos comportamientos y actitudes presentados por los alumnos. Ello nos permitirá una mayor fiabilidad en nuestras conclusiones, ya que, a la hora del análisis, podremos repetir las escenas todas las veces que consideremos necesarias, especialmente aquellas que consideremos relevantes para la descripción de las relaciones sociales y la valoración de su autoestima y autoconcepto. Sin embargo, tal y como indicábamos en el apartado anterior, necesitaremos del permiso de los participantes para su utilización por lo que, previamente a cada grabación, se les avisará de nuestra intención de realizarla y pediremos su aprobación.

Estos tres recursos a los que nos hemos referido reforzarán nuestra estrategia de observación y permitirán la revisión de las sesiones a posteriori para su análisis.

3.6.2. *La entrevista*

De manera general, como nos indica Gil Flores (2002), podemos entender la entrevista como una conversación verbal entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado/s) con unas características que la distinguen de los encuentros informales en la vida cotidiana y con un propósito determinado: acceder a información sobre

acontecimientos y sobre aspectos subjetivos de las personas que no son directamente observables (opiniones, valoraciones, sentimientos, etc.).

Por ello, la entrevista se apoya en la idea que nos propone L.A.C.E. (1999; citado en Walker, 1989: 113-114):

“Las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas [...] Las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícita el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia”.

Dependiendo del grado de estructuración de la entrevista, ésta puede clasificarse en tres categorías (Gil Flores, 2002; McMillan y Schumacher, 2008; L.A.C.E., 1999):

- a) Entrevista altamente estructurada: Se plantea una serie de cuestiones preestablecidas y con un orden predeterminado, que se repite en cada entrevista de igual forma. Podemos equipararla a un cuestionario oral.
- b) Entrevista no estructurada: Carece de una estructura previa y se da al informante la oportunidad de hablar y dirigir la conversación hacia aquellos temas que sean de su interés o preferencia. Su libertad es total y la función del entrevistador es únicamente pedir ampliaciones o aclaraciones, así como hacer interpretaciones.
- c) Entrevista semi-estructurada: Se encuentra entre las dos anteriores. No desarrolla unas preguntas precisas, sino que sobre la base de un guion temático se ofrece libertad al informante. En función de las respuestas que el entrevistador recibe, éste puede reconducir la conversación, requerir explicaciones o ampliaciones, alterar el orden o incluso volver de nuevo a preguntas anteriores.
- d) Entrevista grupal: No se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. En general, ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor.

El principal motivo que nos ha llevado a elegir la entrevista como estrategia de recogida de información, siguiendo a Stake (1998), es que ésta nos permitirá acceder a realidades múltiples, conociendo a los informantes de una manera profunda y comprendiendo así sus distintos puntos de vista. Además, ya que la autoestima y autoconcepto se refieren al modo que las personas se ven a sí mismas, consideramos la

entrevista como la estrategia idónea para acercarnos a nuestros alumnos y conocerlos, lo que es esencial para conseguir los objetivos de nuestra investigación.

En concreto, este estudio pretende emplear la entrevista semi-estructurada, pues buscamos adentrarnos en los pensamientos de los alumnos, de forma que se abran a nosotros y nos proporcionen datos relevantes sobre lo que piensan de ellos mismos y cómo se sienten al compararse con el resto. Además, basándonos en las palabras de McMillan y Schumacher (2008:460), “la confianza, la espontaneidad, el mantener el contacto visual e indagar a través de la elección de las palabras y el tono de voz utilizado, proporciona datos más válidos que un acercamiento rígido”. Y también, según Flick (2004:89), “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera abierta que en una entrevista estandarizada o cuestionario”.

Es cierto que si lo que pretendemos es conseguir la máxima espontaneidad y libertad posible la entrevista no estructurada podría parecer la opción más acertada. Sin embargo, en ella los alumnos serían quienes dirigirían la conversación, lo que seguramente nos alejaría de los objetivos que nos hemos propuesto. Es por ello que sí consideramos necesario un mínimo de estructuración en ella y nos decantamos por las entrevistas semi-estructuradas, que nos aportan a nosotros ese “control” de la conversación y una libertad casi absoluta al alumno.

Ya que una de las características de esta técnica es la capacidad que ofrece para conocer el fenómeno a partir de la perspectiva de sus protagonistas, la consideramos idónea para describir la autoestima y el autoconcepto, pues ambos se basan en sentimientos y conceptos que tienen los sujetos de sí mismos. La utilizaremos, por tanto, para la consecución de nuestro segundo objetivo específico (interpretar el grado de autoconcepto y autoestima de los niños con discapacidad auditiva) y una parte del tercero (analizar los efectos que la percepción y expresión rítmica-melódica a través de los sentidos táctil y visual tienen en el autoconcepto, la autoestima [...] de los niños con discapacidad auditiva). Asimismo, la emplearemos también para contrastar y ampliar los datos extraídos en las observaciones acerca de las relaciones sociales, por lo que, en este aspecto, no solo supondrá un complemento de la observación, sino que proporcionará una mayor solidez y validez a la investigación.

Para llevar a cabo estas entrevistas, nos ayudaremos del diseño de un guion preestablecido de temas y subtemas (véase ejemplo en anexo III) con carácter abierto y flexible, tal y como indican Taylor y Bogdan (1984). Es decir, en él aparecerán las áreas generales que deben ser tratadas con el informante y será susceptible de modificaciones en función de las respuestas de los entrevistados. Además, las realizaremos, de manera individual, a los alumnos del grupo-clase que presenten discapacidad auditiva, pues ellos son los informantes clave en nuestro objetivo de recabar información referente a la imagen que cada uno tiene de sí mismo (autoconcepto), a su sentimiento de valía como persona (autoestima) y al tipo de relaciones sociales y el modo en que las establece. El número de entrevistas que llevaremos a cabo dependerá del aprovechamiento y cantidad de información útil que obtengamos en ellas, aunque mínimo serán dos por alumno: una previa a la aplicación del programa de intervención y otra justo al finalizar éste. En ellas, y aunque no las elaboraremos previamente de manera estricta, emplearemos varios tipos de preguntas, tomando como referencia a Patton (1980; citado en Vázquez y Angulo, 2003) y Spradley (1979; citados en Vázquez y Angulo, 2003). Éstas serán principalmente:

- a) Descriptivas: Con las que trataremos de reconocer el lenguaje del informante y conocer la forma particular con la que describe un acontecimiento, sus decisiones, etc. Por ejemplo: ¿Podrías hablarme de lo que haces en el recreo? ¿Podrías explicarme a qué te gusta jugar con tus compañeros de clase?
- b) De contraste: Que nos permiten conocer qué quiere decir el informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones o respuestas. Por ejemplo: Cuando dices que hay buen ambiente en tu clase, ¿a qué te refieres? Cuando dices que el recreo es aburrido, ¿a qué te refieres?
- c) De opinión/valoración: Las cuales nos permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes acontecimientos, sucesos, acciones y decisiones, propias o ajenas. Por ejemplo: Me has dicho que no te gusta jugar por las tardes con los niños de tu barrio, pero ¿qué piensas de los que sí juegan?
- d) De sentimientos: Con las que animamos al informante a expresar sus emociones y sentimientos. Por ejemplo: Dices que muchas veces tus hermanos no te hacen caso, ¿qué sientes tú en esos momentos?

- e) Demográficas o de identificación: Con las que nos será posible identificar las características personales y sociales del entrevistado. Por ejemplo: Además de con tu madre, ¿vives con alguien más?

Como informantes secundarios, también llevaremos a cabo entrevistas al profesor tutor, a los profesores especialistas y a las familias de los alumnos implicados. Consideramos importante conocer su opinión y los diversos puntos de vista que todos ellos pueden aportar, ya que nos permitirán comparar sus respuestas con los datos obtenidos a través de la observación y las entrevistas a los alumnos, lo que aumentará la validez y fiabilidad de nuestro estudio.

Con los padres y los profesores utilizaremos las preguntas de tipo descriptivo, de contraste y de opinión/valoración; lo que nos dará acceso a los detalles de tipo académico y personal del alumnado, así como a poder valorar otros puntos de vista. Principalmente, les pediremos que describan las relaciones sociales de su alumno/hijo, que nos expliquen qué piensan sobre su autoestima y autoconcepto, que expresen su opinión sobre los efectos programa de intervención, etc.

En estas entrevistas, así como en las que realicemos a los alumnos, debemos tener en cuenta que el investigador ha de servir como intermediario entre la expresión del sujeto y entre el contexto dentro del que tienen significación sus sentimientos y opiniones. Por ello, crearemos una atmósfera facilitadora en la que la persona informante no se sienta condicionada por los comentarios del investigador y tenga libertad para expresarse sin miedo. En este sentido, Vázquez y Angulo (2003) nos indican algunas recomendaciones que pueden sernos de utilidad:

- La persona entrevistada ha de sentirse tranquila.
- Debemos elegir un lugar en el que las distorsiones y distracciones sean mínimas. Por ejemplo, puede utilizarse un aula del centro si se realizan fuera del horario lectivo.
- Nuestra actitud ha de ser de escucha. La persona entrevistada tiene que percibir nuestro interés por la información que nos proporcione y por ella misma.
- Aunque ya se informara de ello en el consentimiento informado durante la primera fase del proyecto, antes de concertar la fecha y hora de la entrevista, la persona entrevistada debe conocer que sus respuestas van a ser grabadas (en nuestro caso, las familias del alumno). En el caso de negarse a ello, anotaremos

las respuestas en papel y las revisaremos con los implicados posteriormente. También se les recordarán los principios éticos por los que nos regimos, especialmente los de confidencialidad, equidad e imparcialidad.

- Si se produce un silencio prolongado, el entrevistador puede animar y motivar al informante para que continúe hablando.
- Nunca debemos dar por supuesto el significado de todas las palabras de la persona entrevistada. Es necesario asegurarnos antes de sacar conclusiones.
- Si alguna pregunta incomoda a nuestro informante, habremos de replantearla de forma más genérica e impersonal.

Para llevar a cabo la recogida de datos, pediremos la colaboración de una intérprete de LSE. No podemos olvidar que entrevistaremos a niños con discapacidad auditiva y es posible que algún alumno utilice únicamente este sistema de comunicación o se sienta más cómodo con él. Por tanto, si se da este caso, requeriremos la implicación de esta profesional para que haga las funciones de intérprete.

Además, contaremos en todo momento con una grabadora de vídeo, para recoger las entrevistas realizadas en LSE, y con una de audio pues, tal y como indican McMillan y Schumacher (2008), nos permitirán prestar más atención al entrevistado, favoreciendo la interacción entrevistador-entrevistado, y registrar con fidelidad toda la conversación para una posterior transcripción y análisis de los datos. Sin embargo, el uso de la grabadora puede afectar a la disposición de la persona para aportar información, por lo que su tamaño será pequeño y la colocaremos alejada de la vista de quien entrevistemos. Asimismo, previamente a cada grabación, pediremos el permiso y autorización de los participantes para su utilización.

Una recomendación adicional que nos aportan McMillan y Schumacher (2008), es tomar también anotaciones en primera persona (notas de campo), aunque sin abusar de ellas, para no inquietar al informante. Anotaremos opiniones, acciones y experiencias del individuo, sobre todo por si se produce algún fallo en la grabación y para llevar un control de la conversación, en función de los temas que ya se han tratado. Tanto estas notas como las transcripciones a posteriori de las grabaciones de audio formarán parte, junto con los datos recogidos de la observación, de nuestro diario de campo.

Por último, aunque el análisis de datos comenzará con la entrada al campo, el proceso de análisis final se iniciará una vez recogida y registrada toda la información proveniente de las entrevistas y observaciones que se llevarán a cabo tras la aplicación del programa de intervención, al cual nos referimos específicamente en el siguiente apartado.

3.7. Elaboración y desarrollo del programa de intervención

Al mismo tiempo que llevamos a cabo nuestra primera fase de entrevistas y observaciones, comenzaremos a elaborar nuestro programa de intervención, basándonos en las características y necesidades del alumnado seleccionado y en las bases metodológicas propuestas por la disciplina de la musicoterapia. Sin embargo, no tomaremos como referencia ningún otro programa ya elaborado, pues no se ha encontrado ninguno que se adapte por completo a los objetivos que pretende conseguir nuestro proyecto, aunque sí tendremos en cuenta los resultados de los diversos estudios realizados, que se muestran en el apartado correspondiente del bloque de fundamentación teórica.

Por tanto, partiendo de los conocimientos personales sobre la música y su didáctica en la educación primaria y guiándonos, como mencionábamos, por las principales bases metodológicas de la musicoterapia, elaboraremos y desarrollaremos un programa de creación propia, destinado al alumnado seleccionado para nuestro estudio y enfocado en función de sus características y necesidades individuales y grupales, definidas tras la aplicación de los instrumentos de recogida de datos en los periodos de observaciones y entrevistas iniciales.

Con él buscaremos la consecución de varios objetivos, de los cuales algunos mantienen una estrecha relación con los que nos proponemos en el presente proyecto. Éstos son:

- Mejorar la autoestima y el autoconcepto.
- Favorecer la sociabilización y las relaciones interpersonales a través del aprendizaje cooperativo.
- Proporcionar momentos de regocijo y descarga emocional.
- Facilitar vías alternativas de comunicación y de expresión de sentimientos.

Para llevarlos a cabo, en primer lugar, hemos de buscar una sala disponible para desarrollar nuestras sesiones que cumpla ciertas condiciones ambientales y espaciales. Ésta debe tener unas dimensiones adecuadas y contar con armarios o estanterías para poder guardar los instrumentos musicales cuando no se utilicen. Su temperatura ambiente tendrá que ser cómoda, con un suelo aislado del frío y, si es posible, cubierto de madera, para que pueda transmitir las vibraciones. Asimismo, sería ideal si la sala estuviera insonorizada, para evitar que los ruidos provenientes del exterior perturben durante las actividades que llevemos a cabo.

Respecto a la metodología que emplearemos con los alumnos seleccionados, contamos con la ventaja de que ya los conocemos, por lo que organizaremos las sesiones en función de sus características individuales y grupales. Aun así, esta organización previa no será rígida sino que, como nos indica Lacárcel (1995), durante el proceso y el día a día adaptaremos cada ejercicio y procedimiento a cada situación o momento.

De forma general, podemos decir que apostaremos por una metodología activa, que tiene como fundamentos básicos el juego, la libertad y la creatividad. Y es por ello que, siguiendo a Lacárcel (1995), consideramos necesario que nuestro método cumpla varias condiciones:

- Sesiones entre 30 y 40 minutos, aunque estaremos atentos al estado de ánimo y participación de los alumnos, de manera que este tiempo pueda flexibilizarse.
- La motivación del alumnado como clave de toda actividad musical, adaptándonos a las características tanto individuales como grupales.
- La presentación clara de las actividades, de manera que las consignas sean asequibles a la comprensión de nuestros alumnos.
- Actuación lenta para no producir tensiones, angustia, fatiga o frustración.
- Proceso gradual en el que presentaremos y realizaremos las actividades en progresión de dificultad y según el ritmo del grupo.
- Ejercicios variados, cortos y atractivos, en forma de juego siempre que sea posible.

Haciendo hincapié en esta última condición, debemos añadir que nuestro programa pretende trabajar mediante el cambio de actividad y a través del cambio de modo de expresión y percepción, tal y como indica Lacárcel (1995) (véase anexo IV), para desarrollar así los contenidos que nos proponemos: el ritmo (con experiencias

corporales, instrumentales, espaciales, etc.) y la melodía (con montajes de percusión y danzas).

Por último, indicar que la elaboración de este programa de intervención se llevará a cabo entre febrero de 2014 y junio del mismo curso, pero mantendrá en todo momento un carácter abierto y flexible, pudiendo ser modificado en cualquier momento durante su aplicación (entre septiembre de 2014 y febrero de 2015) en función de las necesidades y características del alumnado.

Una vez finalizada su aplicación, volveremos a entrevistar y observar a los alumnos para determinar los posibles efectos del programa de intervención en su autoestima, autoconcepto y relaciones sociales, tal y como se detalla en el apartado anterior. Y, posteriormente, daremos paso al análisis de los datos obtenidos.

3.8. Análisis de datos

Spradley (1980; citado en Quecedo y Castaño, 2003) define el análisis como un proceso de pensamiento que implica un examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones existentes entre ellas y sus relaciones con el todo. Es decir, su finalidad es una mayor comprensión de la realidad estudiada, sobre la que puede llegar a elaborarse algún tipo de modelo explicativo.

No existen formas estandarizadas de llevarlo a cabo porque cada investigación propone temas y objetivos diferentes. Pero, en nuestro caso, al ser el análisis de la información principalmente educativo, nos decantamos por un modelo de análisis cualitativo, ya que no consideramos oportuno reducir los conceptos estudiados a simples números, tal y como propone el modelo cuantitativo.

Asimismo, como nuestro estudio se desarrolla dentro de la escuela y requiere analizar datos procedentes del antes y después de la aplicación del programa de intervención, es necesario que el investigador también sepa de educación general y, especialmente, de educación musical. Esto no solo le permitirá una correcta aplicación del programa sino, además, una buena interpretación de los datos obtenidos para conseguir el cuarto objetivo que nos proponemos (“Interpretar los beneficios que la música aporta al alumnado con discapacidad auditiva”).

Además, de manera general, y para cumplir los cuatro objetivos de nuestra investigación, el investigador debe conocer cómo se relacionan entre sí los diferentes alumnos que intervienen, qué factores determinan su autoestima y autoconcepto, qué

tipo de metodología es más adecuada para trabajar con ellos la percepción y expresión rítmica-melódica, cómo influye la música en ellos, etc. Todo ello implica sumergirnos en las ideas y pensamientos de las personas, así como conocer sus opiniones y sus actitudes a través de las estrategias de observación y entrevista. Pero, sobre todo, requiere realizar un trabajo imaginativo e interpretativo por nuestra parte a través del análisis cualitativo de los datos que obtengamos mediante dichas estrategias.

Siguiendo a Gil Flores (1994, citado en Quecedo y Castaño, 2003), existen varias características relevantes del análisis cualitativo:

- a) El continuo análisis-recogida de datos, ya que son procesos que se condicionan, de forma que la información recogida y las conclusiones de su análisis son usadas para una nueva recogida de datos. El análisis de los datos no corresponderá a una fase determinada del proceso de investigación aislada en el tiempo, sino que será una actividad procesual y dinámica que empezará desde el mismo momento en que el investigador entre en el campo y recoja los primeros datos. Obviamente, las inferencias analíticas no serán igual de profundas y ricas al comienzo del proceso que al final, sin embargo, todas ellas contribuirán a la comprensión del fenómeno de estudio.
- b) Tendencia a la sistematización, ya que, en general, utiliza enfoques de procedimiento, que incluyen una serie de reglas y pasos a seguir, frente a enfoques basados en la intuición e interacción entre investigadores y participantes.
- c) Complejidad debida a diversos factores, como son: el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal y de gran extensión, indefinición de métodos de análisis, pluralidad de enfoques en la investigación, importancia de la capacidad del investigador (experiencia, capacidad de inducción y de teorización), etc.

Dada dicha complejidad intrínseca, debemos evitar perdernos en un entramado de datos imposibles de relacionar y analizar, por lo que, tal y como nos indica L.A.C.E. (1999), hemos de tener en cuenta:

- 1) Los ámbitos y contextos que serán las fuentes genéricas de los datos.
- 2) Las cuestiones de investigación extraídas de las cuestiones problemáticas del caso.
- 3) No recoger más datos que los necesarios y posibles de manejar.

Sin embargo, aunque sigamos estas recomendaciones y consigamos una correcta selección y organización, tener datos no es lo mismo que tener información y construir significados. Necesitamos analizarlos desde una postura integradora, entendiendo que la organización e interpretación de los datos están estrechamente relacionadas y que se realizan de forma paralela, no teniendo sentido una sin la otra. Para ello, emplearemos el procedimiento de análisis de contenido, que combina intrínsecamente la observación y producción de los datos y la interpretación de los mismos, y Bardin (1996:32; citado en Andréu, 2001) define como:

“El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

Tenemos en cuenta también a Andréu (2001), que lo considera una técnica de interpretación de textos (escritos, grabados, filmados, etc.) en la que pueden existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, vídeos, etc.

Por tanto, la característica mencionada de combinar observación, producción e interpretación de datos junto con la posibilidad que ofrece de utilizar todo tipo de registro, son las que lo convierten en la opción idónea para nuestro estudio, ya que en él no partimos de supuestos previos y pretendemos revisar continuamente las estrategias e instrumentos de recogida de datos, incluyendo además toda clase de registros que consideremos adecuados y que puedan aportar mayor validez a nuestro estudio.

Asimismo, decantarnos por el procedimiento del análisis de contenido nos permitirá también realizar las modificaciones pertinentes y reconducir nuestro estudio si en mitad del proceso encontramos aspectos relevantes que no hemos contemplado o categorías que se solapan, algo que no podríamos hacer con un modelo de trabajo lineal, tal y como nos indica Rodríguez (2003).

Tras justificar la elección del análisis de contenido, y siguiendo a Hernández y Opazo (2010; citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez; 1999) y Rodríguez (2003), describiremos las tres etapas que sigue dicho procedimiento y el modo en que las aplicaremos en nuestro estudio.

- 1) La reducción de datos:

Consiste en reducir el universo potencial de los datos teniendo en cuenta los propósitos de nuestra investigación. Para ello, y en primer lugar, realizaremos una separación de unidades de contenido según criterios temáticos (relación con los compañeros, con la familia, con los profesores, sentimientos al respecto, etc.) y sociales (el rol de la persona que lo explicita: alumno o profesor), principalmente, pues la información sobre cada tema variará en función del informante. Posteriormente, trataremos de identificarlas y clasificarlas mediante el proceso de categorización, en el que se examinarán los datos con el fin de encontrar distintos ejes temáticos que nos ayuden a clasificar el contenido. Y, por último, mediante la codificación, asignaremos a cada unidad un código propio de la categoría en la que consideremos que está incluida. Por ejemplo: ALU: Categoría Alumno, RPF: Categoría Relación con los compañeros, SHE: Categoría Sentimientos hacia sus hermanos, etc.

Esta codificación, y siguiendo a Strauss (1987, citado en Rodríguez, 2003), será abierta, es decir, las categorías no estarán preconcebidas, sino que irán emergiendo durante el mismo proceso, pudiendo encontrarnos también con la posibilidad de que una misma cadena textual pertenezca a varias categorías, como nos indican Huber (2001; citado en Rodríguez, 2003) y Gil (1994, citado en Rodríguez, 2003).

2) Disposición y agrupamiento:

Una vez concluida la primera etapa del proceso, en la que llevamos a cabo la categorización y codificación, debemos organizar e interrelacionar toda la información obtenida. Para ello utilizaremos diversos procedimientos como los gráficos, que permiten no solo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda (Wainer, 1992; citado en Rodríguez, 2003); los diagramas, que son representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos (Strauss y Corbin, 1990; citado en Rodríguez, 2003); y las matrices, en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas (Miles y Huberman, 1994; citado en Rodríguez, 2003).

Dichos procedimientos nos facilitarán el siguiente paso en el proceso de análisis de los datos: la obtención de conclusiones.

3) Obtención y verificación de conclusiones:

Terminado el agrupamiento de datos de la etapa anterior, debemos alcanzar conclusiones apoyándonos en los procedimientos mencionados, lo que exige experiencia y sensibilidad en el investigador, ya que implica comparar y contrastar datos, usar metáforas y analogías, buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados, incluir viñetas donde aparezcan interpretaciones del investigador y de otros agentes, etc.

Para la verificación de conclusiones comprobaremos e incrementaremos la validez mediante una presencia prolongada en el campo, aproximadamente dos años, que permitirá un número suficiente de evidencias (saturación); recogeremos material de adecuación referencial durante todo el proceso (vídeos, grabaciones de audio, fotografías, etc.); intercambiaremos opiniones con otros investigadores que se ofrezcan a participar y comprobaremos las conclusiones con los participantes (validez respondente), organizando una reunión en la que les presentaremos un borrador del informe final para que le den el visto bueno.

3.9. El informe final

Existen diferentes formatos de difusión y presentación de hallazgos (más o menos formales, directos, prácticos, abstractos), aunque, como indica Martínez (2009), en la redacción del informe final se pueden encontrar tantos estilos como investigadores.

Siguiendo a Erickson (1986, citado en Martínez, 2009), los elementos más importantes que ha de contener un informe de investigación, y que utilizaremos en nuestro estudio, son:

- Afirmaciones empíricas (por ejemplo: los efectos del programa de intervención en la autoestima, autoconcepto y relaciones sociales).
- Viñetas narrativas analíticas.
- Citas de las notas.
- Citas de las entrevistas (como frases literales que consideremos claves).
- Informes sinópticos de los datos.
- Comentario interpretativo enmarcado en una descripción particular (de cada concepto: autoestima, autoconcepto y relaciones sociales; o de cada alumno, por ejemplo).
- Comentario interpretativo enmarcado en una descripción general (de todos los alumnos participantes, de los efectos del programa, etc.)
- Discusión teórica.

- Informe de la historia natural de la investigación.

Según el autor, todos estos elementos permiten al lector experimentar indirectamente el escenario que se describe y confrontar ejemplos de afirmaciones claves, examinar la gama completa de evidencias sobre la que se basa el análisis interpretativo y considerar la base personal y teórica de la perspectiva del investigador.

Nosotros añadiremos, además de estos apartados propuestos, un breve resumen de la metodología empleada en el programa de intervención y el modo en que éste se ha llevado a cabo. Solo de esta manera podrán comprenderse los resultados obtenidos antes y después de su aplicación.

Una vez definida la estructura del informe en función de dichos elementos básicos, es necesario decidir qué estilo narrativo vamos a utilizar. Aunque existe una amplísima variedad de formas y estilos, nuestro estudio empleará y mezclará varios formatos, tomados de Goetz y LeCompte (1988): narraciones cronológicas (haciendo hincapié en el antes y el después de la aplicación del programa), síntesis temáticas conceptuales, presentación de resultados claros y creíbles y presentación de casos negativos, si los hubiera.

El objetivo es que en la redacción de nuestro informe mostremos la profundidad de nuestro análisis y aprendizaje, explicando cómo se llevó a cabo el programa de intervención y el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Asimismo, deberemos tener en cuenta que va dirigido a un público en general (no solo investigadores), por lo que éste, como nos indican Vázquez y Angulo (2003), ha de ser conciso, claro y directo .

Previamente a la redacción definitiva, y siguiendo los principios éticos de nuestra investigación, realizaremos un esbozo o borrador previo que presentaremos a las familias (como representantes de sus hijos menores de edad) y a los profesores implicados para negociar el informe final. Vázquez y Angulo (2003) advierten, en este sentido, de la importancia de sus sugerencias, aclaraciones o matizaciones, que además nos permitirán publicar con mayor fiabilidad los resultados obtenidos.

3.10. Temporalización

La duración de la investigación y de cada una de sus fases dependerá de varios factores, como el tiempo disponible por el investigador, el tiempo en el que se tarden en

saturar las categorías, recogiendo datos redundantes, el tiempo que permitan los sujetos el acceso al campo, etc. (L.A.C.E. 1999).

Nuestro estudio requerirá, de forma aproximada, unos tres cursos académicos para su realización, en los que se organizarán secuencialmente las fases en los que la investigación se divide.

En el mes de septiembre de 2003 llevaremos a cabo la negociación de acceso al campo. Para ello, presentaremos el proyecto y pediremos autorización a la Delegación de Educación de Almería. Además, se contactará con el equipo directivo del CEIP Freinet y del Colegio Provincial de Apoyo a la Integración de Sordos Rosa Relaño para solicitar su consentimiento.

Una vez conseguidas las autorizaciones pertinentes, continuaremos el proceso de documentación para fundamentar nuestro marco teórico y metodológico (proceso que se prolongará hasta el final de la investigación), al mismo tiempo que elaboraremos los instrumentos de recogida de información (los guiones de entrevistas y de las observaciones) y perfeccionaremos su modo de aplicación; todo ello en base a los objetivos que nos hemos propuesto.

Posteriormente, al empezar el mes de febrero de ese mismo curso, tendrá lugar el primer periodo de realización de entrevistas y la observación del alumnado, aplicando los instrumentos elaborados. Durante este periodo recabaremos los datos necesarios que nos permitan describir las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva con sus compañeros de clase oyentes e interpretar el grado de autoconcepto y autoestima de los niños con discapacidad auditiva (nuestros dos primeros objetivos). De manera simultánea, comenzaremos con el análisis de los datos que vayamos recogiendo, proceso que continuaremos hasta el final de nuestro estudio, y elaboraremos el programa de intervención, basándonos para ello en las características que vamos observando en nuestro alumnado.

Terminada esta fase, y en el mes de septiembre del curso siguiente, comenzará la aplicación de nuestro programa de intervención que se desarrollará hasta febrero. E inmediatamente después utilizaremos los procesos de entrevista y observación hasta terminar el curso en junio, volviendo a analizar simultáneamente los nuevos datos obtenidos y prolongando este proceso hasta dar fin a nuestra investigación. Con ello, analizaremos los efectos que la percepción musical a través del sentido táctil tiene en el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales de los niños con discapacidad auditiva (tercer objetivo).

Por último, dedicaremos el curso 2015-16 al análisis final de datos, en el que retomaremos todos los datos y conclusiones obtenidas a lo largo del proceso y llevaremos a cabo la interpretación de los beneficios que la música aporta al alumnado con discapacidad auditiva (cuarto objetivo). Una vez finalizado, elaboraremos un borrador que presentaremos a las familias y profesores implicados y, tras su aprobación, redactaremos el informe final.

A continuación, se presenta un cronograma que muestra de forma gráfica la temporalización de nuestro proyecto de investigación.

	2013-2014			2014-2015		2015-2016	
	Sept. 2013	Oct.2013- Ene.2014	Feb.2014- Jun.2014	Sept.2014- Feb.2015	Mar.2015- Jun.2015	Sep.2015- Ene.2016	Feb.2016- Jun.2016
Negociación de acceso (1)							
Proceso de documentación (2)							
Elaboración de instrumentos (2)							
Entrevistas y observaciones (3)							
Elaboración del programa (3)							
Aplicación del programa (3)							
Análisis de datos (3,4)							
Informe final (4)							

(1): Periodo previo

(2): Ingreso

(3): Trabajo de campo

(4): Resultados

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, J. (2009). *Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones*. Vigo: Ideaspropias.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenidos: Una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada.
- BIAP (1997). *Recomendaciones*. Recuperado el 23 de Marzo, 2013 del sitio web: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionlogo/libro_biap_audiologia.pdf
- Blanco, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Caballería, B. y Vergara, Á. (2012). *Hacia una comprensión de los significados otorgados por sujetos/as Sordos/as de la Corporación de Sordos de Valparaíso, a su relación con oyentes en el ámbito del empleo*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Castilla, M. (2004). *Habilidades sociales y educación*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, 26-46.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- García, B. (1998). *Autoestima: Traducción y validación del inventario de autoestima de Coopersmith. forma escolar para niños de colegios de estrato socioeconómico medio de la Ciudad de Guatemala*. Guatemala: Universidad Francisco Marroquin.
- Garzón, M. (2003). *Autoestima en la infancia y la adolescencia*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Gil Flores, J. (2002). *Seminario sobre las técnicas de entrevista y observación*. Granada: Universidad de Sevilla.
- Gold, C. Wigram, T. y Elefant, C. (2007). *Musicoterapia para el trastorno de espectro autista* (Revisión Cochrane traducida). Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, G. (2005). *Estudio etnográfico de una experiencia de educación musical con niñas, niños y jóvenes sordos en el instituto Centrabilitar*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

- González, C. (2011). *Musicoterapia para sordos: Una nueva forma de comunicación*. Recuperado el 17 de Diciembre, 2013 del sitio web: <http://www.pepacastro.com/monografias%202011/musicoterapia.pdf>
- González-Pianda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Grupo L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en investigación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Guillén, C. y López, T. (2008) Necesidades Educativas Especiales del alumnado con discapacidad auditiva. Recuperado el 23 de Marzo, 2013 del sitio web: <http://teleformacion.carm.es/moodle/mod/resource/view.php?id=86770>
- Domínguez Gutiérrez, A.B. (2003): ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado el 18 Febrero, 2013 del sitio web de la Universidad Autónoma de Madrid: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Lacárcel, J. (1995). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, J.B. (2009). *Elaboración y tratamiento de la información*. Recuperado el 10 de marzo, 2013 del sitio web de la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T301ElaboracionTratamientoInformacion>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Molina, L., Ipiña, M., Reyna, C. y Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología*, 4, 1-14.
- Monjas, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. 25 *Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito*

educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Muñoz, L. (2011). *Autoestima, factor clave en el éxito escolar: Relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socio-económico bajo*. Santiago: Universidad de Chile.
- Pérez, J. y Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. En *Análisis y modificación de conducta*, 148, 159-183. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Polaino, A. (2003). *Familia y autoestima*. Recuperado el 20 de Mayo, 2013 del sitio web: http://educaenvirtudes.files.wordpress.com/2010/10/familia_autoestima.pdf
- Ramírez, M. y Herrera, F (s.f.). *Autoconcepto*. Recuperado el 5 de Febrero, 2013 del sitio web de la Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~fherrera/Autoconcepto.htm>
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Melilla: Universidad de Granada.
- Rodríguez, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Recuperado el 16 de Febrero, 2013 del sitio web de la Universidad de Granada: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%20E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf
- Quecedo, R. y Castaño. C (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Sabbatela, P. (2011). El Concepto de Evaluación en Musicoterapia: Perspectiva Bibliográfica, Metodológica y de Investigación. En *Identidad y Desarrollo Profesional del Musicoterapeuta en España. Actas del III Congreso Nacional de Musicoterapia*. Málaga: Grupo Editorial Universitario
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.

- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Scumaci, S. (1996). *Estudio descriptivo sobre la estimulación auditiva con y sin apoyo musicoterapéutico en niños entre 5 y 12 años*. Recuperado el 11 de Febrero, 2013 del sitio web: <http://regional.bvsalud.org/php/index.php?lang=pt>
- Tapiador, N. y Pérez Robledo, F. (2012). Musicoterapia en cuidados paliativos. *Terapia ocupacional: Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales*, 57, 11-20.
- Taylor, S.T. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trallero, C. (s.f.). *El recurso educativo de la musicoterapia en educación especial*. Recuperado el 20 de Enero, 2013 del sitio web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11514/1/el%20recurso%20educativo%20de%20la%20MT%20en%20EE.pdf>
- Vargas, C. (2009). La musicoterapia: La forma o estilo musical como tratamiento en los desórdenes psicoanímicos. *Revista Escena*, 32 (65), 55-60.
- Vázquez R. y Angulo F. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Villalba, A. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de Valencia.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

5. ANEXOS

5.1. Anexo I. Guion de observación

<p><i>“Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales en niños con discapacidad auditiva: estudio de casos”</i></p> <p>Observador: Niños/as observados/as:</p> <p>Fecha: Hora:</p>		
<p><u>Notas de campo</u></p>		<p><u>Comentarios</u></p>
<p><u>Esquema</u></p>	<p><u>Valoración personal</u></p>	
<p>- Los nombres utilizados son pseudónimos.</p> <p>- El texto entrecorinado corresponde a expresiones literales.</p> <p>- El texto señalado como (C.O.) corresponde a comentarios del observador.</p>		

5.2. Anexo II. Registros anecdóticos

“Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales en niños con discapacidad auditiva: estudio de casos”

Observador:

Niños/as observados/as:

Fecha:

Hora:

Descripción del evento observado

Valoración personal

5.3. Anexo III. Guion de entrevista

1. Vida escolar
 - 1.1. Relación con los compañeros
 - 1.1.1. *Opinión sobre los compañeros*
 - 1.1.2. *Sentimientos al respecto*
 - 1.2. Relación con los profesores
 - 1.3. Rendimiento académico
 - 1.3.1. *Sentimientos al respecto*
 - 1.4. Opinión de sí mismo/a

2. Vida familiar
 - 2.1. Relación con los padres
 - 2.1.1. *Sentimientos al respecto*
 - 2.2. Relación con los hermanos
 - 2.2.1. *Opinión sobre los hermanos/as*
 - 2.2.2. *Sentimientos al respecto*
 - 2.3. Opinión de sí mismo/a

3. Vida social
 - 3.1. Tiempo libre
 - 3.1.1. *Aficiones*
 - 3.2. Amigos fuera del colegio
 - 3.2.1. *Opinión sobre los amigos*

5.4. Anexo IV. Actividades del programa de intervención

En el presente anexo se muestran algunas indicaciones que utilizaremos, a modo de guía, para la elaboración de nuestro programa de intervención, en base a las características y necesidades previamente detectadas de nuestro alumnado.

Así, para llevar a cabo el desarrollo de los contenidos que el programa se propone, tal y como indica Lacárcel (1995), seguiremos un orden de prioridades:

- 1) Diferenciación entre ruido y sonido
- 2) Ejercitación del movimiento y la relajación
- 3) Introducción del ritmo
- 4) Introducción de la melodía
- 5) Interpretación del ritmo y de la melodía

Centrarnos en el desarrollo secuencial de la percepción y expresión rítmica-melódica se debe a que a través del sentido táctil se pueden percibir las vibraciones en términos de ritmo, acento, intensidad, tiempo, movimiento y carácter (aspectos que conforman la melodía); y, a través del sistema visual, los movimientos y ritmos para posteriormente reproducirlos y expresarlos.

Basándonos en esto, y tomando como referencia a Lacárcel (1995), consideramos que, de manera general, el tipo de actividades que debemos trabajar con los alumnos seleccionados son:

- Ejercicios dirigidos de relajación activa y pasiva.
- Ejercicios que muevan a la acción como preparación a otras actividades musicales.
- Producción de diferentes vibraciones, especialmente las que pueden ser percibidas por el plexo y de manera táctil.
- Producción y discriminación de ruidos.
- Producción y discriminación de sonidos diversos y musicales.
- Distintas actividades rítmicas y melódicas, incluyendo improvisaciones y creaciones propias.
- Ejercicios de expresión corporal (realizar diferentes tipos de marcha, descubrir movimientos lentos, fuertes, pesados, livianos, etc.)
- Actividades de movimiento y danzas, en las que el alumno descubre su propio ritmo interno.

- Realización de gráficos del sonido, asociaciones y vivencias a través del color y la forma.
- Manejo de instrumentos de percusión y pequeñas agrupaciones orquestales.

Sin embargo, el tipo de instrumentos que utilicemos requiere de una selección cuidadosa, que respete el proceso gradual al que nos referíamos anteriormente y sirva para cumplir los objetivos que nos proponemos con ellos.

Así, tomando en consideración algunas de las sugerencias que propone Lacárcel (1995), nuestro programa de intervención comenzará utilizando los elementos de percusión de nuestro propio cuerpo, lo que proporcionará a nivel individual y grupal la toma de conciencia del pulso, siendo imprescindible en la iniciación de las actividades musicales. Una vez que los alumnos hayan vivenciado el modo en que se perciben las vibraciones de golpes y pasos a través del suelo y del aire, introduciremos los instrumentos musicales. Elegiremos, en primer lugar, los de percusión de gran tamaño y de sonido indeterminado, especialmente los de parche (bombo, timbales, tambor, etc.), pues sus vibraciones son más intensas y, por tanto, más fáciles de percibir (mediante pies y manos, a través del aire, etc.). Posteriormente, introduciremos los instrumentos de parche pequeños, tales como el pandero o la pandereta, que son más manejables y permiten el desplazamiento marcando ritmos.

Más adelante, les presentaremos los instrumentos de placa, como el metalófono y el xilófono. La diferencia con los anteriores es que éstos sí son de sonido determinado, por lo que además de percibir su vibración, se prestan también a la discriminación de altura de sus notas, pudiendo así comparar las vibraciones agudas y graves que emite un solo instrumento. Además, suponen la alternancia de ambas manos en su utilización, por lo que su riqueza a la hora de llevar a fin un ritmo es mayor.

También apostaremos por dos instrumentos de metal: los cascabeles y los platillos de gran diámetro. Aunque sus sonidos agudos sean más difíciles de percibir, los consideramos una buena opción pues los cascabeles pueden fijarse con correas en los tobillos o muñecas del niño, lo que nos posibilita actividades en movimiento, y los platillos producen una gran vibración perceptible a través del aire y del tacto.

Por último, consideramos interesante contar también con un piano, pues sus mecanismos despiertan curiosidad en los niños y sus grandes contrastes de altura nos permiten visualizar y percibir táctilmente las diferentes vibraciones de las cuerdas y los matices de intensidad y duración.