



## ARTÍCULOS

### Experiencia sensorial musical en la educación de estudiantes sordos

#### Musical sensory experience in the education of deaf students

Gina Morales Acosta<sup>1</sup>

Departamento de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología, Universidad de Antofagasta, Antofagasta (Chile)

Jorge Verdugo Márquez<sup>2</sup>

Facultad de Artes, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Providencia (Chile)

doi:10.7203/LEEME.49.21705

Recepción: 30-09-2021 Revisión: 30-09-2021 Aceptación: 06-04-2022

#### Resumen

La educación musical para estudiantes sordos en Chile problematiza el quehacer profesional de docentes de Educación Especial para la vivencia y formación en Música con posiciones antagónicas entre determinismo estructural y transposición sensorial. De este modo, el trabajo se desarrolló por medio de la caracterización de las experiencias sensoriales, visuales y kinestésicas, con estudiantes de grado primero básico, en la asignatura de Música de una escuela especial de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Basado en un estudio de caso escolar único que incluyó la observación participativa en el aula durante la asignatura, recolección de datos visuales mediante entrevistas semiestructuradas. Participaron seis escolares usuarios de lengua de señas chilena (LSCh) con el apoyo de intérprete de LSCh. Los datos se transcribieron de vídeo a glosa del español escrito con el análisis de contenido de la experiencia sensorial. Los resultados a partir de la transposición sensorial y el determinismo estructural, reconocen la necesidad de una didáctica visual propia e instan a una deconstrucción del sonido como elemento hegemónico de la asignatura.

**Palabras claves:** sordera; experiencia sensorial; educación en Música; Educación Especial.

#### Abstract

Music education for deaf students in Chile problematizes the professional work of special education teachers due to the experience and training in music with antagonistic positions between structural determinism and sensorial transposition. This study aimed to characterize the sensory visual and kinesthetic experiences of deaf first grade students at a special school in the Metropolitan Region of Santiago de Chile. School case studies included participatory observation in the classroom during the course, visual data collection, and in-depth interviews. Six deaf students who use Chilean sign language participated. The Chilean sign language, as the mother tongue of the deaf, was employed along with interpreter support. The data were transcribed from video to a gloss of written Spanish with the content analysis of the sensory experience from the categories of sensory transposition and structural determinism. Results from sensory transposition and structural determinism recognized the need for a student specific visual didactics, thereby contributing to the deconstruction of sound as a hegemonic element of music education.

**Key words:** Deafness; sensory experience; music education; Special Education.

<sup>1</sup> Directora del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2573-1235>

\*Contacto y correspondencia: Gina Morales Acosta, Departamento de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología, Universidad de Antofagasta, [gina.morales@uantof.cl](mailto:gina.morales@uantof.cl), Dirección Postal: Angamos, 601, C.P. 1240000 Antofagasta. Chile.

<sup>2</sup> Docente, Facultad de Artes, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-3492>

## 1. Introducción

La instrucción en educación musical para el alumnado sordo no comienza en el momento de ingresar en la escuela: se reconoce que el 95% de sordos<sup>3</sup> provienen de familias oyentes (Massone y Fojo, 2011), lo que hace más probable que tengan experiencias sensoriales con la música según los productos que circulan en el hogar como grupo de referencia y pertenencia sociocultural (Basoalto y Barra, 2014), sin negar la influencia del contexto en las experiencias sensoriales. No obstante, las infancias sordas tienen un acceso limitado al vocabulario musical en lengua de señas. Esto se debe en parte a que se tiene insuficiente desarrollo del léxico sonoro (en adelante LSCh) y a la baja participación y circulación en esta esfera. Además, en el contexto familiar oyente la comunicación prioriza temas relacionados con necesidades básicas y expresión de sentimientos (Sanhueza, 2016).

El aprendizaje musical, de entrada, tiene un distanciamiento entre la diversidad auditiva, que se enfoca en el audífono o implante coclear (Morales-Acosta, 2015), y la diversidad sorda, que se orienta a mediar con la comunicación las experiencias sensoriales previas a la educación musical formal en la adquisición de vocabulario en LSCh (Morales-Acosta y Caro, 2018). Este distanciamiento se asocia con dos formas de comprensión de la experiencia sensorial en los sordos: determinismo biológico y transposición sensorial. Por una parte, el determinismo biológico tiene sus cimientos epistemológicos en el modelo oralista, en detrimento de la lengua de señas como lengua materna de esta comunidad (Levin, 2016). Modelo oralista que, en las prácticas educativas con estudiantes sordos en el país, en hitos históricos, se constituyó en la base estructural de un proceso de normalización a “gran escala” (Manosalva y Tapia, 2013), develando un trasfondo de desigualdad e inequidad social en la enseñanza de la música en la diversidad sorda. Y, por otra parte, en relación a la transposición sensorial, Piaget e Inhelder (2014) distinguen que, para la formación de la experiencia sensorial, el conocimiento de objetos debe orientarse por medio del contacto directo y la actividad perceptiva. Por ende, el resultado de asociar la información obtenida a través del contacto objetual mediante operaciones mentales como la comparación y la transposición, da lugar al tipo de representaciones e imágenes mentales que favorecen el aprendizaje musical.

Alineado con lo anterior, la formación de la experiencia sensorial musical en personas sordas requiere tener acceso a objetos musicales -percepción pura- y la correspondiente educación para la formación de conceptos musicales -actividad perceptiva- (Piaget y Inhelder, 2014). Con lo cual, se invita a reflexionar sobre la necesidad del desarrollo de herramientas comunicativas a través de la lengua de señas para una didáctica situada. Para ello, es necesario establecer referentes musicales de la identidad sorda y las correspondientes señas, dado “que las señas sin nociones nada significan, resultando por tanto altamente limitantes para la creación, al condicionar el pensamiento desde las señas y no desde sus nociones” (Marcipar, 2016, p.56). Esto permitirá el empoderamiento de una identidad musical de la cultura sorda en constante interacción con la cultura oyente.

---

<sup>3</sup> Propone Woodward (1972) la escritura diferenciada de la palabra sordo: a) si esta inicia con [s] minúscula hará alusión desde una mirada clínica (audífonos, pérdida auditiva, etc.); b) si inicia con [S] mayúscula en Sordo, se dirige al reconocimiento y respeto de la lengua de señas y cultura propia. No obstante, por indicaciones editoriales se siguen los lineamientos de la Real Academia Española, en esta publicación se utilizará ‘sorda/o’ en minúscula.

### **1.1. La experiencia sensorial y el determinismo estructural**

La educación musical en alumnado sordo debate el determinismo estructural asociado a que un tipo de señal o estímulo comunicativo establece el canal y, por ende, los órganos de recepción y decodificación. Así, la estructura del sujeto facilitaría o no la interacción en un medio o entorno dado según los tipos de señales que se privilegian: por ejemplo, en la cultura oyente se privilegia el canal vocal-auditivo. En contraste, la experiencia sensorial no se limita a un tipo de señal y se entiende como aquella que hace referencia a los sentidos corporales o a su interrelación como forma de adquirir sensaciones en un entorno que ofrece estímulos muy diversos (Bartra, 2016). Es decir, la experiencia sensorial es un medio para adquirir nociones en lengua de señas para sordos, siempre que el entorno exterior ofrezca diversos estímulos para la formación musical (Sarget-Ros, 2003).

En el caso de las personas sordas, la formación de la experiencia musical surge de manera indirecta o cruzada, es decir, que las señales de sonido son percibidas de forma cinestésica a nivel visual, dérmico y táctil (Poyatos, 1994) y no de forma directa por la audición. Al respecto, Hume (2001) lo considera como una variante de la percepción de los estímulos a partir de los órganos sensoriales. Entonces, los sordos son capaces de percibir la kinésica producida al tocarse un instrumento o los movimientos de la boca cuando alguien canta, pueden percibir en su piel y estructura musculoesquelética la vibración del sonido, y con sus manos las estructuras y formas que tienen los instrumentos.

El no reconocimiento de las posibilidades de la sinestesia o transposición sensorial en la educación musical de la persona sorda se asocia con la imposibilidad que representa su configuración física, al no tener la audición, para la música. Es decir, que además de sordo se le considere con amusia, es decir, con la imposibilidad de apreciar y educarse en la música (Gayan, 1966). Ante la amusia, pueden presentarse síntesis particulares sobre cómo perciben, movilizan y significan respecto a la educación musical, pero que no siempre son aplicables a las personas sordas. Para entender cómo se da el proceso de sinestesia musical en el caso de las personas sordas, es necesario describir la percepción sensorial intersomática, es decir, cómo se almacena y recrea la experiencia sensorial: en esta interacción, el cuerpo, a través de los estímulos generados entre el objeto y los órganos sensoriales, vivirá un encuentro instantáneo que generará una impresión sensorial única en las personas sordas (Bion, 1969). Entonces, cada elemento que compone la experiencia sensorial toma un valor interno (Cruces, 2020), una vibración anímica que determina en un sentido complejo la interacción que se desprende entre el sujeto y el objeto, posterior al efecto físico donde se produce el encuentro, para que el individuo logre la sinapsis y elabore un aprendizaje musical.

### **1.2. Escuela Especial en Chile**

La primera escuela para estudiantes sordos (exclusivamente niños) en Chile fue fundada en 1.852, en la capital, siendo la primera en ofrecer educación gratuita en Latinoamérica (Levin, 2016) y cuya dirección recayó en el profesor italiano Eliseo Schieron. Enseñaban distintas materias: lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión y encuadernación. Dos años más tarde, en la misma región metropolitana, se creó la segunda escuela destinada a la educación de niñas sordas, donde se impartían las mismas asignaturas, además de costura y bordados.

Con el paso del tiempo se han ido cerrado sistemáticamente las escuelas para sordos y reasignando al alumnado en instituciones convencionales como alternativa y/o medida provisional, contándose con cuatro tipos: a) escuelas especiales donde se utilizan planes y programas de estudios específicos; b) centros de capacitación laboral; c) escuelas regulares con Proyecto de Integración Escolar (PIE) en el marco de la inclusión Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015); y d) aulas hogareñas u hospitalarias, siendo poco utilizada estas en la educación para alumnado sordo. Las anteriores propuestas no alcanzan a tener una cobertura suficiente para todas las necesidades que presenta este grupo poblacional.

En la comunicación, la diversidad sorda (Morales-Acosta y Caro, 2018) se define como las diferentes formas de comunicarse (lengua de señas o lengua oral) que acoge:

- a) Lengua de señas: considerada la lengua materna para la adquisición y desarrollo con interlocutores nativos de la lengua o bilingües (y no en terapias).
- b) Lengua oral o bimodal: el uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, *cued speech* o la palabra complementada (LPC) aprendidos en rehabilitación o terapia. Utilizados por tradición en la educación de las personas sordas como métodos comunicativos funcionales.

Morales-Acosta (2019) plantea que, en el ámbito escolar se acoge a la diversidad sorda en relación a las interacciones comunicativas en adquisición y desarrollo de la lengua de señas como lengua materna; por tanto, las intervenciones en que convergen los métodos comunicativos aprendidos en dicha lengua, en terapias como el oral y el bimodal, carecen de un medio comunicativo efectivo (Sanhueza, 2016), ante lo cual, recurren a gestos de manera natural para intercambiar o adquirir conocimiento y poder expresar necesidades y emociones básicas.

Durante los dos últimos siglos, en la educación musical se han logrado una reflexión y unos avances considerables, que han volcado su enfoque hacia la construcción de una identidad cultural (Gaínza, 2003). En un comienzo, debido a su paradigma academicista, exploraba pocas alternativas fuera de sus márgenes formales; es decir, en términos prácticos, no se reconocían valores y elementos fuera de la disciplina misma, siendo solamente la lectoescritura musical el objeto a observar y desarrollar (Amodeo, 2014). Pero, poco a poco, se lograron otros alcances en los cuales la música presenta influencias en todos los ámbitos de la sociedad (Azcárraga, 2014). Y, es a partir de estas perspectivas que se permitió la adquisición y desarrollo de la educación musical en estudiantes sordos en diferentes disciplinas y contextos sociales, pues el proceso significó una reconstrucción del pensamiento, del aprendizaje y del ser humano (Ramírez, 1999). El desarrollo de la creatividad estimula el sentido lúdico de la mente al enfrentarse a la composición de algo nuevo y la renovación de elementos conocidos; también, fortalece una actitud asertiva al reafirmar o desacreditar elementos musicales-culturales y valorar la propia creencia e identidad de los sujetos, generando un estado de pertenencia cultural (Burgos *et al.*, 2010).

La educación musical tendió a consolidarse al estudiarse por estímulos y volverse autónoma con respecto a la disciplina musical de la academia; además, abrió el escenario a la práctica y adquisición de experiencias, lo que permitió el cuestionarse sus bases, reflexionar sobre sus alcances y dimensiones, entre otras cuestiones (Moreno, 2016). Así, la clase de educación musical tomó un carácter más relevante, integral y participativo en las escuelas, usando un modelo académico práctico, comunicativo, lúdico y complejo (Jorquera, 2010) En la educación, al

alumnado en diversidad sorda, se le permite tener una disposición grupal activa, tanto por su organización espacial como por su carácter lúdico que se desprende de la propia actividad musical.

La construcción de conocimiento que se ha consolidado a partir de esta nueva postura que adopta la educación musical lleva a replantear algunos aspectos del rol docente de esta materia musical con estudiantes sordos (Onorio y Fernández, 2006). También, surgen interrogantes sobre la experiencia auditiva en la construcción personal: en el caso de estudiantes en sordedad, el rol que desempeñan en el ámbito educativo y el alcance que poseen a nivel social. Junto con todo este devenir de ideas acerca de la educación musical, surgió también el interés sobre cómo es el funcionamiento del oído humano. En este sentido, Willems (2011) investigó sobre la estructura del oído y cómo se producen los sonidos.

La experiencia sensorial auditiva detallada, tanto de la realidad concreta como también imaginaria (Sanhueza, 2016), constituye la configuración de la personalidad del sujeto en términos culturales, estimula significaciones afectivas e induce estados emocionales y culturales en cosmovisión. Al considerar la manifestación musical como un rasgo cultural de las sociedades, expresión esencial de la vida en comunidad, se reconoce que cada cultura alrededor del mundo tiene formas propias de disfrutar la música, tal como lo planteó Carmona (2018) parafraseando al etnomusicólogo Alam Merriam (1967): la música ancestral (resignificada por las personas sordas), en la espiritualidad en diálogo con la relación musical, en el ámbito religioso con el uso de tambores ceremoniales e, incluso, llevando el ritmo con herramientas para los trabajos agrícolas (Carmona, 2018). De modo que, teniendo en cuenta lo anterior, la música se puede concebir por fuera del ámbito sonoro. Es posible abordarla desde una “perspectiva visual” (García, 2006), en la cual se puedan presenciar indicios musicales relacionados al gesto y la imagen en cuanto a la articulación que se genera entre la percepción, expresión y reflexión, ejes que fundamentan la educación musical en el marco de la diversidad sorda. De este modo, se deben considerar los diálogos culturales entre y desde cosmovisiones sordas para construir nuevos sentidos en la comprensión y creación de la experiencia musical (Andrade, 2016).

La diversidad auditiva y la relación con la música para el alumnado sordo es interpretada como un momento en que debe lograrse que la música se adapte a ellos y no al contrario (Vaquer, 2017). Al considerar, esta adaptación, la euritmia refiere a un fenómeno característico de los seres humanos (Matilla, 2018), tanto como otras facultades, la cual nos permite movilidad auténtica y sumamente expresiva que constata nuestra presencia vigente en referencia a un medio inerte. En esta dirección, Bolívar (2016) expone que la teoría de Jaques-Dalcroze sobre “la euritmia”, se destaca como un método basado en la música y el movimiento corporal destinado a desarrollar el sentido del ritmo plástico y musical. El ritmo como motor, como fuerza primera de la existencia, engloba todo lo que hay y aún más; así, el ser humano es reflejo de su dinámica a partir de cómo se presenta en el todo que observa (Bolívar, 2016).

La euritmia intenta indicar el ritmo interior que cada persona posee de forma particular, elemento presente que se manifiesta al expresar, al desplazarnos, al comunicarnos, al sentirnos, al vivir, es tan íntimo que lo invisibilizamos, lo obviamos de esta conciencia y, simplemente, se asume *per se*, sin explorar, indagar y descubrir las posibilidades que pudiese brindar y facultar, al considerar que “la educación no consiste en crear en el educando facultades que no posee, sino más bien en ayudarles a sacar el mayor provecho posible de las facultades que ya posee” (Acosta, 2016, p.38). Jaques-Dalcroze (2014) menciona que las habilidades deben ser aplicadas con

inteligencia y destreza, resultando la euritmia eminentemente propicia para el desarrollo de la imaginación motora, clave del ritmo musical.

El hecho de que la educación musical esté instalada en el aula en gran parte de las escuelas regulares y proyectos educativos para el desarrollo humano a través de una perspectiva musical (Basoalto y Barra, 2014), conduce a una conexión física, afectiva, mental y espiritual con el estado interior del individuo, también con su entorno. Este proceso significa un desarrollo de estados mentales que nos facultan con habilidades más complejas y progresivas. De este modo, la connotación cultural representa una forma de sentir el mundo y su representación con las diferencias en la conciencia rítmica (Vernia, 2014), considerando que todo se encuentra en constante movimiento, tanto interior como exterior, donde la conciencia del ritmo es una facultad humana que representa nuestro estado natural, físico. Se genera en representación de lo que somos y de lo que existe, entregando matices como sujetos en relación a la interconexión sociocultural.

Las cualidades cognitivas y afectivas, manifestadas durante las etapas de desarrollo en el ser humano, presentan particularidades tan interesantes que demuestran nuestra trayectoria evolutiva musical con respecto a nuestra percepción de las cualidades y posibilidades que brinda. En este sentido, el alumnado sordo comprende que las experiencias del día a día van surcando caminos significantes de tal impacto que sostienen un aprendizaje multifacético y, para estar dispuesto y entusiasmado de vivir la experiencia musical, “el niño reacciona a menudo mejor que el adulto desde el punto de vista sensorial y frecuentemente nos asombra aportándonos elementos nuevos” (Willems, 2011, p.112). A la sazón, las facultades musicales que el escolar posee son desarrolladas en su primera infancia en medio del seno familiar. Allí se encuentra con las primeras experiencias musicales, las vivencias, internamente las adquiere de forma instintiva y se apropia de ellas.

[...] Las primeras manifestaciones musicales no pertenecen al campo de la pedagogía musical, sino que incumben más bien al de la educación general de los pequeños. Son las personas de su medio familiar, principalmente la madre, las que pueden desempeñar un papel en el despertar del sentido auditivo y rítmico en el niño, y este papel puede ser importante y, a veces, determinante incluso (Willems, 2011, p.21).

Resulta necesario hacer una distinción dentro de las facultades que el alumnado posee (Sanhueza, 2016; Morales-Acosta, 2015, 2017, 2019). Estas potencialidades musicales se traducirán, posteriormente, en habilidades y capacidades innatas, adquiridas de forma natural, inconsciente y de forma lúdica. Por tal motivo distintivo, la deconstrucción del sonido como elemento hegemónico (Derrida, 1997) es preponderante para consolidar una relación pedagógica musical que permita reorganizar el pensamiento occidental; en este caso, con el sonido que se ubica entre la contradicción y desigualdad formativa ante las formas tradicionalmente utilizadas para la educación musical.

## **2. Método**

La presente investigación se posiciona dentro de un enfoque cualitativo (Hernández y Opazo, 2010), en la etnografía de un estudio de caso escolar en una escuela especial, con observación de campo participativa en el aula de clases. Se desarrollaron seis entrevistas a estudiantes con diversidad sorda en LSCh. Se recolectaron algunos datos visuales que fueron transcritos en glosa con respecto a los ritmos y contenidos de la experiencia sensorial de la euritmia como método basado en la música y el movimiento corporal.

La realización de una investigación cualitativa exalta la importancia de posicionar al investigador, comunicativamente, como sujeto musicalmente oyente en interacción con otro sujeto sordo en el quehacer profesional dentro de una escuela especial (Zemelman, 2010).

## **2.1. Contexto**

En la región Metropolitana de Santiago de Chile, se identificaron cuatro Escuelas de Educación Especial para estudiantes sordos. El trabajo se realizó en una de ellas, en la cual se utilizaban diferentes métodos comunicativos y podían encontrarse diferentes niveles de adquisición de la LSCh entre sus discentes y docentes. Se configuró una muestra de sujetos con diversidad sorda y diferentes experiencias sensoriales en la interacción con la música dentro y fuera del aula.

El plan educativo de la Escuela Especial se adscribe a un enfoque comunicativo bimodal que implica el uso de manera simultánea de la lengua oral y la lengua de señas, en donde el castellano escrito se posiciona como la lengua jerarquizada y las demás modalidades funcionan complementariamente a esta. En el marco de la práctica docente, esta es la modalidad oficial a la cual se debe apuntar.

Esta Escuela de Educación Especial es patrocinada y sostenida con fondos privados. La escuela es de Básica (Primaria, que va de primer a octavo curso) para estudiantes sordos y atiende déficits del trastorno secundario de la comunicación en niveles maternal, prebásica y básica, en la modalidad de enseñanza diurna (jornada de mañana y jornada de tarde). También, se realizaron talleres complementarios de diferentes áreas.

En cuanto a los actores que conforman la comunidad educativa son: a) personas oyentes: una directora docente en Educación General, una inspectora general, una administrativa/secretaria, una educadora diferencial, una jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) que es docente en Educación General, una docente en Educación General, dos profesionales en Fonoaudióloga, cinco docentes especialistas, un tutor y una educadora diferencial bilingüe que es usuaria de LSCh; b) personas sordas: un docente general de Básica y estudiantes.

## **2.2. Muestra**

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por seis (6) escolares con diversidad sorda de primero de Básica de una Escuela Especial de la Región Metropolitana de Chile, en el rango de edad de siete (7) a nueve (9) años, que usan el canal auditivo-visual y emplean diferentes métodos comunicativos como: lengua oral (español), LSCh, comunicación gestual en intención comunicativa, dactilología (configuración manual para deletrear el alfabeto).

La población sorda del estudio proviene de un contexto comunicativo familiar de oyentes y se encuentra en proceso de adquisición de la lengua de señas con el ingreso a la escolaridad. En cuanto al uso de ayudas o aditamentos auditivos: un (1) audífonos, cuatro (4) con implante coclear unilateral y uno (1) con implante coclear bilateral.

Los criterios de inclusión en la muestra fueron: estar escolarizado en el grado primero en la institución contexto del estudio de caso, tener un manejo básico de LSCh o Intención

Comunicativa (IC) en el uso de gestos u oralización. Como criterios de exclusión se consideró: no estar en el aula por problemas de salud, no tener IC básica, o que contaran con diagnósticos de deficiencia o comorbilidad.

### **2.3. Categoría**

La educación musical se enfrenta a dos modelos de formación: uno orientado al determinismo estructural; y otro orientado a la transposición sensorial, con lo cual, tendrá experiencias sensoriales auditivas, visuales y kinestésicas.

La experiencia sensorial dependerá de la educación musical previa a la escuela en la primera infancia sorda y, con ella, el acceso a gestos icónicos, clasificadores y señas de música. Además, influyen elementos de sordedad característicos de cada persona. A partir de esto, se enfrentaría a una clase de educación musical con herramientas diferentes, es decir, se encontraría en mayor o en menor medida formado en conocimientos básicos para el desarrollo de la asignatura.

### **2.4. Instrumento**

En el manejo de los datos, se contó con el aval del proyecto, la carta de autorización del director de la institución, las firmas del protocolo del consentimiento informado para los progenitores y/o apoderados responsables de cada menor de edad y el asentimiento informado del estudiantado con diversidad sorda. También, se firmaron los protocolos de confidencialidad y no divulgación de la intérprete en LSCh para el manejo de información.

Respecto al procedimiento de recolección de datos visuales: soporte técnico entrevistas, mediada con la LSCh. La recolección de datos se elaboró con el uso de elementos visuales para una entrega de la información, por parte del sujeto investigado, más detallado y completo, dentro del marco con enfoque cualitativo bajo la referencia epistemológica del paradigma interpretativo.

Las preguntas para la transposición sensorial y el determinismo estructural se abordaron a partir de la categoría de Experiencia Sensorial en las dimensiones de: experiencia musical previa (gestos, icónicos y señas de música), elementos comunicativos de la diversidad sorda de los estudiantes y la educación musical con los canales (visual, cinésica y auditiva). El análisis de contenido se organizó a partir de: a) entrevista semiestructurada y (b) datos visuales a través de la grabación de cuatro (4) sesiones de las clases de educación musical, para recabar prácticas y acciones que refieren los escolares en contexto áulico.

### **2.5. Procedimiento**

El trabajo en el aula se desarrolló desde la identificación de facultades cognitivas y sociales, donde el conocimiento no es un desprendimiento o adquisición de la realidad, sino más bien, una interpretación de esta construida desde la percepción kinestésica del ser humano (Ramírez, 1999).

La investigación cualitativa permitió un acercamiento al mundo de “ahí afuera”, en el terreno de estudio y en el contexto natural del sujeto a observar (Banks, 2010), para entender, describir y explicar el aprendizaje musical en el marco de la diversidad sorda.



El método etnográfico consiste en un proceso de indagación riguroso y sistemático referido a algún fenómeno social, entidades sociales o educativas únicas (Bisquerra y Alzina, 2004). El etnógrafo debe tener la intención discreta para entorpecer en el menor grado posible las acciones que desarrolla el colectivo, en este caso el grupo dentro del aula (Muñoz y Pérez, 2019). Demanda, para su reconstrucción de la realidad observada, cualidades esenciales para su desarrollo en el campo de la investigación: exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado (Arce, 2000). Entonces, la modalidad metodológica etnográfica posee la característica de ofrecer la posibilidad abierta para el investigador de participar o no, estando presente durante un periodo determinado de tiempo, observando, preguntando y recogiendo datos relevantes según las orientaciones del trabajo emprendido bajo el criterio del investigador (Atkinson, 2016). Así, la etnografía escolar centra la mirada en el estudio de la cultura escolar y la dinámica de la misma en el aula (Goetz y LeCompte, 1988), a través de tres ejes fundamentales: a) estrategias; b) observación participante o no participante; y c) holístico. Lo anterior permite dar cuenta de las experiencias musicales emergentes en el contexto del aula.

El análisis de datos visuales se desarrolló a partir de la observación de los vídeos de las clases que fueron seleccionadas en el corpus y transcritas en la glosa del fragmento representativo en las modalidades comunicativas empleadas, como también las reacciones y respuestas obtenidas de las actividades de la clase de educación musical (Banks, 2010). Y, las entrevistas semiestructuradas que se desarrollaron con estudiantes de primer curso de Básica, permitieron conocer la presencia y la ausencia de la experiencia musical con la diversidad sorda en la Escuela Especial y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela. El análisis de contenido se logró por medio de la categoría de “experiencia sensorial” (Tabla 1).

**Tabla 1.** Categoría y dimensiones de análisis

| <b>CATEGORÍA</b>      | <b>DIMENSIONES</b>  |
|-----------------------|---|
| Experiencia sensorial | Experiencia musical previa (gestos, icónicos y señas de música) |
|                       | Elementos comunicativos de la diversidad sorda del alumnado     |
|                       | Educación musical: visual cinésica y auditiva                   |

Para la codificación del análisis de contenido se utilizó el Software Atlas Ti (Tabla 2):

**Tabla 2.** Códigos para el análisis de contenido (Atlas Ti)

| <b>ENTREVISTA</b>                          | <b>Número de párrafo</b> | <b>Sujeto</b> | <b>Código</b> | <b>Línea de párrafo</b> |
|--|--------------------------|---------------|---------------|-------------------------|
| P 3: Entrevista – E03 (12:12)              |                          |               |               |                         |
| Estudiantes: E01, E02, E03, E04, E05 y E06 | P3                       | Estudiante    | E03           | 12:12                   |

### 3. Resultados

La experiencia sensorial problematiza el quehacer profesional en una Escuela Primaria de Educación Especial, posibilitando la pregunta de investigación en un contexto de aula, durante las clases de educación musical: ¿Cómo son las experiencias sensoriales visuales y kinestésicas del alumnado con diversidad sorda de primero básico?

La transposición sensorial se describe cuando el profesorado instala el metalófono en una mesa al frente de la pizarra para realizar el ejercicio que se trabajaba durante las clases. Aquí la didáctica visual consideraba la parte motora (pintar) con el complemento del lenguaje, es decir, dibujaron una escalera de 5 peldaños cada uno (o placa) tenía el nombre de una nota musical (Do-Sol) y estaba pintado con un color específico para distinguirlos entre sí. El ejercicio musical consistía en repasar cada peldaño de cada placa según el color y se complementaba con la representación de un dibujo. Era cuando se colocaba la lámina encima de la mesa y se sacaba de esta las placas restantes de lo que comprende una escala musical (Do-Sol), cuando inmediatamente se captaba la atención del grupo. Esto se reflejó en la siguiente acción: el profesorado se dirigió a una estudiante (E06), le pidió su cuaderno de Música, que colocó frente al instrumento, y le acercó la baqueta para que realizase la acción (se acerca a la pizarra) de comenzar a leer y a colocar en cada peldaño un color asignado a la escala musical pentáfona (ascendente y descendente).

Ante la pregunta, ¿Cómo te sientes cuando ves, escuchas o sientes música?, respondieron del siguiente modo:

P 4: Entrevista – E01 (13:31). “Se pone las manos en los oídos aludiendo a audífonos, seña de fácil. [voz] me gusta”.

P 3: Entrevista – E03 (04:21). “Asiente con la cabeza [seña] Bien”.

El estudiante E01 hizo ese gesto refiriéndose a un hecho puntual en donde se implica el oído en la interacción con la música. El estudiante E03, con su gesto, muestra su sensación de agrado ante lo escuchado. Entonces, se utilizan los datos visuales para complementar el relato con la selección de un fragmento para la presencia de manifestaciones, reacciones y prácticas que hagan referencia a lo musical (visual o cinestésico).

Sesión 2. Cámara 1. Min 23.40-24:00, (E01) observa los audífonos que el profesor guardó en la mochila, procede a sacarlos. “[voz] música, gusta”- los mantiene por un momento, el profesor se percató y le responde que están apagados. El estudiante se instala los audífonos en el cuello como en posición de descanso.

En la acción, se evidencia la reacción del estudiante E01 al visibilizar unos objetos fónicos que se utilizan para escuchar música. Al tomarlos y referirse a ellos, hace alusión consciente a la práctica y funcionalidad que se le da a ese objeto y la connotación que tiene para las personas, en general.

En relación con el determinismo estructural, de acuerdo con la información obtenida en la entrevista, se describe la acción referida al momento de vivenciar las vibraciones de una frecuencia baja, a partir de lo que se interpreta con un bajo eléctrico amplificado. La sensación es vivencial y, por medio de la aproximación táctil, constituye una experiencia significativa del fenómeno sonoro. Ante la pregunta, ¿Qué aprendes en las clases de música con el profesor?, comentan:

P 5: Entrevista – E01 (04:28) [seña] diferente canción [gesto icónico] de cuaderno, escribir.

P 6: Entrevista – E01 (09:19) [señala – deíctico] metalófono [seña] verde.

P 3: Entrevista – E03 (12:21) yo recuerdo cuando profesor [seña] de tambor [voz] tu tu tu tu.

P 3: Entrevista – E05 (26:28) [gesto icónico] improvisa en metalófono. La mano, de poner la mano en una superficie y luego tocar bajo eléctrico, luego gesto de que la mano vibra) La mano, ¡pin! (mano vibrando). Después zapato (Seña de sacar zapatillas, hormigueo en la pierna)”.

Indican que, en clases de Música, el aprendizaje está asociado al instrumento metalófono. En el ejercicio, se alude a los colores con intención comunicativa a través del gesto y la voz, para demostrar la onomatopeya (del sonido que se origina al tocar el instrumento musical).

Se describe la experiencia que tienen a partir de las clases de educación musical. Como se contó anteriormente, en un primer momento, se aprenden las canciones y las escriben en el cuaderno. También, se señala una actividad en el salón de música en donde, a partir de un bajo eléctrico y globos, se aproximó, en determinismo estructural para sentir las vibraciones de dicho instrumento y en la percusión que realiza el profesorado ante el membranófono.

P 5: Entrevista – E02 (01:09) “Tu experiencia... como han sido las clases de música con el profesor [nombre] ¿te gusta, bien, mal? [seña] experiencia. Intérprete de LSCh, retoma la seña experiencia, pero bien, ¿mal o más o menos?”.

La observación del dato visual dentro de la entrevista se evidencia en la falta de un vocabulario técnico en el área de conocimiento. Ante la pregunta, repite lo que el profesorado le comunica de forma bimodal (oral y de manera simultánea señas); pero, al ser consultado, nuevamente, responde que no sabe qué se le está preguntando.

Por su parte, los datos visuales muestran un interés vivencial de las formas sensoriales (visual y cinestésico) para percibir las cualidades del sonido (vibración) y la euritmia.

Sesión 2. Cámara 1. Min 10:10- 10:35 (E04) mueve los brazos, con los dedos índices en punta de cada mano, comienza a bailar al momento que empieza a proyectar y a sonar la música de un dibujo animado, durante la clase de música.

En la descripción de los datos visuales ante el interés por la actividad que realizan en clases de Música, se busca complementar las experiencias sensoriales de las manifestaciones sonoras en la aproximación al mundo musical, en la ejecución de un instrumento. Se observan en la reacción natural frente a un estímulo sonoro, en donde se presenta una música de presentación y el alumnado reacciona con la euritmia y, posteriormente, cinestésicas al reaccionar corporalmente: primero, batiendo sus brazos como dirigiendo la orquesta; luego, ya más libre, moviéndose naturalmente según le sugiere la música. Se encuentran, así, diversas alternativas de la didáctica visual en la interacción comunicativa para la construcción conjunta ante la falta de vocabulario técnico musical.

En la entrevista, la siguiente pregunta que buscaba evidenciar algún elemento musical previo a la escolarización, que supusiera una relación con la música en su contexto cotidiano, familiar, ¿Para ti cómo es la música?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

P 5: Entrevista – E01 (22:28) “sí, yo vi [gesto icónico] de canto con micrófono [seña]. Yo, papá, casa, tocar guitarra”.

P 6: Entrevista – E04 (10:22) [seña] en la calle afuera, y ahora el baile de Chile [cueca]”.

P 4: Entrevista – E05 (06:10) [seña] de música – [voz] hermana.

Se apreció que el alumnado participante no ofrece una respuesta de la misma naturaleza, sino más bien, una amplia gama de aproximaciones a la música, unas más detalladas que otras:

(E01) La experiencia refiere a presencia musical en su familia, donde menciona a su papá tocando la guitarra, lo cual es una experiencia muy cercana, y a su hermano cantando.

(E04) Tiene relación con la cueca, en donde la música toma relevancia en el contexto en general, como también en la escuela.

(E05) La seña de música no es reconocible, la asocia más bien a la seña de hermanos, que es similar.

En cuanto a la observación, el proceso de investigación se enfocó hacia los referentes culturales y visuales, y las señas que realizó el alumnado para referirse a instrumentos concretos en evocación para la clase de educación musical.

Sesión 1. Cámara 1. Min 62: 32- 63:08, (E04), después de realizar una actividad adelante del curso que consta de interpretar en el metalófono una escalera musical ascendente y descendente de 5 notas- do a sol-, vuelve a

su puesto y confecciona en su pupitre, con elementos escolares como; estuche, cuadernos, hojas, regla y pegamento, un set de percusión, para seguir experimentando la actividad de la clase.

Sesión 1. Cámara 1. Min 70: 10- 44:02, (E01) se acerca al parlante de bajo eléctrico a poner su mano sobre él, el docente le pide que vuelva a su puesto, responde[voz] “mí, gusta”, a continuación, el profesor de música les entrega un globo a cada estudiante para que inflen y amarren. Este globo recibirá las vibraciones de la onda sonora del bajo eléctrico y transmitirá la vibración hacia las manos de los escolares, en el determinismo estructural.

La investigación permitió conocer que el alumnado tiene un interés por comprender la melodía que figura como centro de la actividad en la didáctica visual para la adquisición del aprendizaje musical a partir de múltiples elementos visuales.

#### 4. Discusión y conclusiones

Las consideraciones y apreciaciones, que surgieron de las experiencias de aula sobre el fenómeno musical en los imaginarios escolares, resultaron relevantes para comprender que las capacidades sensoriales de las personas sordas en la educación musical dentro del aula sirven de plataforma experimental para medir la dominancia de la fuente sonora. Esto es debido a que el trabajo en el aula posibilita indagar en un punto de partida “situado”, permitiendo la problematización del aprendizaje musical desde el quehacer del profesorado en la relación con el alumnado, hasta lograr la deconstrucción del sonido como elemento hegemónico y rompiendo paradigmas y estereotipos, tales como: “para aprender música se debe tener buen oído”, “para aprender música se debe tener talento”. Por esta convicción, muchas personas se han excluido de la posibilidad de vivencias musicales, así sean estas de cualquier naturaleza (Jorquera, 2000), como sujetos enfrentados a los ritmos, vibraciones y los eventos sonoros de las interacciones musicales y las formas como se relacionan, tanto dentro y fuera del contexto escolar.

El ejercicio reflexivo docente permitió posicionar al alumnado sordo como sujeto histórico situado frente a un otro diverso, donde se refleja el aporte o toma de conciencia de otras perspectivas como la Musicoterapia Educativa, que conduce a la integración del esquema corporal sin desfragmentar al oído como principal órgano de los sentidos para el aprendizaje musical (Blasco y Bernabé, 2017).

Finalmente, lo anterior condujo a la necesidad de pensar diversas formas pedagógicas para transformar el histórico determinismo estructural en la educación musical, para posicionar la transposición sensorial en el diseño de clases con una didáctica visual exploratoria en estudiantes sordos para el desarrollo del conocimiento y vocabulario técnico en el área. La educación musical en el colegio permite realizar acciones formativas considerando la necesidad de una mediación comunicativa que propenda a sordedad como un derecho a disfrutar de la música multimodal en todas las maneras posibles y de formas simétricas para todos y todas.

#### Referencias

- Acosta, M. (2016). *El freno inhibitorio y el desarrollo del ritmo en el primer año de educación básica de la Unidad Educativa Francisco Flor-Gustavo Eguez de la ciudad de Ambato*. (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec>
- Amodeo, M. (2014). Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 49-59. <https://www.redalyc.org/pdf>

- Andrade, F. (2016). *Manos, miradas y silencios otros: resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58897>
- Arce, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, 105-126. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/>
- Atkinson, A. (2016). *Desigualdad: ¿Qué podemos hacer?* Fondo de Cultura Económica.
- Azcárraga, A. (2013). La música como instrumento de la cultura. Una visión desde la teoría de medios y la evolución cultural. *Razón y Palabra*, 18(84). <https://www.redalyc.org/pdf>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa (Vol. 5)*. Ediciones Morata.
- Bartra, Z. (2016). *La inteligencia emocional de los estudiantes del 6to grado de educación primaria en la IE Ángel Custodio García Ramírez de Tarapoto*. (Trabajo de Fin de Licenciatura). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/>
- Basoalto, M. y Barra, P. (2014). *Creatividad musical, grabación y recursos tecnológicos. Herramientas didácticas para el estímulo del desarrollo íntegro de los estudiantes Proyecto aula para la educación media. Sistematización de una experiencia didáctica en el área de educación musical aplicada a dos colegios. Santiago*. (Disertación Doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://acortar.link/k2w5rJ>
- Bion, W. (1969). Notas sobre la memoria y el deseo. *Revista de Psicoanálisis*, 26(3), 679-681. <https://pep-web.org/browse/document/revapa.026.0679a>
- Bisquerra, R. y Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Editorial La Muralla.
- Blasco, J. y Bernabé, M. (2017). La musicoterapia en el contexto escolar: estudio de un caso con trastorno del espectro autista. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, 1-19. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9875>
- Bolívar, D. (2016). Euritmia: un camino experiencial para la educación inicial. *Dialógica*, 13(1), 34-60. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Burgos, V, Cleves de, R. y Márquez, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 13, 321-338. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/>
- Carmona, T. (2018). *“Dime cómo bailas y te diré quién eres”*. *El trabajo y los trabajadores en los cañaverales a través de la danza de los negros Sordos*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. <https://hdl.handle.net>
- Cruces, F. (2002). Niveles de coherencia musical La aportación de la música a la construcción de mundos. *Antropología: Revista de Pensamiento Antropológico y Estudios Etnográficos*, 15-16, 33-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5384414>
- Derrida, J. (1997). Carta a un amigo japonés [Lettre à un ami japonais]. En C. Peretti (Trad.), *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (pp.23-27). Proyecto A Ediciones. <https://redaprenderycambiar.com.ar>

- Gaínza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Documento de Trabajo No. 10. [Conferencia]*. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/773>
- García, S. (2006). Música para Sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-3. <https://doi.org/10.35362/rie3872609>
- Gayán, E. (1966). Proyecciones de la música y de la educación musical. *Revista Musical Chilena*, 20(96), 61-76. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación [curso Metodología de la Investigación Avanzada]*. Universidad Autónoma de Madrid. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo)
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana. Humana*. Diputación de Albacete. <http://www.dipualba.es/Publicaciones/>
- Jaques-Dalcroze, E. (2014). *Rhythm, Music and Education*. Read Books.
- Jorquera, M. (2000). La música y la educación musical en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica de LEEME*, 6, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Levin, P. (2016). *Aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) y cultura Sorda, en la Escuela de Sordos "Santiago Apóstol"*. (Tesis de Licenciatura). Universidad UCINF. <https://repositorio.ugm.cl/handle/>
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2013). Ayer y hoy: las retóricas que enmascaran la exclusión de las personas con discapacidad. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.25074/07195532.14.400>
- Marcipar, M. (2016). La Lengua de señas para la improvisación musical dirigida ¿es un lenguaje? *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 1(1), 99-114. <https://docer.com.ar/doc/ns1s11c>
- Massone, M. y Fojo, A. (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata. En L.E. Behares (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp.83-89). Asociación de Universidades Grupo de Montevideo; Universidad de la República. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php>
- Matilla, R. (2018). *La euritmia y la percusión corporal como recursos educativos en Educación Infantil*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle>
- Merriam, A. (1967). *Etnomusicología de los indios Flathead*. Universidad de Indiana. <https://babel.hathitrust.org/cgi/ssd?id=uc1.32106000742731>

- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015). *Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/ley-ndeg-20845-inclusion-escolar>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2009). *Decreto N° 170 sobre las Normas para determinar los alumnos con necesidades Educativas especiales que serán beneficiarios de las Subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/>
- Morales-Acosta, G. y Caro, A. (2018). Diversidad sorda y violencia de género: restricción comunicativa en el uso de la lengua de señas en salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(6), 309-313. <https://scielo.isciii.es/scielo.php>
- Morales-Acosta, G. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral, una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18(34), 364-371. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.511>
- Morales-Acosta, G. (2017). Práctica Docente, Diversidad Sorda y Comunicación en una Escuela Especial de la Región Metropolitana, Chile. *Búsqueda*, 4(18), 86-100. <https://doi.org/10.21892/01239813.332>
- Morales-Acosta, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista Educación*, 43(2), 65-83. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31169>
- Moreno, N. (2016). *La educación musical en la Educación Primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16816>
- Muñoz, P. y Pérez, S. (2019). Inclusión educativa de niños Sordos en Educación Básica: un estudio etnográfico. En *Conference Proceedings CIVINEDU* (pp.271-276). REDINE. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf#page=283>
- Onorio, A. y Fernández, O. (2006). *Estudio comparado de estrategias de planificación del área de música en Educación Especial entre musicoterapeutas y profesores de música: la práctica sonoro- musical en el ámbito educativo desde una mirada social*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de El Salvador. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/3268>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015) *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2014). *The Origin of the Idea of Chance in Children (psychology revivals)*. Psychology Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.
- Quirós, R. (2004). Ars litterarum o la conformación artística de un idioma. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 263-288. <http://doi.org/10.15517/RFL.V30I2.4449>
- Sanhueza, R. (2016). *La escuela como no-espacio para el Sordo: sentidos que la comunidad Sorda de una escuela especial otorga a la educación de estudiantes Sordos*. (Tesis de

Doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.  
<http://bibliotecadigital.academia.cl/>

Sarget-Ros, M. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo- musicales. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197-209.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=608108>

Vaquer, R. (2017). *Música y discapacidad*. Tesis de Licenciatura). Universitat Jaume I.  
<http://hdl.handle.net/10234/169257>

Vernia, A. (2014). El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. La competencia rítmica. *Quaderns Digitals*, 78, 5. <http://hdl.handle.net/10234/153011>

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Grupo Planeta (GBS).

Woodward, J.C. (1972). Implicaciones para la investigación sociolingüística entre sordos. *Estudios de Lengua de Signos*, 1, 1-7. <https://www.jstor.org/stable/26203162>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana*, 27, 1-11.  
<https://journals.openedition.org/>