



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación
Personalizada

**El Diseño Universal para el Aprendizaje
aplicado al área de Música y Danza.
Propuesta de intervención
para el 1º ciclo de Educación Primaria.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	María Teresa Boix Campos
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Tesaurus:	Didáctica y Organización escolar
Directora:	Bárbara Fernández Robles
Fecha:	15/07/2025

Resumen

El presente trabajo expone una propuesta de intervención en el Área de Música y Danza, para el primer ciclo de Educación Primaria, fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Tras la revisión de las adaptaciones curriculares, medidas aplicadas normalmente para atender a la diversidad, se analiza el DUA como un enfoque alternativo. Seguidamente, se justifica la presencia de la educación musical en la normativa actual y su relevancia para el desarrollo integral de la persona, y se presentan las características psicoevolutivas propias de esta etapa, finalizando el marco teórico con ejemplos de buenas prácticas fundamentadas en este paradigma. Como conclusiones, se destaca el DUA como una medida eficaz de atención a la diversidad, preventiva, inclusiva y universal, y la necesidad del trabajo colaborativo para poder llevarlo a la práctica, salvaguardando así el derecho de todos a una educación equitativa y de calidad.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, inclusión educativa, accesibilidad, educación musical, intervención pedagógica.

Abstract

This Master's Thesis presents an intervention proposal for the subject of Music and Dance in the first cycle of Primary Education, based on the principles of Universal Design for Learning (UDL). After reviewing curricular adaptations, commonly used measures to address student diversity, UDL is analysed as a more inclusive and proactive alternative. The study then justifies the inclusion of music education in current Spanish educational legislation and highlights its importance for the holistic development of the individual. It also examines the psychoevolutionary characteristics of children at this stage of education, concluding the theoretical framework with examples of best practices grounded in this paradigm. The findings underscore UDL as an effective, preventive, and universal strategy for addressing learner diversity, and emphasize the need for collaborative efforts among educators, leadership teams, and educational institutions to ensure its successful implementation and to safeguard the right of all students to equitable and high-quality education.

Keywords: Universal Design for Learning, educational inclusion, accessibility, music education, pedagogical intervention.

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
1.1.	Justificación de la temática	10
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos.....	12
1.3.1.	Objetivo general	12
1.3.1.1.	Objetivos específicos.....	13
2.	Marco teórico	14
2.1.	Las adaptaciones curriculares	14
2.1.1.	Currículo y niveles de concreción curricular	14
2.1.2.	Definición y tipos de adaptaciones curriculares.....	15
2.2.	El Diseño Universal para el Aprendizaje	17
2.2.1.	Definición del Diseño Universal para el Aprendizaje	17
2.2.2.	Origen y evolución del DUA.....	18
2.2.3.	Fundamentos, principios, pautas y puntos de verificación del DUA.....	19
2.2.4.	Aplicación práctica del DUA	22
2.2.5.	El DUA en la Legislación Educativa Española Actual	23
2.3.	La Educación Musical: evolución normativa y perspectiva inclusiva	24
2.3.1.	Situación de la Educación Musical en la Legislación Española.....	24
2.3.2.	Situación de la Educación Musical en la Legislación actual de la Comunidad Valenciana	27
2.3.3.	Justificación de la aplicación del DUA en el Área de Música y Danza	29
2.4.	Características psicoevolutivas de los niños entre 6 y 8 años de edad.....	30
2.4.1.	Desarrollo cognitivo.....	30
2.4.2.	Desarrollo motor	31

2.4.3.	Desarrollo socioafectivo	32
2.5.	Referentes y ejemplos de buenas prácticas	34
3.	Propuesta de intervención	36
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	36
3.2.	Contextualización de la propuesta	37
3.3.	Diseño de la propuesta	39
3.3.1.	Objetivos.....	39
3.3.2.	Metodología a utilizar en las sesiones de intervención	39
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención	41
3.3.4.	Temporalización: cronograma.....	50
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención	51
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	51
4.	Conclusiones.....	54
5.	Limitaciones y prospectiva	57
5.1.	Limitaciones.....	57
5.2.	Prospectiva	58
6.	Referencias bibliográficas	60
7.	Bibliografía	65
8.	Anexos	66
8.1.	Anexo 1. Diapositiva presentación Programa Educación Musical Crescendo	66
8.2.	Anexo 2. Portadas libros digitales Música y Danza, Educación Primaria	67
8.3.	Anexo 3. Portada libro digital Música y Danza, 1º Primaria.....	68
8.4.	Anexo 4. Personaje motivador <i>CRESCENDO</i>	69
8.5.	Anexo 5. Panel de aprendizaje SA1	70
8.6.	Anexo 6. Pág.1 libro digital: SA1, <i>Sonido, silencio, ruido</i>	71

8.7.	Anexo 7. Pág.2 libro digital: Canción <i>Sonido, silencio, ruido, letra</i>	72
8.8.	Anexo 8. Pág.3 libro digital: Canción <i>Sonido, silencio, ruido, partitura</i>	73
8.9.	Anexo 9. Pág.4 libro digital: Rutina Veo, pienso, me pregunto	74
8.10.	Anexo 10. Texto descriptivo: Sonido, silencio y tipos de sonido	75
8.11.	Anexo 11. Pág. 5 libro digital: Escenas sonoras vs. Escenas silenciosas	76
8.12.	Anexo 12. Pág. 6 libro digital: Canción <i>El silencio</i>	77
8.13.	Anexo 13. Pág. 7 libro digital: Sonido y Silencio, recordatorio	78
8.14.	Anexo 14. Pág. 8 libro digital: Sonido y Silencio, representación gráfica	79
8.15.	Anexo 15. Pág. 9 libro digital: Sonido y Silencio, Negra y Silencio de negra	80
8.16.	Anexo 16. Pág. 10 libro digital: Negra y Silencio de negra, esquemas rítmicos	81
8.17.	Anexo 17. Pág. 11 libro digital: Negra y Silencio de negra, detectar intrusos	82
8.18.	Anexo 18. Pág. 12 libro digital: Sonido y Ruido, diferencias.....	83
8.19.	Anexo 19. Pág. 13 libro digital: Dibujamos situaciones u objetos ruidosos	84
8.20.	Anexo 20. Pág. 14 libro digital: Cualidades del sonido, intensidad	85
8.21.	Anexo 21. Pág. 15 libro digital: Instrumentos de percusión	86
8.22.	Anexo 22. Pág. 16 libro digital: Danza Húngara nº5, Johannes Brahms	87
8.23.	Anexo 23. Pág. 17 libro digital: Autoevaluación	88
8.24.	Anexo 24: Ficha evaluable SA1	89
8.25.	Anexo 25. Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2	90
8.26.	Anexo 26. Rúbrica: Sesiones 3 y 4.....	91
8.27.	Anexo 27. Rúbrica: Práctica instrumental.....	92
8.28.	Anexo 28. Rúbrica: Danza grupal	93
8.29.	Anexo 29. Lista de cotejo: Trabajo autónomo por rincones.....	94

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de concreción curricular	15
Figura 2. Resumen tipos de adaptaciones.....	17

Índice de tablas

Tabla 1. Secuencia para adaptar los elementos de una Unidad Didáctica	16
Tabla 2. Estructura de las sesiones de la propuesta de intervención.....	41
Tabla 3. Cronograma de implementación de la Situación de Aprendizaje	50
Tabla 4. Evaluación de la propuesta de intervención.....	51

1. Introducción

En la actualidad, las aulas de nuestros centros educativos albergan grupos de alumnos cada vez más heterogéneos. Esta creciente diversidad no se refiere únicamente a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, descritas en el Artículo 71 de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) y que engloban tanto las necesidades educativas especiales, como aquellas derivadas de otros factores como el retraso en la maduración, alteraciones en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, dificultades relacionadas con la atención, dominio insuficiente de la lengua vehicular de aprendizaje, contextos con riesgo socioeducativo, altas capacidades, escolarización tardía o circunstancias personales o de historial educativo que hayan marcado la trayectoria académica del alumno. Esta diversidad se extiende además a diferencias en el estilo de aprendizaje. De este modo, según la percepción sensorial, hay alumnos visuales, auditivos, kinestésicos y táctiles; según el tipo de aprendizaje, alumnos convergentes, divergentes, asimiladores, acomodadores o experienciales (Hornos et al., 2017). Cada alumno presenta pues una combinación única de características, lo que subraya la complejidad para responder adecuadamente a las distintas necesidades.

Normalmente, la respuesta a esta diversidad se da a través de la realización de adaptaciones curriculares individuales, ajustadas a las características específicas de cada alumno, sin embargo y teniendo en cuenta lo expuesto, ¿Qué sucede cuando existen múltiples necesidades en un mismo grupo? ¿Cuántas adaptaciones curriculares son necesarias en estas circunstancias? ¿Asegura esta medida la accesibilidad de todos los alumnos? ¿Es esta medida adecuada para unos pocos o para todos los estudiantes? ¿Se considera esta una solución reactiva? ¿Serían más eficaces otras soluciones con enfoques preventivos?

El presente trabajo pretende mostrar una alternativa a las adaptaciones curriculares: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para fundamentar esta propuesta, se desarrolla una justificación detallada de la temática y se plantea el problema, contextualizando la necesidad de aplicar estrategias educativas más inclusivas y eficaces. Seguidamente, se aborda un marco teórico que define tanto las adaptaciones curriculares como el Diseño Universal para el Aprendizaje, exponiendo su evolución histórica, sus fundamentos, principios, pautas, puntos de verificación y aplicación práctica, así como su lugar en el marco legislativo educativo

vigente actualmente en España. Además, y puesto que el trabajo se contextualiza en el área de Música y Danza en el primer ciclo de la Educación Primaria, se expone la situación de esta materia dentro del currículum actual y se analizan las características psicoevolutivas de los niños de entre seis y ocho años. Como cierre a este marco teórico, se describen ejemplos concretos de buenas prácticas que ilustran la implementación exitosa del DUA en diferentes contextos educativos. Una vez expuesto lo anterior, se presenta una propuesta de intervención que muestra cómo diseñar una Situación de Aprendizaje libre de barreras desde su concepción inicial. Finalmente, se extraen conclusiones, se expresan las limitaciones y la prospectiva de ese trabajo y se listan las referencias bibliográficas.

En resumen, este estudio aspira a ofrecer una visión integral y actualizada sobre el potencial transformador del DUA en el contexto educativo. A través de un enfoque proactivo y preventivo, se busca establecer bases sólidas para una educación más inclusiva, equitativa y efectiva para todos los estudiantes.

1.1. Justificación de la temática

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) proclama que toda persona tiene derecho a la educación, principio que la Constitución Española (1978) reafirma, y que la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) complementa, señalando que este derecho debe ejercerse en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. Si la educación es pues un derecho de todos, los docentes debemos comprometernos a buscar la manera de acercar esa educación a todos, eliminando barreras y facilitando el acceso a un aprendizaje equitativo para todo el alumnado, independientemente de sus particularidades personales.

En el Preámbulo de la LOMLOE se manifiesta que uno de los principios fundamentales de la educación es garantizar de manera efectiva el cumplimiento de los derechos de la infancia. Para ello, se destaca la importancia de la inclusión educativa y la implementación de los principios del DUA, lo cual implica ofrecer al alumnado diversos medios de representación en la información que se le presenta, diversas formas de acción y expresión, así como distintas formas de implicación. En el apartado b del Artículo único de esta misma norma, se enfatiza la igualdad de derechos y oportunidades para todos, la accesibilidad universal a la educación y la inclusión educativa. Asimismo, en el Artículo 19, sobre los principios pedagógicos, además

de repetirse la cuestión de la inclusión educativa, se pone de relieve la prevención de las dificultades de aprendizaje. Ante estos criterios nos preguntamos: ¿Es equitativo e inclusivo elegir un libro de texto como único recurso educativo, aplicar una única metodología y utilizar una única estrategia de evaluación para la mayoría de nuestros estudiantes, y, de forma extraordinaria realizar adaptaciones curriculares para unos pocos? ¿No cumpliría mejor con estas premisas el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, al anticipar y eliminar barreras?

Con la elección de la presente temática se pretende dar visibilidad al DUA desde una perspectiva práctica, mostrando cómo utilizarlo para la creación de contenido accesible a la mayor parte del alumnado. Mientras que las adaptaciones curriculares tradicionales tienden a ser reactivas, modificando el currículum ya existente para acomodarlo a las necesidades individuales, el DUA propone una transformación en el diseño de las experiencias de aprendizaje, considerando desde el inicio la diversidad de alumnos y maximizando la accesibilidad. Este enfoque es crucial para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a una educación equitativa, inclusiva y efectiva.

Investigar y promover el DUA contribuye al avance teórico en la educación inclusiva, pero hay que trascender la teoría y ponerlo en práctica.

1.2. Planteamiento del problema

En 2021, desde el Ministerio de Cultura y Deporte, Plena Inclusión realizó una encuesta a 225 docentes de España y otros países como Argentina, El Salvador, Panamá y Uruguay sobre la accesibilidad de los materiales educativos. Los encuestados manifestaron la necesidad de poseer materiales adaptados, con lectura fácil, pictogramas y vídeos, y recalcaron la importancia de la formación para elaborarlos. Tras la encuesta tuvo lugar una reunión de expertos de la que surgieron ideas como empezar creando un libro de texto propio en lectura fácil, evaluar los resultados del proyecto para comprobar si realmente los estudiantes entienden y aprenden mejor de este modo y mejoran sus resultados académicos y, por último, estudiar cómo enseñar la Música para que resulte más sencilla de comprender.

El problema reside en que, aunque la comunidad educativa sí que tiene la intención de diseñar y crear materiales, se sigue pensando en la adaptación y no en un diseño universal, pero ambos conceptos tienen enfoques muy distintos. Según Simón et al. (2016), las adaptaciones son difíciles y costosas, además, no existen demasiadas evidencias que demuestren su eficacia en relación con la equidad. Siguiendo los principios y las pautas de elaboración del Diseño Universal para el Aprendizaje, que se detallarán más adelante en el marco teórico, no debería ser necesario realizar adaptaciones pues la programación de aula en sí, debido a la variedad de recursos que presenta y las distintas opciones de evaluación de los aprendizajes tendría que ser accesible para todos los alumnos (García, 2016).

Dado el todavía anclaje en la idea de las adaptaciones, surge la necesidad de iniciarse en la creación de materiales que respondan al planteamiento del DUA. Puesto que actualmente ejercemos como maestros de Música en la etapa de Educación Primaria y tomando la idea de la encuesta descrita anteriormente, se decide acotar la propuesta de intervención en esta área, empezando desde el primer nivel, es decir, por el primer curso de esta etapa. La cuestión es empezar a trabajar en esta línea, de forma que, con el tiempo pueda llegar a tenerse un banco de recursos propios, organizado por niveles, que sea accesible no solo a cualquier alumno sino a cualquier profesor que tenga que impartir esta materia. De este modo, no solo se eliminarán las barreras de aprendizaje sino también las de enseñanza. Si conseguimos contagiar a nuestros colegas, aunque en un futuro a largo plazo, llegará un momento en que todas las programaciones de aula, de todas las asignaturas, de todos los cursos, con todos sus elementos, estarán elaboradas según el Diseño Universal para el Aprendizaje, contando el centro educativo con un repositorio propio. Con el tiempo, nuestro único trabajo al respecto será el de mantenimiento y renovación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención en el Área de Música y Danza para el primer ciclo de Educación Primaria, utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de facilitar el acceso de todos los alumnos al aprendizaje.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Analizar los diferentes niveles de concreción curricular y los tipos de Adaptaciones Curriculares, describiendo el proceso de secuenciación de los elementos de una Situación de Aprendizaje necesario para implementar dichas adaptaciones.
- Definir el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje, detallando su origen y evolución, fundamentos, principios, pautas, puntos de verificación y aplicación práctica, y situándolo dentro del marco de la legislación educativa española actual.
- Examinar el tratamiento de la Educación Musical en la legislación educativa española a lo largo del tiempo y en la normativa vigente de la Comunidad Valenciana, contrastando sus similitudes y diferencias.
- Identificar las características psicoevolutivas de los niños de entre 6 y 8 años, del primer ciclo de Educación Primaria, con el fin de adecuar la propuesta de intervención a sus peculiaridades y garantizar así su efectividad.
- Exponer ejemplos de buenas prácticas educativas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, destacando su potencial para minimizar las barreras de enseñanza y aprendizaje, atender a la diversidad y mejorar el rendimiento académico.
- Desarrollar la justificación y contextualización de una propuesta de intervención en el Área de Música y Danza para el primer ciclo de Educación Primaria, fundamentada en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Diseñar una Situación de Aprendizaje accesible e inclusiva, compuesta de ocho sesiones didácticas secuenciadas, que integran estrategias metodológicas, recursos pedagógicos e instrumentos de evaluación coherentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la legislación vigente y las características psicoevolutivas del alumnado a quien va dirigida.

2. Marco teórico

En los siguientes apartados se abordan las Adaptaciones Curriculares, incluyendo su definición y tipos, y el Diseño Universal para el Aprendizaje con referencia a su evolución histórica, fundamentos, principios, pautas, puntos de verificación, concreción práctica y su relevancia dentro del marco legislativo educativo vigente en España. Se analiza además la situación del área de Música y Danza en el primer ciclo de la Educación Primaria, dentro del currículum histórico estatal como del actual currículum de la Comunidad Valenciana, y se examinan las características psicoevolutivas de los niños de entre seis y ocho años. Finalmente, se incluyen ejemplos concretos de buenas prácticas en diversos contextos educativos.

2.1. Las adaptaciones curriculares

Previo a abordar el concepto de adaptación curricular, resulta necesario exponer el marco general en el que estas se inscriben. Para ello, se parte de una revisión del currículo, así como de los distintos niveles de concreción curricular que permiten su aplicación.

2.1.1. Currículo y niveles de concreción curricular

La LOMLOE concibe el currículo como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas contempladas en esta misma ley (Art. 6.1). En ningún caso podrá suponer una barrera (Art. 6.3), sino una herramienta que facilite el desarrollo académico e integral de los alumnos (Art. 6.2).

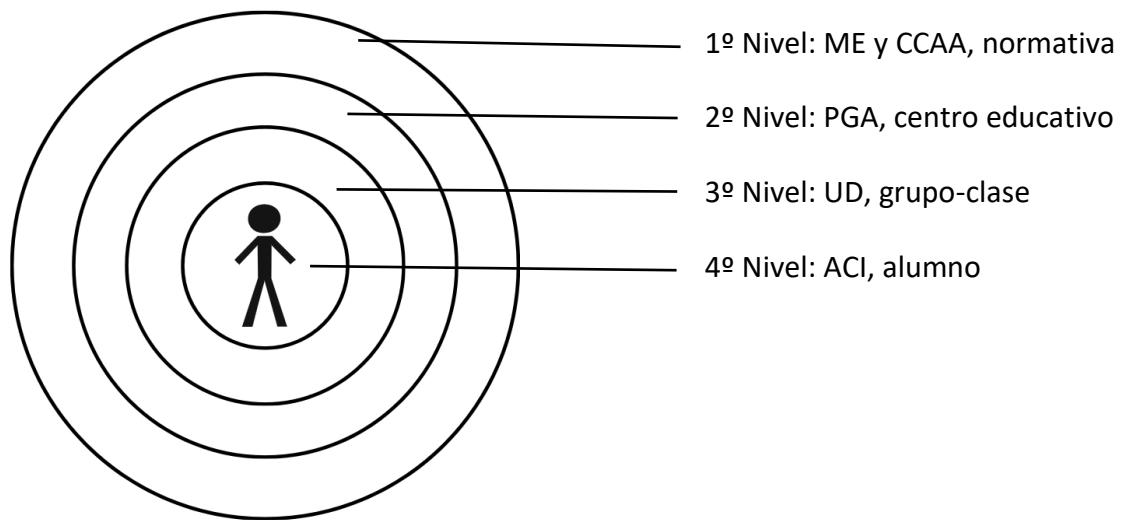
Con la pretensión de que cada alumno alcance su máximo nivel de desarrollo en función de sus capacidades, a la hora de desarrollar y aplicar dicho currículo se establece una sucesión de niveles de concreción curricular. Estos son (Rubio *et al.*, 2020):

- Primer nivel: definido por el Ministerio de Educación y, posteriormente, por cada Comunidad Autónoma, es el currículum básico y obligatorio recogido en las normativas educativas.
- Segundo nivel: supone la adecuación de lo definido en el primer nivel a la realidad de los alumnos de cada centro educativo y se materializa en la Programación General Anual de centro.

- Tercer nivel: implica la adecuación del segundo nivel a las características de los alumnos de cada aula, concretándose en las Situaciones de Aprendizaje que diseñan los profesores y que forman la programación de aula.
- Cuarto nivel: conlleva la adecuación del tercer nivel, es decir, la adaptación de una Situación de Aprendizaje a un alumno en particular que, debido a sus características, no puede participar en el desarrollo ordinario de la enseñanza. Reciben el nombre de Adaptaciones Curriculares Individualizadas y son personales e intransferibles.

Figura 1.

Niveles de concreción curricular



Nota: adaptado de Recursos para atender a la diversidad en contextos educativos (Rubio et. al, 2020)

2.1.2. Definición y tipos de adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son estrategias que permiten dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno en concreto, Se consideran medidas de atención a la diversidad que parten de una Situación de Aprendizaje y se concretan mediante la adecuación de los elementos que la conforman (Rubio *et al.*, 2020). Según estos autores, estas adaptaciones pueden realizarse con distintos grados de profundización y, en base a ello, se clasifican en:

- Adaptaciones Curriculares Individualizadas No Significativas o Poco Significativas (ACI)
- Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS)

De acuerdo con Ruiz (2015), las Adaptaciones Curriculares No Significativas o Poco Significativas (ACI) suponen modificaciones en los elementos de la programación sin suprimir ni modificar los componentes del currículo, es decir, pueden afectar al tipo de agrupamientos en el aula, la metodología, la temporalización, los tiempos o instrumentos evaluación. Las ACI se desarrollan para alumnos con dificultades de aprendizaje poco significativas y generalmente transitorias en una materia. Por otro lado, las Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS) implican la modificación sustancial de la programación, al introducir, modificar o suprimir elementos fundamentales del currículo, tales como objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Ruiz, 2015). Se considera ACIS cuando el ajuste realizado supone un desfase de dos o más cursos respecto a la programación ordinaria.

Para llevar a cabo una Adaptación Curricular hay que seguir un orden secuenciado en la adaptación de elementos (Rubio *et al.*, 2020), tal y como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1.

Secuencia para adaptar los elementos de una Unidad Didáctica

1º Paso	Adaptación de la METODOLOGÍA.
2º Paso	Adaptación de las ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
3º Paso	Adaptación del tipo y formato de las ACTIVIDADES.
4º Paso	Adaptación de la EVALUACIÓN: procedimientos, instrumentos y, como último recurso, criterios.
5º Paso	Adaptación de los CONTENIDOS: secuenciación y, en caso de no ser suficiente, modificación o eliminación.
6º Paso	Adaptación de las HABILIDADES: modificación o eliminación.
7º Paso	Adaptación de los OBJETIVOS estipulados en las normativas.

Nota: elaboración propia

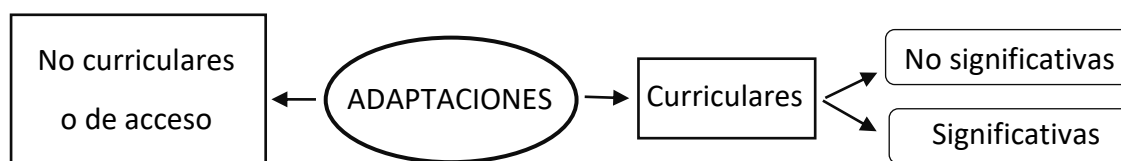
Además, existen las Adaptaciones No Curriculares o de Acceso, destinadas a dar respuesta a alumnos con necesidades específicas de tipo motor, sensorial, u otras. Su objetivo es proveer

al centro de los medios necesarios para eliminar barreras, como ascensores, rampas, textos en Braille, hardware y software específicos, etc. (Rubio *et al.*, 2020).

Los distintos tipos de adaptaciones descritas se resumen en la Figura 2.

Figura 2.

Resumen Tipos de Adaptaciones



Nota: elaboración propia

En definitiva, las adaptaciones curriculares son consideradas medidas de atención a la diversidad, pues permiten ajustar el currículo a las características individuales de cada alumno. Los distintos niveles de concreción curricular facilitan este ajuste, sin embargo, es necesaria una reflexión acerca de enfoques más inclusivos y preventivos, como el que propone el DUA.

2.2. El Diseño Universal para el Aprendizaje

Para una mayor comprensión del enfoque educativo del DUA, en los siguientes apartados se abordará su definición y evolución, los fundamentos que lo sustentan, sus principios orientadores, las pautas y puntos de verificación que lo componen, recomendaciones para su aplicación práctica, así como su presencia en la legislación educativa española actual.

2.2.1. Definición del Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un modelo pedagógico basado en las teorías del aprendizaje, la investigación y la práctica educativa, los avances de la neurociencia y las aportaciones de la tecnología (Alba, 2019). Su propósito es reconfigurar la educación para impulsar propuestas de enseñanza verdaderamente inclusivas. Para ello proporciona a los docentes un modelo teórico-práctico

para la intervención educativa, donde la diversidad es el punto de partida de la planificación didáctica. Pretende pues desarrollar propuestas educativas flexibles, que respondan a las diferentes características del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005, citados en Alba, 2019). De este modo, se flexibiliza el currículo reduciendo barreras y proporcionando oportunidades de aprendizaje para todos, a la vez que se enriquece, (Alba, 2019). Con este enfoque, ya no se sitúa el problema en las dificultades del alumno sino en las barreras que genera un diseño curricular rígido (Rose y Meyer, 2002, citados en Alba, 2019).

2.2.2. Origen y evolución del DUA

A principios de los años 40 nacía en New Jersey Ronald Mace. A pesar de quedar postrado en una silla de ruedas tras contraer la polio a los nueve años, decidió estudiar arquitectura en la Escuela de Diseño de la Universidad de Carolina del Norte. Allí pudo comprobar que las instalaciones no estaban preparadas para personas como él y comenzó a desarrollar la idea de un diseño arquitectónico sin barreras y accesible para cualquier ciudadano (Sánchez, 2023), que acuñó con el término de Diseño Universal y que definió como el diseño de entornos y productos pensados para ser utilizados por el mayor número posible de personas, sin requerir adaptaciones específicas. (The Ronald L. Mace Universal Design Institute).

Siguiendo este enfoque, en Estados Unidos surgió el movimiento del Diseño Universal (DU), el cual, tras observar que realizar modificaciones en los edificios ya construidos resultaba antiestético y muy costoso, lanzó la propuesta de considerar la variedad de la población desde el inicio del diseño del proyecto arquitectónico. De esta forma, además de reducir costes, se aseguraba que las medidas de accesibilidad quedaban bien integradas en el proyecto (Alba, 2012).

En 1997, Mace y su equipo colaborador establecieron los principios del DU con el fin de orientar a otras disciplinas diferentes al diseño, como las comunicaciones, y ser aplicados en la evaluación de diseños ya existentes y en la formación de otros diseñadores (Center for Universal Design, 2008). En 2012, Steinfeld y Maisel, del Center for Inclusive Design and Environmental Access (IDEA Center), de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Búfalo, ampliaron el marco conceptual del DU, al incorporar a su definición aspectos como el rendimiento humano, la salud, el bienestar y la participación social. La aplicación de

esta nueva perspectiva en arquitectura evidenció que muchas de las adaptaciones realizadas para atender a personas con discapacidad terminaban beneficiando a toda la población (Center for Universal Design, 2008). Como explica el Institute for Human Centered Design (s.f.), el mensaje transmitido es que un diseño que funciona para personas con diferentes capacidades funcionales resulta efectivo para todos.

Por otro lado, en 1984, se inauguraba en Massachusetts el Center for Applied Special Technology, en adelante CAST, con el fin de generar tecnología que facilitase y mejorase el aprendizaje a estudiantes con discapacidad. El planteamiento inicial era recomendar o diseñar una aplicación tecnológica específica para cada persona, según fuese su necesidad o dificultad de acceso al currículum, sin embargo, con el tiempo y la experiencia se cambió el foco, trasladándolo de la adaptación individual a la eliminación de barreras del currículum, utilizando para ello la tecnología (Rose y Meyer, 2007). Se entendió así que la clave no estaba en las adaptaciones curriculares sino en el diseño curricular (Alba, 2016). En la década de los 90, David Rose, neuropsicólogo del desarrollo y Anne Meyer, experta en psicología clínica, educación y diseño gráfico, ambos fundadores del CAST, presentaron junto con otros colegas del centro, el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal y como apunta el mismo Rose en el prólogo de Alba (2016), resulta contradictorio que un marco pedagógico llamado Universal y comprobado como eficaz no haya alcanzado esa universalidad. No obstante, en los últimos años, varias administraciones han incorporado este enfoque en sus políticas educativas para fomentar la inclusión y avanzar hacia la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, como se evidencia en países como EE. UU., Chile, Uruguay, Colombia y España. El DUA se postula pues como un modelo que respalda la evolución educativa y contribuye al logro de la meta de la Agenda 2030 de garantizar una educación de calidad y con oportunidades de aprendizaje para todos (Alba, 2016).

2.2.3. Fundamentos, principios, pautas y puntos de verificación del DUA

Según Alba (2019) la formulación del DUA se fundamenta en:

1.- Los aportes de las Teorías del aprendizaje, al integrar las aportaciones de Vygotsky (1962, 1978), Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) o Gardner (2011), cuyas ideas se reflejan en distintas estrategias didácticas.

2.- El conocimiento generado por las investigaciones educativas basadas en la práctica docentes, que ha permitido identificar el DUA como una estrategia eficaz para atender la diversidad del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005; CAST, 2011; Hall, Meyer y Rose, 2012, citados en Alba, 2019).

3.- Los progresos en neurociencia, fundamentados en la diferenciación de las redes neuronales y la activación de regiones concretas del cerebro (Alba, 2019). Este modelo se estructura en torno a los tres tipos de subredes neuronales que determinaron Rose y Meyer (Cortés, Ferreiro y Arias, 2021), relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje por ser especialistas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución. Son las siguientes:

- Redes de Conocimiento: implicadas en los procesos de captación, reconocimiento e interpretación de la información. Se vinculan con el «qué» del aprendizaje.
- Redes Estratégicas: implicadas en los procesos de planificación y ejecución de una tarea. Se vinculan con el «cómo» se produce y expresa el aprendizaje.
- Redes Afectivas: implicadas en la evaluación emocional de los estímulos, influyen en la motivación y el compromiso. Se vinculan con el «porqué» del aprendizaje.

El modelo del DUA establece tres principios para guiar la práctica educativa (Rose y Meyer, 2002, citados en Alba, 2019; CAST, 2025), cada uno de ellos vinculado a una red. Estos son:

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información, destinadas a activar las redes neuronales de conocimiento.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje, orientadas a activar las redes neuronales estratégicas.
- Proporcionar múltiples formas de implicación o compromiso, enfocadas en activar las redes neuronales afectivas.

Cada uno de estos principios tiene asociadas tres pautas orientativas, que a su vez se concretan en diversos puntos de verificación con propuestas aplicables en el aula (Cast, 2018; Alba Pastor, 2018b, citados en Alba, 2019):

- El primer principio se centra en diversificar la forma en que se presenta el contenido, ofreciendo alternativas tanto visuales como auditivas; facilitar la comprensión del lenguaje y los símbolos mediante la clarificación del vocabulario, la estructura y sintaxis de los textos y el uso de recursos decodificadores y multilingües; promover la comprensión del contenido mediante estrategias como la activación de conocimientos previos, la organización clara de ideas principales y la transferencia de aprendizajes a otros contextos.
- El segundo principio aborda la interacción física, fomentando el acceso a materiales o tecnologías; la expresión y comunicación, incorporando medios diversos y graduados para que los estudiantes puedan demostrar lo que saben; el desarrollo de las funciones ejecutivas, ayudando a los alumnos a planificar, gestionar y hacer un seguimiento de su propio progreso.
- El tercer principio plantea captar el interés del alumnado proporcionando un entorno seguro, libre de elementos distractores, donde puedan desarrollar su autonomía; fomentar el esfuerzo y la constancia mediante el establecimiento de metas claras, retos ajustados a sus capacidades, colaboración entre iguales y retroalimentación significativa; estimular la autorregulación emocional y cognitiva, fomentando la confianza en sus propias capacidades y expectativas de logro, el desarrollo de habilidades para la resolución de situaciones del día a día, la reflexión y autoevaluación.

4.- Tecnología: Es el cuarto pilar en el que se sostiene el modelo del DUA y es valorada por su capacidad para responder a la diversidad gracias a su versatilidad y accesibilidad y a las múltiples posibilidades de acción que ofrece (Hall, Cohen, Vue y Ganley, 2015; Meyer, Rose y Gordon, 2016, citados en Alba, 2019). Según Zulian y Freitas (2001, citados en Cortés, Ferreiro y Arias, 2021).

2.2.4. Aplicación práctica del DUA

Tras haber expuesto los principios, pautas y puntos de verificación que estructuran el DUA, en este apartado se presentan recomendaciones para su aplicación práctica en el aula. Para ello, se han seleccionado dos fuentes especialmente relevantes: Por un lado, la Junta de Extremadura, modelo orientador en materia de accesibilidad curricular e inclusión. Por otro lado, la Asociación de Dislexia y otras DEA de la Comunidad Valenciana, Trenca-Dis, centrada en las dificultades específicas de aprendizaje y cuyo ámbito de actuación coincide con el contexto geográfico en el que se desarrolla esta propuesta de intervención.

Según la Junta de Extremadura (s.f.), al aplicar los principios del DUA a los recursos educativos se deben considerar tanto el contenido como el formato. Con respecto al contenido, es fundamental presentarlo de manera multimodal, incorporando a las presentaciones textos, mapas conceptuales, gráficos, audios y vídeos. En esta línea, la Asociación de Dislexia y otras DEA de la Comunidad Valenciana, Trenca-Dis, (2024), coincide en la importancia y necesidad de la multimodalidad y añade que, además, el contenido ha de ser multisensorial. Asimismo, la Junta de Extremadura (s.f.) señala que el material de aprendizaje ha de contar con elementos de apoyo a la comprensión tales como iconos y símbolos identificativos, imágenes, códigos QR, incluso glosario, diccionario y/o traductor si se cree conveniente. Todo ello debería presentarse en distintos soportes, tanto en forma analógica como digital y potenciar el aprendizaje individual y el colaborativo. Además, resulta indispensable ofrecer recursos que faciliten a los estudiantes la planificación del trabajo y la revisión de sus progresos, como recordatorios y organizadores gráficos. Para evaluar dichos contenidos, la Junta de Extremadura (s.f.) insta a utilizar diversos instrumentos como listas de cotejo, rúbricas, dianas y cuestionarios, así como tener en cuenta la autoevaluación, y con ello la metacognición. Trenca-Dis (2024), reafirma la importancia de los recursos para la organización del trabajo y, en el ámbito de la evaluación, propone que se contemple también la evaluación oral. En caso ser escrita, sugiere que cada pregunta incluya una única instrucción y ofrezca al alumno un espacio suficientemente amplio para la respuesta.

En cuanto al formato, la Junta de Extremadura (s.f.) insiste en que este debe presentar un diseño simple y atractivo y una estructura previsible. La tipografía debe ser homogénea y fácilmente legible, evitando el uso de más de dos tipos distintos en el mismo texto y recomendando Arial, Calibri, Helvética, Tahoma y Verdana, sin embargo, Trenca-Dis (2024)

solo contempla las tipografías Arial y Verdana. Ambas fuentes coinciden en señalar que el tamaño de la letra debe ser grande (a partir de 12-14 puntos), resaltando las palabras clave en negrita, y el interlineado ha de situarse entre 1.15 o 1.5. Por su parte, la Junta de Extremadura (s.f.) contempla otros aspectos relevantes como mantener un adecuado contraste entre el texto y el fondo, que los textos estén alineados a la izquierda, con redacción sencilla y evitando la superposición con imágenes.

Estas propuestas prácticas reflejan cómo los principios del DUA pueden materializarse en contextos educativos reales, sirviendo de puente entre la teoría pedagógica y la intervención directa en el aula. En el siguiente apartado, se analizará cómo estos enfoques inclusivos se recogen y respaldan en la legislación educativa vigente en el ámbito estatal.

2.2.5. El DUA en la Legislación Educativa Española Actual

El DUA se ha integrado de manera significativa en la legislación educativa española actual, consolidándose como un enfoque esencial para promover la inclusión en el ámbito educativo. De este modo, la LOMLOE declara en su Título Preliminar que para poder otorgar a los niños el derecho a la educación se hace necesaria la aplicación del DUA.

Además de estar presente en la LOMLOE, el DUA se contempla también en los decretos asociados a esta ley. Concretamente en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, (RD 157/2022), etapa en la que se contextualiza este trabajo, el DUA ya se menciona en las Disposiciones Generales, resaltando que, para cumplir de forma efectiva los derechos de la infancia, se debe atender a la inclusión educativa aplicando los principios del DUA. Más adelante, el punto 4 del Artículo 5, Principios Generales, hace referencia a que las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del DUA. El punto 2 del Artículo 21, relativo a la Autonomía de Centros, establece que las administraciones educativas deben contribuir al desarrollo del currículo mediante la creación de modelos de programación docente y materiales didácticos que sigan los principios del DUA. Finalmente, en el Anexo III, sobre las Situaciones de Aprendizaje, se especifica que para que las competencias se adquieran de manera efectiva, estas deben plantearse desde un enfoque alineado con los principios del DUA.

En resumen, el DUA representa un compromiso claro con la creación de un sistema educativo que responda a la diversidad en el ámbito educativo. Su respaldo en teorías del aprendizaje, la neurociencia y la tecnología, así como su incorporación en la normativa educativa española, evidencian su relevancia como modelo para avanzar hacia una educación que permita a todos los alumnos participar plenamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aplicar el DUA no solo implica una transformación metodológica, sino un compromiso ético con el derecho a la educación.

2.3. La Educación Musical: evolución normativa y perspectiva inclusiva

Tal como se expuso en el apartado 2.1, el currículo se estructura en distintos niveles de concreción curricular. En este trabajo, contextualizado en la Comunidad Valenciana, resulta necesario revisar tanto el marco legislativo general como su concreción autonómica en relación con la Educación Musical, con el fin de comprender su evolución normativa y situación actual. Analizados los principios del DUA y contextualizada la Educación Musical en el currículo, se conectan ambos, subrayando la necesidad de aplicar el DUA también en esta materia, para garantizar su carácter inclusivo.

2.3.1. Situación de la Educación Musical en la Legislación Española

A pesar de la especial relevancia de la Música en el desarrollo integral de la persona (Bernal y Calvo, 2000, y López-Peláez Casellas, 2010, citados en Pérez y García, 2014), su presencia en el sistema educativo español ha sido débil e intermitente. El análisis de las distintas leyes educativas que se han sucedido hasta la actualidad muestra escenarios muy heterogéneos, aunque con un denominador común: la escasa importancia reconocida a la Educación Musical (Martos, 2013).

La primera norma educativa que la menciona es la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857) que únicamente la incluía en las Enseñanzas Superiores, dentro de Bellas Artes (Martos, 2013). En el siglo XX, la Ley de Romanones (1901) apostaba por una educación integral del ser humano e incorporaba la asignatura de Canto en todos los cursos del nivel elemental (Pérez y García, 2014). A pesar de mantenerse vigente hasta 1937, en 1932 se promulgó el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Secundaria, que, aunque no llegó a consolidarse como

ley, proponía introducir la Educación Musical en la Enseñanza Primaria a través del canto (Pérez y García, 2014), considerándola una actividad higiénica (Martos, 2013; Pérez y García, 2014), aunque en Secundaria solo se contemplaba como asignatura complementaria (Martos, 2013; Pérez y García, 2014, citando a Molero Pintado, 1991).

Al retomarse las reformas legislativas tras Guerra Civil española, en 1945 se promulgó la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, la cual incluía la Música y el Canto dentro del grupo de asignaturas complementarias (Pérez y García, 2014). Más tarde, a la Ley General de Educación (LGE), de 1970, que instauró la EGB, BUP y COU, se le atribuyó el logro de ser la primera norma en incluir la Educación Musical en todas las etapas educativas (Martos, 2013; Pérez y García, 2014), sin embargo, según Giráldez (2010) y Roche Márquez (2005), citados en Pérez y García (2014), ni el desarrollo normativo ni la posterior aplicación de esta ley lograron consolidar la Música como una realidad escolar.

En 1981 llegaron los Programas Renovados a la EGB, una reforma curricular dentro del marco de la LGE, en donde figuraba la Educación Musical dentro del área de la Educación Artística, sin embargo, debido a la insuficiente formación musical de los profesores y las dificultades de financiación para contratar especialistas, todo quedó de nuevo en mera teoría (Coello y Plata, 2000, citado en Martos, 2013).

A Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, se le reconoce el logro de diseñar un currículo independiente para la Educación Musical y proporcionarle los recursos necesarios para equipararla al resto de enseñanzas curriculares (Martos, 2013). Por fin la Música cobraba importancia, reconociendo su obligatoriedad en todas las etapas, a excepción del Bachillerato, en donde se ofertaba como optativa (Roche Márquez, 1994, citado en Pérez García, 2014). Este reconocimiento implicaba la necesidad de formación específica del profesorado (Martos, 2013) por lo que se delegó su enseñanza a especialistas (Pérez García, 2014).

En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que introdujo pocas modificaciones en las etapas de Infantil, Primaria y Bachillerato, pero que le restó carga lectiva en Secundaria (Martos, 2013). Posteriormente, en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), en Infantil y Primaria mantuvo la Música incluida dentro de otras áreas, pero se le asignó un lugar propio e independiente en Secundaria (Martos, 2013). Más tarde, en 2013, la LOMCE fue duramente criticada por la reducción de las horas lectivas de Música, lo que supuso un

retroceso a los avances conseguidos en legislaciones anteriores. En esta norma, la Educación Artística en general, y la Música en particular, se contemplaban únicamente como materias optativas y complementarias, de manera que un alumno podía finalizar su periodo de escolarización obligatoria sin haber recibido ningún tipo de formación musical (Pérez y García, 2014).

La LOMLOE, vigente desde 2020, representa una mejora relevante en la integración de la Educación Musical dentro del currículo escolar, al reconocer su papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado. En esta línea, el RD 157/2022 concreta esta perspectiva, estableciendo directrices precisas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

Con respecto a las áreas, la Música queda integrada dentro del área de Educación Artística, la cual se desdobra en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.

Sobre las competencias específicas, son cuatro las que el RD 157/2022 establece para esta área y su grado de adquisición se determina mediante los criterios de evaluación vinculados directamente a ellas. Mientras que las competencias se mantienen constantes a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, los criterios de evaluación varían según el ciclo. La primera competencia específica se refiere al acercamiento del alumnado a la cultura musical y los criterios están relacionados con la escucha, la observación y descripción de las características y el respeto por las obras musicales. La segunda competencia está orientada a iniciar al alumnado en la investigación sobre la cultura musical y los criterios se centran en la búsqueda de información. La tercera competencia se enfoca en la expresión creativa de ideas y sentimientos y los criterios de evaluación hacen referencia a las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido y la imagen y al uso de diferentes lenguajes, instrumentos y otras herramientas. Por último, la cuarta competencia fomenta la participación en proyectos artísticos y los criterios plantean el trabajo cooperativo, la difusión de los proyectos y el respeto por el trabajo propio y el de los demás.

En cuanto a los saberes básicos del área de Educación Artística, dentro de la norma que nos ocupa, estos se organizan en cuatro bloques. Los dos primeros se aplican tanto a la Educación Plástica y Visual como al área de Música y Danza; el tercero es exclusivo de la Educación Plástica y Visual, por tanto, no se hará referencia a él; el cuarto es exclusivo del área Música y Danza. Los saberes que se incluyen en cada uno de estos bloques varían en función del ciclo

educativo. La relación de bloques y saberes básicos para el primer ciclo de Educación Primaria, relacionados con la Música, se resume del siguiente modo: 1.- Recepción y análisis: escucha activa de piezas musicales de diferentes estilos, épocas y procedencias, valorando el silencio como elemento necesario para la audición eficaz; uso correcto del vocabulario artístico-musical. 2.- Creación e interpretación: planificación, experimentación e interés por el proceso creativo y el producto final; profesiones relacionadas con la Música en todas sus vertientes. 4.- Música y artes escénicas y performativas: el sonido y sus cualidades (discriminación auditiva y representación); la voz, los objetos sonoros y las familias de instrumentos musicales (discriminación auditiva y visual); el carácter y el tempo de una pieza musical; práctica e interpretación musical a través de la voz, el cuerpo, diferentes objetos sonoros e instrumentos; construcción de instrumentos con materiales del entorno; conceptos básicos del lenguaje musical; danza, dramatización y representaciones teatrales.

En relación con las Situaciones de Aprendizaje, el RD 157/2022 establece que deben plantearse desde una perspectiva activa y participativa, con la finalidad de estimular la curiosidad del alumnado por la cultura musical y vincularse a entornos cercanos, promoviendo así un aprendizaje con sentido.

2.3.2. Situación de la Educación Musical en la Legislación actual de la Comunidad Valenciana

La ley educativa estatal vigente descrita en el apartado anterior, LOMLOE, que se concreta para la etapa de Educación Primaria en el RD 157/2022, se desarrolla en la Comunidad Valenciana de forma más específica en el *Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria* (D 106/2022). Esta norma autonómica, ya establece en su Artículo 9 una diferenciación significativa con respecto a la legislación educativa estatal actual, al contemplar el área de Música y Danza como un área autónoma e independiente.

Sobre las competencias específicas para esta área, partimos de la diferencia de que la legislación estatal establece cuatro, mientras que la normativa de la Comunidad Valenciana contempla cinco, añadiendo una competencia referida a la exploración, comprensión y relación de los elementos del sonido (cualidades y representaciones gráficas), el silencio y el ruido, la voz y los instrumentos musicales (discriminación auditiva y visual).

En relación con los criterios de evaluación, se observa otra diferencia destacable y es que la legislación estatal establece criterios de evaluación para cada uno de los tres ciclos, sin embargo, la normativa de la Comunidad Valenciana no contempla criterios de evaluación para el primer ciclo de Educación Primaria.

Los saberes básicos, al igual que en la normativa estatal, se desglosan por ciclos educativos y se agrupan en bloques, sin embargo, a diferencia de la legislación española que los organiza en cuatro, la legislación valenciana los divide en solo dos bloques, cada uno de los cuales se divide a su vez en dos sub-bloques. El primer bloque responde a una perspectiva perceptiva y analítica, con un sub-bloque centrado en el conocimiento de la cultura musical y otro sub-bloque referido a los elementos y la estructura de la Música. El segundo bloque aborda la dimensión interpretativa y creativa, incluyendo un sub-bloque sobre la práctica vocal, instrumental y dancística y otro enfocado en el desarrollo de proyectos artísticos. Aunque existen diferencias en la organización, los saberes son en gran medida equivalentes en ambas normativas, si bien la legislación valenciana presenta un mayor nivel de detalle o una extensión más amplia. Además, esta norma autonómica permite al profesorado incrementar y/o enriquecer los saberes, en función de los intereses del alumnado y del contexto educativo.

En lo que respecta a las Situaciones de Aprendizaje, la legislación educativa de la Comunidad Valenciana ofrece un desarrollo más amplio que la normativa estatal, estableciendo una serie de principios fundamentales para su diseño en el área de Música y Danza. Estas deben considerarse como procesos planificados, enriquecedores, motivadores y cercanos a los intereses del alumnado. El espacio de aprendizaje no se limita únicamente al aula de Música, sino que se extiende a otros contextos, incluyendo la asistencia a conciertos u otras actividades complementarias. Asimismo, se fomenta la colaboración con otras áreas, niveles educativos y entidades del entorno, recomendando culminar con un producto final.

Por último y en referencia a la carga lectiva, el artículo 16, punto 5, de la norma que nos ocupa, indica que la duración de las sesiones lectivas de Música y Danza podrán ser de 45 o 60 minutos. El Anexo IV establece para esta área la asignación de 180 minutos por ciclo, lo que a la práctica se traduce habitualmente en dos sesiones semanales de 45 minutos por curso.

2.3.3. Justificación de la aplicación del DUA en el Área de Música y Danza

Tal y como se ha detallado en apartados anteriores, el DUA propone desarrollar experiencias de aprendizaje exitosas e inclusivas para todo el alumnado, sea cual sea su perfil. Para ello, las propuestas educativas deben ofrecer diversas formas de representación, de acción y expresión, y de compromiso, facilitando el acceso, participación e implicación y garantizando así la igualdad de derechos y oportunidades.

Aunque al hablar del DUA se suele pensar en su aplicación a materias troncales como Lengua y Literatura o Matemáticas, su implementación en áreas como Música y Danza resulta igualmente relevante y necesaria para convertirla también en una asignatura accesible. En esta línea, Blanco, Sánchez-Antolín y Zubillaga (2018, citados en Alba, 2019), incluyen la Música entre las diferentes materias que utilizan lenguajes y sistemas de representación y hablan de la necesidad de ofrecer diferentes formas de presentar los componentes lingüísticos y no lingüísticos, clarificar el vocabulario y los símbolos y utilizar representaciones alternativas.

Y es que, tal y como se ha especificado en los apartados referidos a la legislación, aunque a lo largo de la historia se ha restado importancia a la Educación Musical, se trata de una disciplina que contribuye al desarrollo integral de la persona. Así, Campbell (2006) apunta que la audición y la práctica musical favorecen las conexiones neuronales necesarias para la concentración, el aprendizaje de idiomas y las habilidades matemáticas, algo que también defienden Carrillo y López (2014), quienes añaden las habilidades espaciales. Por su parte, Pérez Aldeguer (2008) expone que la Música tiene la capacidad de incidir en todas las dimensiones de la persona, gracias a la experiencia sensorial que proporciona (Romero, 2017).

En resumen, el recorrido histórico de la Educación Musical en la legislación española refleja una trayectoria marcada por avances puntuales y retrocesos significativos. Las disposiciones actuales parecen avanzar hacia una mayor integración, dotándola de sentido educativo propio y enfoque competencial. La actual LOMLOE, concretada para la Educación Primaria en el RD 157/2022 y en el D 106/2022 para la Comunidad Valenciana reconoce su valor para el desarrollo integral del alumnado. En relación con esto, Montaraz y Benítez (2024) sostienen que aplicar en el área de Música y Danza una metodología basada en los principios del DUA permite que la Educación Musical sea accesible para todo el alumnado, contribuyendo así a una inclusión real y efectiva.

2.4. Características psicoevolutivas de los niños entre 6 y 8 años de edad

Este apartado se centra en describir las características psicoevolutivas del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años), reconociendo que se trata de orientaciones amplias pues cada individuo sigue su propio ritmo. Aunque este trabajo está orientado a los alumnos de 1º de Primaria, resulta fundamental considerar las particularidades de todo el ciclo, pues permiten contextualizar mejor el momento madurativo en el que se encuentran. A lo largo de los subapartados siguientes, se abordan de manera detallada las distintas áreas del desarrollo: cognitivo, motor y socioafectivo, cuyo conocimiento resulta imprescindible para adecuar la intervención educativa a las características reales del alumnado.

2.4.1. Desarrollo cognitivo

Según Piaget (1985/1993, citado en Parma, 2025), el desarrollo cognitivo se estructura en una serie de estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por formas específicas de pensamiento. El primero de ellos es el sensoriomotor (0-2 años) en el que el aprendizaje se produce a través de la interacción del niño con el entorno, mediante los sentidos y el movimiento. Le sigue el estadio preoperacional (2-7 años), centrado en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento simbólico, aunque todavía egocéntrico. A continuación, en el estadio de las operaciones concretas (7-12 años), se adquiere la capacidad de razonar de manera lógica sobre objetos y situaciones tangibles. Por último, el estadio de las operaciones formales (a partir de los 12) donde se desarrolla el pensamiento abstracto, la capacidad de formular hipótesis y el razonamiento deductivo.

A pesar de que el autor se decanta por la universalidad de una secuencia cognitiva evolutiva, acepta que los momentos de adquisición de conocimientos pueden variar en función de la estimulación y la riqueza del entorno. No obstante, es Vygotsky (1988/1995, citado en Castellaro, 2017) quien introduce la idea de que la interacción social y cultural juega un papel determinante en el desarrollo cognitivo. Por su parte, Martí (1999) concluye que, del mismo modo que se dan hitos evolutivos comunes en contextos diferentes, la cultura es un factor esencial que modula aquello que se desarrolla y cuándo se desarrolla. Por tanto, los

mecanismos que explicarían el desarrollo cognitivo serían la maduración y la experiencia con el mundo físico y social.

Según Martí (1999), al inicio de la Educación Primaria, los alumnos comienzan a desarrollar un pensamiento más lógico y estratégico y una mejor estructuración de los conocimientos, habilidades fundamentales para el aprendizaje escolar. Además de justificar sus argumentos, son capaces de tener en cuenta varias perspectivas, en lugar de centrarse únicamente en la apariencia o la dimensión más dominante. Su pensamiento es pues más objetivo y menos egocéntrico, más ágil, flexible y reversible, permitiéndoles fijarse en los procesos. Este pensamiento es aplicado de forma cada vez más compleja, entre otras cosas, a la comprensión del espacio, del tiempo y del movimiento. En esta etapa, los niños consiguen un logro cognitivo muy significativo y es que comienzan a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos.

Con respecto a su capacidad de atención, Tomlinson (2001) señala que sus períodos atencionales siguen siendo breves, por lo que requieren actividades variadas que mantengan su motivación e interés y Martí (1999) añade que la atención comienza a ser más selectiva, a la vez que aumenta su memoria, permitiéndoles mantener más unidades de información y al mismo tiempo en la memoria de trabajo.

Según Sousa (2011), en esta etapa del desarrollo los niños necesitan instrucciones claras, directas, sencillas y estructuradas en pasos bien definidos. Asimismo, les benefician actividades prácticas y experienciales que les permitan aprender haciendo. En este contexto, la evaluación formativa resulta especialmente relevante, pues ofrece una retroalimentación que guía su aprendizaje y les motiva a progresar.

2.4.2. Desarrollo motor

Durante el primer ciclo de Educación Primaria, los niños se encuentran en una fase clave de avance y consolidación del desarrollo motor pues, según Tomlinson (2001), experimentan un rápido progreso en las habilidades motoras gruesas y finas. De forma complementaria, Ruiz Pérez (2001) establece que se encuentran en el cuarto estadio del desarrollo motor, caracterizado por una mayor precisión en la ejecución de movimientos. En este rango de edad, se desarrollan de forma significativa la independencia de los distintos segmentos corporales, especialmente la coordinación brazo-mano y la precisión óculo- manual. Asimismo, se alcanza

una afirmación de la lateralidad, aspecto que, junto con los avances mencionados, resulta fundamental para abordar con éxito la lectoescritura (Ruiz Pérez, 2001).

Maganto y Cruz (2020) también abordan la cuestión de los segmentos corporales, señalando que, a medida que se avanza en el desarrollo, el movimiento es más reflexivo. Las autoras añaden que, aunque a los 6 años los niños ya poseen una representación bastante precisa de los diferentes segmentos de su cuerpo y conocen conceptos espaciotemporales sencillos (arriba/abajo, delante/detrás, primero/último, ayer/mañana, etc.), todavía presentan dificultades para integrarlos en la conciencia corporal necesaria para orientarse adecuadamente en el espacio, en el tiempo y en relación con los objetos y con los demás. Con respecto a la precisión y el ritmo, entre los 6 y 7 años los niños comienzan a mostrar mayor exactitud en sus movimientos cuando estos se realizan a un ritmo normal. A partir de los 7 años, el gesto comienza a estar regulado por mecanismos de inhibición motora, lo que permite la automatización y aceleración de movimientos habituales, sin perder en precisión (Maganto y Cruz, 2020).

2.4.3. Desarrollo socioafectivo

El primer contexto de desarrollo es la familia y, a medida que se avanza en el desarrollo, se va accediendo y participando en nuevos escenarios de socialización que amplían y enriquecen la experiencia relacional, algo crucial en el proceso de socialización y de construcción de la personalidad (Palacios e Hidalgo, 1999). A través de estas interacciones sociales, los niños van a aprender a comunicarse de forma más efectiva, interiorizar normas de conducta, adquirir valores y consolidar o incluso modificar patrones socioafectivos previamente adquiridos (Gallardo, 2007).

Con respecto al autoconcepto, Palacios e Hidalgo (1999) señalan que entre los 6 y los 8 años se consolida la capacidad para realizar descripciones cada vez más precisas de uno mismo y se tiene un autoconcepto positivo, aunque no siempre coincide con la realidad. En estrecha relación con esto, Palacios e Hidalgo (1999) destacan que, a partir de los 6 años, comienza a consolidarse una autoestima de carácter más global, autoevaluado todas sus dimensiones y teniendo en cuenta la comparación social.

En relación con el desarrollo emocional, Palacios, González y Padilla (1999) señalan que, a partir de los 6 años, los niños ya son capaces de reconocer emociones más complejas, como la culpabilidad o la gratitud, y no solo aquellas asociadas a expresiones faciales. Además, empiezan a identificar la existencia de emociones contradictorias, lo que se conoce como ambivalencia emocional.

Al abordar el desarrollo emocional, resulta imprescindible tener en cuenta la capacidad de autorregulación. Según Palacios, González y Padilla (1999), a partir de los 6 años los niños comienzan a distinguir entre la experiencia emocional interna y su manifestación externa, lo que les permite utilizar estrategias para ocultar sus sentimientos a los demás. Inicialmente, solo son capaces de cambiar la expresión externa y más adelante, de realizar cambios internos como ocupar la mente con otros pensamientos. Entre los 6 y los 7 años, son capaces de buscar apoyo recurriendo principalmente a figuras familiares y, con el paso del tiempo, a sus iguales. Con respecto a este apoyo emocional y relacionándolo con las necesidades de los alumnos, Soussa (2011) declara que los niños necesitan un ambiente seguro y positivo que fomente su confianza y autoestima.

Sobre la empatía, entre los 6 y los 8 años, esta se amplía hacia situaciones más abstractas, como la enfermedad de un compañero o las injusticias. En esta etapa, la noción de amistad se basa inicialmente en la ayuda unidireccional y hacia los 8 años comienza a incluirse cierto grado de reciprocidad, aunque todavía vinculado al intercambio de bienes materiales (Palacios, González y Padilla, 1999).

Siguiendo con las relaciones interpersonales, Ellis, Rogoff y Cromer (1981) destacan que, a partir de los 7 años, disminuyen notablemente las interacciones mixtas, tanto por edad como por sexo. Las relaciones entre las niñas se caracterizan por ser más profundas, exclusivas y con grupos más reducidos. En el caso de los niños, el liderazgo dentro del grupo se asocia a la capacidad para organizar el juego y contribuir a que el grupo alcance sus metas. Según Moreno (1999) el uso del juego reglado aumenta considerablemente, ya que los niños entienden el concepto de regla y los componentes esenciales del juego como la cooperación y la competencia. En un primer momento, conciben las reglas como inmodificables, pero hacia los 8 años comienzan a entender que pueden cambiarlas, siempre que haya consenso grupal. Sobre esta capacidad de cooperación, Tomlinson (2001) subraya que el desarrollo de

habilidades sociales permite a los niños colaborar de forma más eficaz tanto en juegos como en tareas grupales.

En resumen, los niños de entre 6 y 8 años se encuentran en una etapa de importantes transformaciones a nivel cognitivo, motor y socioafectivo. Cognitivamente, comienzan a dejar atrás el pensamiento egocéntrico y simbólico para avanzar hacia un razonamiento más lógico, flexible y consciente, lo que favorece la adquisición de aprendizajes escolares. A nivel motor, mejoran su coordinación, precisión y control corporal, lo que les permite ejecutar tareas con mayor destreza y autonomía. En el plano socioafectivo, desarrollan una imagen más detallada y precisa de sí mismos, consolidan la autoestima, comprenden emociones complejas y adquieren estrategias de autorregulación emocional y habilidades sociales más eficaces.

2.5. Referentes y ejemplos de buenas prácticas

A la hora de aplicar el DUA en contextos educativos reales, el principal referente es CAST que, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, es la institución creadora del marco teórico original del DUA. Su página web ofrece, además de un marco teórico, recursos diversos como libros, artículos, consejos, podcasts y herramientas prácticas. Una de ellas es *Clusive*, una plataforma gratuita de lectura digital accesible, en la que, previo registro, los estudiantes pueden seleccionar libros o textos asignados por el docente, acceder a una biblioteca pública o cargar sus propios textos, personalizando el tipo y tamaño de la fuente, el espaciado, el color y el contraste. Además, incluye la herramienta lectura en voz alta, con opción de elegir la velocidad y la voz, y funciones para mejorar el aprendizaje y comprensión de vocabulario. Todo esto permite una experiencia de lectura totalmente accesible (CAST, 2025). Asimismo, ofrece cursos en línea para la formación del profesorado en el DUA y brinda la posibilidad de recibir asesoramiento personalizado, adaptado a contextos específicos, mediante consultoría y coaching.

Haciendo referencia a un ejemplo concreto de buenas prácticas, desde 2018 y hasta 2024, CAST colaboró con el Departamento de Educación de New Hampshire en una iniciativa plurianual orientada a transformar la enseñanza en todo el estado. De ese modo, 70 escuelas y 600 educadores participaron en rondas de instrucción colaborativas, aprendizaje en línea,

talleres y prácticas reflexivas con apoyo especializado. Se logró así el empoderamiento de los docentes participantes y un impacto exitoso en la mejora educativa (CAST, 2025).

Otro ejemplo concreto a nivel internacional es la iniciativa que UNICEF desarrolla desde 2014, destinada a crear libros de texto digitales accesibles en formatos alternativos, con el objetivo de garantizar que todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades, puedan acceder a materiales educativos de calidad. Esta acción reúne a profesionales de diversos ámbitos y se implementa ya en tres regiones: Sur de Asia (Nepal y Bután en fase piloto), África Oriental y Meridional (Kenia, Uganda y Ruanda) y América Latina y Caribe (República Dominicana, Nicaragua, Paraguay y Uruguay) (UNICEF, 2025).

Centrándonos ya en el contexto español, el desarrollo y la difusión del DUA han tomado forma especialmente a través de la web educaDUA, perteneciente al Proyecto DUALETIC (Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la Lectoescritura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación) y apoyado económicamente por el Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación. Este proyecto ha sido clave para implementar el enfoque DUA en centros educativos españoles, formando al profesorado, generando propuestas, materiales, espacios de trabajo interdisciplinares y experiencias que sirven como referencia de buenas prácticas inclusivas. En el desarrollo de este proyecto, además de contar con el apoyo de investigadores del CAST, participan investigadores de diferentes universidades (educaDUA, 2015), entre ellos Carmen Alba Pastor, gran referente del DUA en nuestro país (Universidad Complutense de Madrid, 2025).

En resumen, los ejemplos de buenas prácticas presentados muestran que la implementación del DUA no es el resultado del esfuerzo de una sola persona o entidad, sino el fruto de la colaboración entre profesionales de diversos ámbitos, lo que enfatiza la importancia de la cooperación para lograr una educación inclusiva y accesible para todos.

3. Propuesta de intervención

En este apartado se presenta la propuesta de intervención educativa, comenzando por una justificación y contextualización que permiten comprender la necesidad y pertinencia del proyecto en un entorno específico. A continuación, se desarrolla el diseño completo de la propuesta, detallando sus objetivos, la metodología empleada, así como la planificación de las sesiones, la temporalización y los recursos necesarios. Finalmente, se expone cómo se evaluarán los objetivos planteados en cada sesión, indicando el tipo de evaluación que se llevará a cabo, así como las técnicas e instrumentos que se emplearán.

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención se justifica en nuestro compromiso docente de garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, eliminando barreras desde el diseño inicial de la programación didáctica. Se evita recurrir así a adaptaciones curriculares que, al diseñarse con posterioridad, una vez detectadas las dificultades individuales, suelen llegar tarde en la mayoría de los casos, perdiendo parte de su eficacia. Asimismo, al dirigirse a una minoría, limitan las oportunidades de aprendizaje del resto de alumnos.

Desde esta perspectiva, se adopta el enfoque del DUA que permite crear experiencias de enseñanza y aprendizaje accesibles desde el inicio. Frente al libro de texto como único recurso, que impone un formato rígido de enseñanza, esta propuesta plantea una programación que diversifica materiales, estrategias metodológicas y formas de evaluación, ofreciendo múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, y de implicación, respondiendo así a la heterogeneidad del aula.

El área de Música y Danza, a menudo relegada o escasamente programada, cobra aquí especial relevancia por su contribución al desarrollo integral de la persona. La propuesta se justifica, por tanto y, además, en la necesidad de reivindicar esta materia como esencial, situándola al mismo nivel que el resto de materias troncales.

En coherencia con lo expuesto, la Situación de Aprendizaje (SA) que se propone ofrece una experiencia donde los alumnos desarrollen habilidades auditivas que les permitan discriminar

sonido, silencio, ruido, apreciando el valor de los dos primeros y considerando este último como un tipo de contaminación escasamente mencionada: la contaminación acústica. También, iniciarse en el lenguaje musical y adquirir competencias como el sentido rítmico. Para ello, el diseño de las sesiones se estructura conforme a los principios del DUA, presentando la información a través de diversos canales como textos apoyados con pictogramas, vídeos, partituras, materiales manipulativos y digitales. Asimismo, se contemplan múltiples formas de acción y expresión que permiten al alumnado aprender haciendo, a la vez que demostrar sus aprendizajes, mediante diálogos, fichas, dibujos, canciones gestualizadas, percusión corporal e instrumental, danzas y creación de ritmos. Por último, se incorporan diversas formas de implicación, incluyendo recursos motivadores como paneles de aprendizaje, libros digitales interactivos o personajes que acompañan el proceso, favoreciendo así la participación, la autonomía, el trabajo cooperativo y el disfrute del aprendizaje musical.

Por último, destacar que, en caso de detectarse necesidades más específicas, ya sea en alumnado con mayores dificultades o, por el contrario, con un nivel más avanzado debido a formación musical extraescolar, no se plantearían adaptaciones paralelas, sino que se integrarían sobre el material común las modificaciones necesarias, quedando a disponibilidad de todo el grupo.

3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta aquí desarrollada se contextualiza en una SA, compuesta por ocho sesiones didácticas, y dirigida en un grupo de primer curso de Educación Primaria de un centro educativo de la Comunidad Valenciana, ámbito geográfico en la que se incorpora el valenciano como lengua vehicular en determinados contenidos y cuya legislación se tiene en cuenta en el diseño de la propuesta. En esta etapa, la ratio suele rondar los 25 alumnos por aula.

Con respecto a las características del grupo, se trata de niños y niñas de entre 6 y 7 años que se encuentran en una etapa clave, transicional, en el desarrollo cognitivo, motor y socioafectivo, donde se observan grandes diferencias en el nivel de consolidación entre unos y otros. Aunque se han iniciado el aprendizaje de la lectoescritura durante la Educación

Infantil, no todos los alumnos han adquirido esta competencia plenamente, por lo que les resulta útil que la información se presente a través de distintos canales. En cuanto al aspecto motor, poseen la coordinación suficiente para ejecutar las danzas y gestos percusivos propuestos, sin embargo, para aquellos que aún no han consolidado esta coordinación, las actividades planificadas les servirán para mejorar y desarrollar estas habilidades. En cuanto a las habilidades sociales, algunos alumnos todavía están en proceso de aprender a respetar turnos y mantener el espacio interpersonal en actividades que implican desplazamientos. Estas competencias sociales se trabajan dentro de la propuesta para favorecer un ambiente colaborativo y respetuoso.

Sobre la intervención en sí, esta puede desarrollarse tanto en colegios de una única línea como en centros de línea doble. En este último caso, algunos centros más innovadores, cuyo diseño arquitectónico responde al modelo de “aulas del futuro” y con espacios educativos conectados, separados únicamente por paneles o cristaleras móviles, la propuesta permite la agrupación de dos clases, bajo una estructura de codocencia entre el maestro especialista de Música y Danza y un docente generalista de apoyo. En otros centros educativos con tres o más líneas, sería necesario contar con más personal especialista.

Se recomienda disponer de un aula específica de Música o de un espacio polivalente que permita desarrollar las sesiones con los recursos y condiciones necesarias. No obstante, si la intervención tuviese que realizarse en el aula ordinaria, sería imprescindible contar con dos condiciones básicas: espacio suficiente para permitir actividades de movimiento y dotación tecnológica adecuada. Esta última no responde a una necesidad puntual o complementaria, sino que, tal y como contempla el DUA, constituye una herramienta clave para dar respuestas a la diversidad. Aunque las acciones y formas de expresión del alumnado se diversifican, la presentación de los contenidos se realiza principalmente en formato digital.

En definitiva, la presente propuesta está diseñada para implementarse en cualquier centro educativo de la Comunidad Valenciana que disponga de unas condiciones mínimas de espacio y dotación tecnológica, recursos que actualmente son habituales en la mayoría de los centros escolares.

3.3. Diseño de la propuesta

En este apartado se exponen los objetivos que se pretenden lograr con la propuesta de intervención diseñada y, de forma general, la metodología a utilizar. Seguidamente, se desarrolla cada sesión en detalle, indicando su título, los objetivos que se trabajan, las estrategias metodológicas empleadas, los recursos necesarios, la duración estimada, tanto de la sesión completa como de cada una de sus partes, y las acciones previstas. Finalmente, se incluye la temporalización del conjunto de sesiones.

3.3.1. Objetivos

- 1.- Respetar las normas básicas de convivencia en el aula.
- 2.- Participar de forma activa en situaciones de diálogo colectivo.
- 3.- Interpretar las canciones propuestas, respetando las consignas dadas.
- 4.- Conocer los conceptos sonido, silencio y ruido, identificando sus diferencias.
- 5.- Diferenciar entre escenas sonoras y escenas silenciosas.
- 6.- Reconocer las figuras musicales negra y silencio de negra.
- 7.- Reproducir de forma guiada esquemas rítmicos con las figuras negra y silencio de negra, utilizando percusión corporal o instrumentos de pequeña percusión.
- 8.- Interpretar una danza, diferenciando sus partes según su carácter, realizando los pasos indicados y respetando el espacio interpersonal.
- 9.- Trabajar de forma autónoma, evitando interrupciones, realizando las tareas de manera ordenada y colaborando con los compañeros.

3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

Dado que el DUA promueve la diversificación tanto en la presentación de la información, las actividades, la evaluación de estas y la forma de implicar al alumnado, esta propuesta de intervención no se limita a una única metodología, sino que combina distintas estrategias que

se complementan entre sí. Las sesiones siguen una misma estructura, reconocible, que permite al alumnado anticipar las dinámicas, a la vez que le proporciona seguridad.

Las sesiones comienzan con una breve rutina de entrada: el grupo se sitúa de pie en círculo y canta la canción motivadora de la SA, que actúa como anclaje emocional y organizador inicial. A continuación, y manteniendo el círculo, se realizan tres respiraciones conscientes con el fin de volver a la calma antes de sentarse.

Seguidamente, se inicia la presentación de los contenidos mediante una exposición guiada por el docente y apoyada en recursos digitales. Aunque a simple vista esta fase puede parecer una clase magistral tradicional y como tal se mencionará más adelante en el desarrollo de las sesiones, se trata más bien de una mediación entre el alumnado y los contenidos. El docente, lejos de ser un transmisor pasivo, plantea preguntas, genera diálogo y anima a los alumnos a expresar ideas y compartir experiencias. Además, en ocasiones y antes de la exposición, activa rutinas de pensamiento como “Veo, pienso, me pregunto” para construir el aprendizaje de forma compartida, antes de acceder a la información.

A partir de este punto, las sesiones continúan con una metodología activa a través de actividades prácticas y lúdicas, que añaden el componente kinestésico, siempre relacionadas con los contenidos tratados. En la última sesión se añade además el trabajo por rincones.

El cierre de cada sesión se realiza en torno a un panel de aprendizaje, visible en el aula y que sirve de organizador gráfico, en el que el personaje motivador del proyecto de Educación Musical del centro va avanzando por distintas estaciones asociadas a los contenidos trabajados. Allí se introduce la metacognición, realizando una breve reflexión colectiva sobre qué se ha aprendido, cómo se ha aprendido y para qué puede servir.

Con el fin de garantizar la continuidad y profundidad del aprendizaje, se contempla el uso de la plataforma Classroom a través de la cual se podrá acceder al libro digital desde casa facilitando el repaso o el acceso en caso de ausencia.

En consonancia con la legislación educativa vigente, la intervención culmina con la elaboración de un producto final que, además de permitir la expresión del aprendizaje, promueve su comunicación al entorno educativo y social. En definitiva, aunque el DUA no constituye una metodología en sí misma sino más bien un enfoque metodológico, fundamenta, justifica y está presente en toda la propuesta.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación, se presentan en la Tabla 2 las sesiones diseñadas para esta propuesta de intervención. En ella se indica el número y título de cada sesión, el o los objetivos que se pretenden alcanzar, la duración estimada, la metodología aplicada, los recursos listados por orden de utilización y una descripción detallada y secuenciada de las actividades propuestas.

Tabla 2.

Estructura de las sesiones de la propuesta de intervención

Sesión 1	¡Que empiece la Música!
Objetivos	1.- Respetar las normas básicas de convivencia en el aula. 2.- Participar de forma activa en situaciones de diálogo colectivo. 3.- Interpretar las canciones propuestas, respetando las consignas dadas.
Metodología	DUA Clase magistral Metodología activa y participativa a través del diálogo y del canto Aprendizaje multisensorial y lúdico
Recursos	- Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector y ordenador - Diapositiva presentación Programa Educación Musical Crescendo (Anexo 1) - Portadas libros digitales Música y Danza, etapa Primaria (Anexo 2) - Portada libro digital Música y Danza, 1º Primaria (Anexo 3) - Pág. 1 libro digital: SA1, <i>Sonido, silencio, ruido</i> (Anexo 6) - Pág. 2 libro digital: Canción <i>Sonido, silencio, ruido</i> , letra (Anexo 7) - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), fotocopiado a color en tamaño A3, plastificado, con un trocito de velcro en cada estación y cinta adhesiva en el reverso para poder pegarlo en la pared - Personaje <i>CRESCENDO</i> , fotocopiado a color en tamaño A6 y con velcro en el reverso (Anexo 4) - Pág. 3 libro digital: Canción <i>Sonido, silencio, ruido</i> , partitura (Anexo 8) - Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2 (Anexo 25)
Duración: 45'	Descripción

Presentación y diálogos 20'	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula de Música, sentados, el profesor presenta en la pantalla el Programa de Educación Musical que va a desarrollarse en todo el centro, llamado Crescendo (Anexo 1), explicando que es un término musical que significa crecer. Se hace una demostración de un crescendo con un sonido vocal y se anima a los alumnos para que lo experimenten. Se explica por qué se le ha puesto este nombre: En esta etapa van a crecer mucho, no solo en estatura, también en aprendizajes y conocimientos. - Se muestra en pantalla las portadas de todos los libros digitales de Música y Danza de la etapa (Anexo 2) y se abre diálogo para que los alumnos puedan compartir sus impresiones. - Se muestra en pantalla el libro digital de Música y Danza de 1º de Primaria (Anexo 3) y se explica al alumnado que es un libro digital, por lo que no tendrán un libro físico individual. - Se muestra en pantalla la página 1 del libro digital (Anexo 6), donde se presenta la SA1.
Canto 15'	<ul style="list-style-type: none"> - Se muestra en pantalla la página 2 del libro digital (Anexo 7), con la canción motivadora que los acompañará durante toda la SA1: <i>Sonido, silencio, ruido</i>. Para aprenderla, 1º se lee la letra con pictogramas; 2º el profesor la canta y los alumnos la repiten, 3º de pie y en círculo se canta repitiendo dos veces a la melodía: la primera cantando mientras se marca el paso rodando en el círculo; la segunda vez quietos en el círculo, mientras que al cantar se hacen los siguientes gestos: <ul style="list-style-type: none"> . "Sonido", palmada. . Silencio, no se canta y se coloca el dedo sobre la boca cerrada. . "Ruido", se mueven los pies rápido y haciendo ruido mientras se hace el gesto de taparse los oídos. . "Ver", se colocan el dedo bajo el ojo). . "A ver si lo has entendido", 3 veces el dedo pulgar hacia arriba). - Al acabar, en el mismo círculo, se hacen 3 respiraciones profundas para volver a la calma y se sientan en el suelo.
Organización del aprendizaje y reflexión final 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el panel de aprendizaje de la SA1 (Anexo 5) y se cuelga en una de las paredes del aula. - Se presenta al personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4) y se colocamos en la casilla de salida. - Se dialoga sobre lo aprendido durante la sesión, la canción motivadora de la SA1 y se avanza al personaje una casilla. - Se muestra en pantalla la partitura de la canción (Anexo 8) para que vean en términos musicales el contenido aprendido.
Sesión 2	Silencio, ¡escucha!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Respetar las normas básicas de convivencia en el aula. 2.- Participar de forma activa en situaciones de diálogo colectivo. 3.- Interpretar las canciones propuestas, respetando las consignas dadas.

	4.- Conocer los conceptos sonido, silencio y ruido, identificando sus diferencias.
Metodología	<p>DUA</p> <p>Clase magistral</p> <p>Metodología activa y participativa a través del diálogo, el canto y el movimiento</p> <p>Aprendizaje multisensorial y lúdico</p> <p>Metacognición</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector, ordenador y altavoces - Pág. 4 libro digital: Rutina <i>Veó, pienso me pregunto</i> (Anexo 9) - Texto descriptivo: Sonido, silencio y tipos de sonido (Anexo 10) - Pág. 5 libro digital: Escenas Sonoras vs. Escenas Silenciosas (Anexo 11) - Música para el juego de las estatuas: Katrina And The Waves - Walking on the Sunshine - Pág. 6 libro digital: Cancó <i>El silenci</i> (Anexo 11) - Música canción El silencio: El silenci, Dàmaris Gelabert y versión instrumental El silenci, Dàmaris Gelabert, instrumental - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula - Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje - Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2 (Anexo 25)
Duración: 45'	Descripción
Canto inicial 5'	- Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1, aprendida en la sesión anterior. En el mismo círculo, se hacen 3 respiraciones profundas para volver a la calma y cada alumno se sienta en su silla.
Aprendizaje conceptual y diálogos 20'	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta en pantalla la página 4 del libro digital (Anexo 9) y se realiza la rutina de pensamiento "Veó, pienso, me pregunto" invitando al alumnado a observar atentamente la imagen y expresar en voz alta lo que ven, lo que interpretan a partir de esa observación y las preguntas que les surgen. - El profesor lee un breve texto sobre qué es el sonido y cómo se produce, qué es el silencio y cuando puede percibirse y cómo los sonidos pueden generar en nosotros distintas sensaciones. El texto se acompaña de la música indicada en él (Anexo 10). - Se proyecta la página 5 del libro digital, donde aparecen diversas escenas, y se abre el diálogo para que los alumnos expresen cuáles creen que son sonoras y cuáles silenciosas (Anexo 11).
Actividad kinestésica 5'	- De pie y relacionando sonido con movimiento y silencio con ausencia de movimiento, se juega al juego de las estatuas, caminando por el aula mientras se escucha la música y parando y haciendo silencio cuando la música pare.

Canto 10'	- Sentados en el suelo, se aprende la Canción de Damaris Gelabert <i>El silenci</i> , viendo primero la letra y pictogramas en la página 6 del libro digital (Anexo 12) y escenificándola después. Una vez familiarizados con la canción, se canta con la base instrumental ya que, al ser la canción en catalán varía la pronunciación con respecto al valenciano y esto puede confundir a los alumnos.
Reflexión final 5'	- Finalizada la sesión, en el panel de aprendizaje se avanza al personaje <i>CRESCENDO</i> a la casilla de <i>Escenas sonoras y Escenas silenciosas</i> . Se reflexiona sobre qué, cómo y para qué se ha aprendido.
Sesión 3	Una negra sonará y en su silencio... ¡magia habrá!
Objetivos	7.- Reproducir de forma guiada esquemas rítmicos con las figuras negra y silencio de negra, utilizando percusión corporal o instrumentos de pequeña percusión.
Metodología	DUA Clase magistral Metodología activa y participativa a través del diálogo, del canto y la práctica percutiva Aprendizaje multisensorial y lúdico Metacognición
Recursos	- Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector, ordenador y altavoces. - Pág. 7 del libro digital: Sonido y el silencio, recordatorio (Anexo 13) - Vídeo El sonido y el silencio - Gomas elásticas - Pág. 8 del libro digital: Sonido y silencio, representación gráfica (Anexo 14) - Pág. 9 del libro digital: Sonido y silencio, Negra y Silencio de negra (Anexo 15) - Pág. 10 del libro digital: Negra y Silencio de negra, esquemas rítmicos (Anexo 16) - Palillos chinos - Videos Ritmograma Negra y Silencio de Negra y Lectura rítmica NEGRA y SILENCIO en ÁFRICA - Dispositivo para grabar imágenes (teléfono móvil, iPad, etc.) y trípode - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula - Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje - Página 11 del libro digital: Negra y Silencio de negra, detectar intrusos (Anexo 18) - Rúbrica: Sesiones 3 y 4 (Anexo26)
Duración: 45'	Descripción
Canto inicial 5'	- Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1, se hacen 3 respiraciones profundas para volver a la calma y cada alumno se sienta en su silla.

Clase magistral 5'	- Se proyecta la página 7 del libro digital (Anexo 13), recordando qué es el sonido y el silencio con la ayuda del texto y/o del vídeo insertado en la misma página.
Actividad experiencial 5'	- Se reparten gomas elásticas para poder experimentar cómo se produce el sonido. Al estirar la goma, se producen las ondas sonoras que llegan hasta nuestro oído.
Aprendizaje conceptual 5'	- Se proyecta la página 8 del libro digital (Anexo 14) sobre cómo se representan de forma gráfica el sonido y el silencio. Se interpretan los esquemas rítmicos diciendo "TA" donde está representado el sonido y con el dedo delante de la boca donde está representado el silencio. Antes de cada esquema, el profesor cuenta hasta cuatro para marcar el tempo. - Se proyecta la página 9 (Anexo 15) y se explica que el sonido también se puede representar con figuras musicales como la NEGRA y el SILENCIO DE NEGRA. Se explica la duración de las figuras y el nombre de sus partes (cabeza y plica) y se abre diálogo para intercambiar impresiones sobre la forma que tienen ambas, a qué se parecen, etc.
Esquemas rítmicos 15'	- Se proyecta la página 10 del libro digital (Anexo 16) y se percuten con palmas los diferentes esquemas rítmicos mostrados, contando siempre 4 antes de empezar para indicar el tempo. Al acabar, el profesor toca alguno de los esquemas para que los alumnos digan cual ha tocado. Finalmente, se reparten palillos chinos a los alumnos y se interpretan los vídeos propuestos con musicogramas.
Reflexión final 10'	- En el panel de aprendizaje, se avanza al personaje <i>CRESCENDO</i> a la casilla de Negra y Silencio de Negra y se reflexiona sobre lo aprendido. - Para finalizar, se proyecta la página 11 del libro digital (Anexo 17) donde, a pesar de estar dedicada a la figura musical negra y su silencio, se han colado algunos intrusos. Se abre debate para solucionar el ejercicio.
Sesión 4	Tanto aprenderé, ¡que te lo demostraré!
Objetivos	5.- Diferenciar entre escenas sonoras y escenas silenciosas. 6.- Reconocer las figuras musicales negra y silencio de negra. 7.- Reproducir de forma guiada esquemas rítmicos con las figuras negra y silencio de negra, utilizando percusión corporal o instrumentos de pequeña percusión.
Metodología	Clase magistral explicativa DUA Metodología activa, participando en la representación de lo aprendido Atención personalizada Reflexión sobre el aprendizaje: metacognición
Recursos	- Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector y ordenador - Sillas con pala o pupitres que permitan al alumnado realizar una ficha escrita

	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha evaluable SA1 (Anexo 24) - Estuches de los alumnos con lápiz, goma, sacapuntas y colores - Palillos chinos - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula - Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje - Rúbrica: Sesiones 3 y 4 (Anexo26)
Duración: 45'	Descripción
<p>Canto inicial 5'</p> <p>Clase magistral explicación ficha 5'</p> <p>Realización ficha y atención individual 30'</p> <p>Reflexión final 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1, 3 respiraciones profundas para volver a la calma y cada alumno se sienta en su silla. - Se reparte una ficha evaluable a cada alumno (Anexo 24), se proyecta en la pizarra y se explica cómo proceder. - Mientras la realizan, se llama los alumnos de uno en uno para ver si tienen alguna dificultad a la hora de realizar la ficha escrita y sustituirla por una evaluación oral, y para evaluar el ejercicio rítmico que contiene (se les da a elegir entre percutirlo con palmas o con palillos). - En el panel de aprendizaje, se avanza al personaje <i>CRESCENDO</i> a la casilla de la ficha.
Sesión 5	Instrumentos tocaré, ¡pero ruido yo no haré!
Objetivos	<p>4.- Conocer los conceptos sonido, silencio y ruido, identificando sus diferencias.</p> <p>7.- Reproducir de forma guiada esquemas rítmicos con las figuras negra y silencio de negra, utilizando percusión corporal o instrumentos de pequeña percusión.</p>
Metodología	<p>DUA</p> <p>Clase magistral</p> <p>Metodología activa y participativa a través del diálogo, la expresión pictórica y la práctica percutiva</p> <p>Aprendizaje multisensorial y lúdico</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje: metacognición</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector, ordenador y altavoces - Pág. 12 libro digital: Sonido y Ruido, diferencias (Anexo 18) - Pág. 13 libro digital: Dibujamos situaciones u objetos ruidosos (Anexo 19) - Pág. 14 libro digital: Cualidades del sonido, intensidad (Anexo 20) - Portadas libros digitales Música y Danza, etapa Primaria (Anexo 2)

	<ul style="list-style-type: none"> - Pág. 15 libro digital: Instrumentos de percusión (Anexo 21) - Vídeos: Musicograma “Dormido está lo león” Rey León y Contradanza nº5 Beethoven - Instrumentos musicales de pequeña percusión: maracas, claves, triángulos, panderos y panderetas. - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula - Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje - Rúbrica: Práctica instrumental (Anexo 27)
Duración: 45'	Descripción
Canto inicial 5'	- Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1, se realizan 3 respiraciones profundas para volver a la calma y cada alumno se sienta en su silla.
Aprendizaje conceptual 5'	<ul style="list-style-type: none"> - Se explica que, vista la diferencia entre SONIDO y SILENCIO, en esta sesión se aprenderá sobre la diferencia entre SONIDO y RUIDO. - Se proyecta la página 12 del libro digital (Anexo 18) donde se explica qué entienden los científicos por ruido.
Expresión de lo aprendido 10'	- Se proyecta la página 13 del libro digital (Anexo 19) donde se simplifica el concepto y se abre diálogo para que los alumnos expresen diferentes situaciones u objetos que producen ruido. Esta página está en blanco para que, mientras se dialoga, se levanten en pequeños grupos a escribirlo o dibujarlo
Clase magistral 5'	- Se proyecta la página 14 del libro digital (Anexo 20) y se comenta que un sonido agradable puede convertirse en desagradable, en ruido, si su volumen es demasiado alto. Se habla de las cualidades del sonido, concretamente en la intensidad, explicando los términos italianos piano y forte. Aunque en este curso solo se ven estos matices, se recuerdan las portadas de los libros de toda la etapa (Anexo 2) y se observa como los libros van desde el <i>pp</i> hasta el <i>ff</i> .
Práctica instrumental 15'	- Haciendo hincapié en que se busca el sonido y no el ruido, se proyecta la página 15 del libro digital (Anexo 21), se aprende sobre los instrumentos de pequeña percusión que aparecen en pantalla, sus nombres, la forma correcta de tocarlos, etc. y se reparten para tocarlos siguiendo los musicogramas insertados en la página.
Reflexión final 5'	- Se guardan los instrumentos y en el panel de aprendizaje, se avanza al personaje <i>CRESCENDO</i> a la casilla 5 y se reflexiona sobre lo aprendido.
Sesión 6	Quien danza, ¡en la vida avanza!
Objetivos	8.- Interpretar una danza, diferenciando sus partes según su carácter, realizando los pasos indicados y respetando el espacio interpersonal.

Metodología	<p>DUA</p> <p>Clase magistral</p> <p>Metodología activa y participativa a través del diálogo y la danza</p> <p>Aprendizaje multisensorial y lúdico</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje: metacognición</p>
Recursos	<p>- Pizarra Digital Interactiva o Pantalla, proyector, ordenador y altavoces.</p> <p>- Dispositivo y altavoz móvil para poner la música en el patio</p> <p>- Pág. 16 libro digital: Danza Húngara nº5, Johannes Brahms (Anexo 22)</p> <p>- Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula</p> <p>- Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje</p> <p>- Rúbrica: Danza grupal (Anexo 28)</p>
Duración: 45'	Descripción
Canto inicial 5'	- Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1 y se realizan 3 respiraciones profundas para volver a la calma.
Audición 5'	-En el mismo círculo, sentados en el suelo, se realiza la audición activa de la pieza Danza Húngara nº5, de Johannes Brahms y, al finalizar, se abre diálogo para intercambiar impresiones sobre la intensidad de la pieza, el ritmo, si han percibido o no partes diferenciadas, qué sensaciones les ha producido, etc.
Aprendizaje pasos de baile 10'	- Se proyecta la página 16 del libro digital (Anexo 22) y se aprenden los pasos de la danza con ayuda de las imágenes y/o el vídeo insertados en la página.
Desplazamiento al patio y danza 20'	- Si es posible y con el fin de ampliar espacios de aprendizaje, se sale al patio a bailarla. Allí se coloca a los alumnos en tres filas, por estaturas para que puedan ver al profesor, se ensaya y se graba el baile definitivo.
Reflexión final 5'	-- En el panel de aprendizaje, se avanza al personaje <i>CRESCENDO</i> a la casilla de danza y se reflexiona sobre lo aprendido.
Sesiones 7 y 8	¡Últimos toques!
Objetivos	9.- Trabajar de forma autónoma, evitando interrupciones, realizando las tareas de manera ordenada y colaborando con los compañeros.
Metodología	Trabajo por rincones
Recursos	- Papel continuo (aprox. 2 metros) y cinta adhesiva para pegarlo en la pared

	<ul style="list-style-type: none"> - 5 dispositivos tipo Chromebook - Webs de aprendizaje: aprendomusica.com y wordwall.net - Las fichas evaluables que realizaron en la sesión 2 (Anexo 24) - Lápices, colores, tijeras y pegamento - Dispositivo para tomar fotos (cámara, teléfono móvil, iPad, etc.) - Panel de aprendizaje SA1 (Anexo 5), colgado ya en el aula - Personaje <i>CRESCENDO</i> (Anexo 4), colocado ya en el panel de aprendizaje - Lista de cotejo: Trabajo autónomo por rincones (Anexo 29) - Página 17 libro digital: Autoevaluación (Anexo 23)
Duración: 90'	Descripción
Canto inicial 5'	<ul style="list-style-type: none"> - Previo a la sesión, el profesor habrá colgado en el pasillo un trozo de papel continuo para el mural producto final. - Se inicia la sesión con la canción motivadora de la SA1 y 3 respiraciones profundas para volver a la calma.
Trabajo por rincones 40'	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan agrupaciones de 5 alumnos, para trabajar por rincones de forma rotatoria <ul style="list-style-type: none"> . Grupo 1: utiliza dispositivos digitales para hacer ejercicios online con las figuras negra y silencio de negra . Grupo 2: recorta las escenas sonoras y silenciosas que dibujaron en la ficha de la sesión 4, para pegarlas en el mural. . Grupo 3: dibuja, pinta, recorta y pega en el mural escenas ruidosas . Grupo 4: recortan los esquemas rítmicos que crearon en la ficha de la sesión 4, los pegan en una única hoja para construir un esquema rítmico más largo, y lo ensayan con la percusión corporal que decidan.
Exposición 25'	
Toma de evidencias 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Acabado el trabajo, se exponen las coreografías rítmicas de cada equipo. Se toman fotos y, junto con las fotos del panel de aprendizaje totalmente conseguido y del mural, se difunden en redes sociales o el canal habitual de comunicación del centro.
Autoevaluación 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Para finalizar, se proyecta la página 17 del libro digital (Anexo23) y se realiza una autoevaluación en silencio.

Nota: elaboración propia

3.3.4. Temporalización: cronograma

La legislación vigente establece una asignación de dos sesiones semanales para el área de Música y Danza en Educación Primaria, no obstante, esta propuesta de intervención está diseñada para desarrollarse en una de esas dos sesiones, reservando la otra para el trabajo vocal a través del canto coral y al desarrollo de un programa audiomotor propio.

Dado que el curso escolar suele comenzar a mediados de septiembre y este mes está marcado por la jornada reducida y un enfoque prioritario en la adaptación del alumnado a la nueva etapa, el inicio de esta SA se prevé para el inicio del mes de octubre. Las ocho sesiones que la componen se distribuirán entre los meses de octubre y noviembre, asegurándonos finalizar antes de cerrar el trimestre y dejando margen para la preparación de actividades musicales vinculadas al festival o concierto de Navidad, donde la música es la gran protagonista.

El cronograma de desarrollo de la propuesta puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3.

Cronograma de implementación de la Situación de Aprendizaje

	OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Sesión 1								
Sesión 2								
Sesión 3								
Sesión 4								
Sesión 5								
Sesión 6								
Sesión 7								
Sesión 8								

Nota: elaboración propia

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Aunque ya se han listado con detalle en la Tabla 2, se presenta en este apartado un breve resumen:

- Recursos espaciales y mobiliario: aula de Música o aula polivalente, espacio exterior para danzas (patio), sillas de brazo o pupitres.
- Recursos materiales: Contenido digital creado expresamente para la presente propuesta de intervención, gomas elásticas como material manipulativo, palillos chinos, instrumentos de pequeña percusión y material escolar.
- Recursos tecnológicos: PDI o pantalla, proyector, ordenador y altavoces, 5 dispositivos tipo Chromebook, altavoz móvil, dispositivo para tomar fotos y vídeos, trípode, vídeos de apoyo al aprendizaje o musicales disponibles en YouTube y webs de aprendizaje.
- Recursos personales: maestro especialista de Música y, en el caso de la agrupación de dos clases, maestro generalista de apoyo (codocencia).

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

A continuación, en la Tabla 4, se especifica la forma en que se van a evaluar los objetivos propuestos en cada sesión, describiendo el tipo de evaluación a realizar, la técnica e instrumentos a utilizar.

Tabla 4.

Evaluación de la propuesta de intervención

Sesión	1
Objetivos	1, 2 y 3
Tipo de evaluación	Observación sistemática para evaluación diagnóstica de carácter cualitativo
Instrumento de evaluación:	- Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2 (Anexo 25). Se marcarán en la primera columna, correspondiente a la evaluación de la Sesión 1 y resaltada en azul, si se presentan o no conductas tales como escuchar con atención al docente y a los compañeros, respetar el turno de palabra, participar en el diálogo y de forma apropiada, mostrar interés por los materiales y el personaje presentado, participar del canto grupal realizando los gestos indicados y permitir que la actividad se desarrolle de forma adecuada.
Sesión	2

Objetivos	1, 2, 3 y 4
Tipo de evaluación	Observación sistemática para valoración cualitativa
Instrumento de evaluación:	- Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2 (Anexo 25). Se marcarán en la segunda columna, correspondiente a la evaluación de la Sesión 2 y resaltada en verde, si se presentan o no conductas tales como escuchar con atención al docente y a los compañeros, respetar el turno de palabra, participar en el diálogo y de forma apropiada, mostrar interés por los materiales y el personaje presentado, participar del canto grupal realizando los gestos indicados y permitir que la actividad se desarrolle de forma adecuada, así como las casillas correspondientes a los ítems relacionados con la identificación del sonido, el silencio y el ruido y sus diferencias.
Sesión	3
Objetivos	7
Tipo de evaluación	Observación sistemática para valoración cuantitativa
Instrumento de evaluación:	- Rúbrica: Sesiones 3 y 4 (Anexo 26). Se evaluará únicamente el segundo criterio, referido a la capacidad de percutir ritmos en grupo.
Sesión	4
Objetivos	5, 6 y 7
Tipo de evaluación	Cuantitativa
Instrumento de evaluación:	- Ficha evaluable SA1 (Anexo 24), como instrumento de recogida de información. - Rúbrica: Sesiones 3 y 4 (Anexo 26), criterios 1, 3 y 4, como instrumento para valorar los objetivos relacionados con el reconocimiento de las figuras musicales estudiadas, el mantenimiento del tempo en la práctica percutiva individual y la identificación de escenas sonoras y escenas silenciosas.
Sesión	5
Objetivos	4 y 7
Tipo de evaluación	Observación sistemática para valoración cualitativa Evaluación cuantitativa
Instrumento de evaluación:	- Cuaderno del profesor. - Rúbrica: Práctica instrumental (Anexo 27). Aunque incluye un ítem relacionado con el mantenimiento del pulso, con el fin de observar su progresión con respecto a actividades anteriores, este instrumento de evaluación se centra más en el control sobre el volumen al percutir, ya que esta actividad está relacionada con la diferencia entre sonido y ruido y en el uso que se hace de los instrumentos.
Sesión	6
Objetivos	8
Tipo de evaluación	Cuantitativa
Instrumento de evaluación:	- Rúbrica: danza grupal (Anexo 28). Este instrumento permite medir el grado de diferenciación entre las distintas partes de la danza propuesta, la precisión en los pasos y dirección de las vueltas y el respeto del espacio interpersonal.
Sesiones	7 y 8
Objetivos	9

Tipo de evaluación	Cuantitativa y autoevaluación.
Instrumento de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo: Trabajo autónomo por rincones (Anexo 29) que mide si se ha trabajado sin atender a distracciones, realizando las tareas correctamente, sin reclamar al docente innecesariamente, respetando y colaborando con los compañeros. - Escala pictográfica de autoevaluación, página 17 libro digital (Anexo 23), proyectada en pantalla para la reflexión individual, en la que se muestran las acciones realizadas en la SA1, tales como dialogar, aprender, cantar, tocar y bailar.

Nota: elaboración propia

La elección de los tipos de evaluación, las estrategias y los instrumentos utilizados en esta propuesta responde tanto a los objetivos planteados como al tipo de contenidos trabajados en cada sesión, en función de si estos son conceptuales, procedimentales o actitudinales.

En las primeras sesiones se opta por una evaluación cualitativa de carácter diagnóstico, basada en la observación sistemática, con el fin de identificar el punto de partida del alumnado y conocer sus posibilidades y/o dificultades. Esta observación, en algunos casos reforzada mediante grabaciones, permite recoger información sobre aspectos atencionales, actitudinales, de participación y convivencia, difíciles de medir cuantitativamente.

A medida que la propuesta avanza, se incorporan estrategias cuantitativas orientadas a valorar el grado de interiorización de los contenidos procedimentales, especialmente en relación con el ritmo, la práctica instrumental, la expresión corporal a través de la danza y el desarrollo del trabajo autónomo por rincones. Para ello, se emplean rúbricas detalladas que permiten una valoración objetiva y graduada del desempeño individual. También se evalúan de forma cuantitativa los contenidos conceptuales a través de una ficha que ofrece al alumnado diversas vías mediante las cuales puede demostrar lo aprendido. Paralelamente, se generan momentos específicos para llevar a cabo una atención y evaluación individual, en los que se ofrece a cada alumno una retroalimentación inmediata que refuerza sus aciertos y lo guía hacia su mejora mediante orientaciones claras.

Finalmente, se incorpora la autoevaluación, favoreciendo que el propio estudiante tome conciencia de su implicación, esfuerzo y aprendizajes, mediante instrumentos visuales adaptados a su edad y nivel de desarrollo.

Toda esta propuesta evaluativa está diseñada conforme a los principios del DUA, garantizando la atención a la diversidad, mediante múltiples formas de representación, expresión y compromiso.

4. Conclusiones

El objetivo general que ha guiado el presente trabajo ha sido diseñar una propuesta de intervención en el área de Música y Danza, para el primer ciclo de Educación Primaria, fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. El planteamiento parte de la necesidad de reflexionar acerca de las medidas educativas que se llevan a cabo actualmente en materia de atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares, pues no contemplan suficientemente la heterogeneidad real de las aulas. En respuesta a esta realidad, se ha desarrollado una propuesta práctica, fundamentada en una base teórica sólida, con la intención de garantizar el acceso de todo el alumnado al aprendizaje. A modo de conclusión, puede afirmarse que el desarrollo de este trabajo ha evidenciado que aplicar el enfoque DUA en contextos artísticos no solo es viable, sino también necesario para asegurar una educación inclusiva de calidad. La propuesta elaborada demuestra que es posible diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y motivadoras que contemplen la diversidad sin depender de ajustes posteriores, integrando de manera natural la equidad en la práctica docente.

En relación con el primer objetivo específico, tras el análisis de los diferentes niveles de concreción curricular, de los tipos de adaptaciones y de la secuenciación en la adaptación de elementos, se concluye que, aunque las adaptaciones curriculares se consideran una herramienta indispensable y casi única para atender a la diversidad, tienen sus limitaciones debido a su naturaleza individualizada y su aplicación tardía. En contraste, el DUA ofrece un marco más eficaz, de carácter preventivo y universal, ya que tiene en consideración al conjunto del alumnado desde el diseño mismo de la intervención. Se evidencia pues que una programación de aula diseñada desde la accesibilidad puede reducir significativamente la necesidad de adaptaciones, reservando el cuarto nivel de concreción curricular únicamente para casos excepcionales.

Con respecto al objetivo específico relacionado con el origen, definición, fundamentos, principios, pautas, puntos de verificación, aplicación práctica del DUA y el lugar que este ocupa en la legislación educativa actual española se ha constatado que es un enfoque pedagógico que responde a la diversidad del alumnado y garantiza el acceso, la participación y la implicación de todos los alumnos. Se ha comprobado, además, que está respaldado por diferentes teorías del aprendizaje, la neurociencia y la investigación pedagógica, a la vez que

claramente recogido y promovido desde la normativa educativa vigente. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de un cambio de creencias y, como consecuencia, de acciones. Si en el campo de la arquitectura se ha demostrado que un diseño universal reduce considerablemente las barreras de acceso, su aplicación en educación con el Diseño Universal para el Aprendizaje debe ser igualmente efectiva.

En lo que concierne al objetivo específico relacionado con el tratamiento de la Educación Musical en la legislación educativa española a lo largo del tiempo y su desarrollo en la normativa vigente de la Comunidad Valenciana, se constata que esta área ha tenido un recorrido histórico-normativo irregular, caracterizado por pequeños avances puntuales y retrocesos significativos. Afortunadamente, la actual normativa la reconoce como un área, Música y Danza, con identidad propia y esencial para el desarrollo integral del alumnado. Habitualmente, en los debates sobre cómo garantizar una educación más accesible e inclusiva, se tiende a considerar únicamente las materias troncales, relegando a un segundo plano aquellas áreas consideradas complementarias. En este sentido, aplicar el DUA en esta área permite que también la Educación Musical sea accesible para todo el alumnado.

Al abordar el objetivo centrado en la identificación de las características psicoevolutivas del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, se ha comprobado que conocer estas peculiaridades resulta esencial para diseñar propuestas didácticas adecuadas a la etapa, a la vez que efectivas. Entre los 6 y los 8 años, sucede un momento clave del desarrollo en sus múltiples dimensiones. A nivel cognitivo, se produce una transición del pensamiento egocéntrico y simbólico hacia formas de razonamiento más lógico y flexible; el avance motor les dota de mayor destreza y les permite una participación más autónoma en tareas diversas; en el ámbito socioafectivo se adquieren y consolidan habilidades sociales fundamentales para la convivencia y el trabajo cooperativo.

Respondiendo al objetivo sobre la exposición de ejemplos de buenas prácticas educativas basadas en el DUA se extraen las siguientes conclusiones: Por una parte, se trata de un enfoque con un notable potencial para minimizar las barreras de aprendizaje, atender a la diversidad del alumnado y favorecer su desarrollo académico. Por otro lado, se evidencia que, aunque existen numerosas aportaciones teóricas a nivel individual, son escasas las experiencias que se materializan de manera autónoma, siendo estas desarrolladas principalmente por organizaciones y administraciones educativas. De este modo, el DUA se

manifiesta como una respuesta eficaz ante la heterogeneidad presente en las aulas, sin embargo y con el fin de evitar que estas iniciativas queden en meras acciones aisladas, resulta imprescindible el trabajo conjunto entre profesionales.

En relación con los últimos objetivos específicos centrados en la contextualización y diseño de una Situación de Aprendizaje fundamentada en el DUA y por tanto accesible e inclusiva, se concluye que la contextualización de la propuesta, ajustada a las características del primer ciclo de Educación Primaria y al marco legislativo vigente, ha permitido desarrollar una intervención didáctica sólida y coherente. La secuenciación de las ocho sesiones, con metodologías activas y recursos e instrumentos de evaluación variados, ha puesto de manifiesto la importancia de crear materiales didácticos y de recogida de información que garanticen el aprendizaje inclusivo y fomenten la participación y el compromiso del alumnado en su proceso de aprendizaje.

La presente intervención aporta un modelo concreto que suprime las limitaciones habituales de los libros de texto tradicionales y de las adaptaciones curriculares, al ofrecer un ejemplo de programación que incluye diversas formas de presentación de la información, actividades multisensoriales y una evaluación variada. De este modo, se facilita que todos los alumnos puedan acceder, participar y demostrar sus aprendizajes según sus capacidades y estilos, fomentando además la motivación y el compromiso.

En definitiva, esta propuesta no solo representa una aplicación práctica de los principios del DUA, sino que persigue contagiar e impulsar a otros profesionales a adoptar este enfoque, promoviendo proyectos colaborativos de creación de materiales, organizados por áreas y cursos, que queden almacenados y sean accesibles a toda la comunidad educativa, garantizando así su continuidad y reutilización y generando redes de construcción de conocimiento. Con este planteamiento, se pretende asegurar una educación verdaderamente inclusiva, que respete el derecho de todos a una educación en igualdad de condiciones.

5. Limitaciones y prospectiva

En este apartado se recogen, en primer lugar, las dificultades encontradas a lo largo del desarrollo de este trabajo y que han condicionado su progreso, así como las posibles líneas de trabajo futuro que podrían dar continuidad a esta propuesta en contextos reales, a partir de la experiencia adquirida durante su elaboración.

5.1. Limitaciones

Durante la realización de este trabajo se han encontrado diversas dificultades, tanto académicas, como técnicas, y personales. En primer lugar, el proceso de búsqueda bibliográfica supuso un reto importante. En algunos casos, como en la búsqueda de información sobre el DUA, se halló inicialmente un exceso de fuentes. Fue costoso comprobar que se trataba en la mayoría de los casos de fuentes secundarias que remitían en realidad a los mismos autores y documentos clave. Esta constatación requirió una inversión considerable de tiempo, ralentizando el avance del trabajo, ya que fue necesario revisar numerosos textos. Una vez localizadas las fuentes primarias, muchas resultaron inaccesibles por ser de pago. En otros temas, como el desarrollo psicoevolutivo, la escasez de referencias actualizadas dificultó una contextualización precisa. Asimismo, la falta inicial de ejemplos prácticos dificultó el diseño de la propuesta, aunque al avanzar en el desarrollo del trabajo, se han ido descubriendo herramientas facilitadoras.

A nivel técnico, el uso de un ordenador con prestaciones limitadas ha retrasado notablemente el proceso, especialmente al trabajar con documentos pesados y herramientas en línea. También ha resultado complejo reflejar adecuadamente los materiales creados, ya que al estar alojados en Drive y ser modificables, no era recomendable incluirlos mediante enlaces, lo que ha obligado a utilizar capturas de pantalla para documentarlos. A ello se suma el esfuerzo de sintetizar contenidos en una extensión limitada.

Todas estas limitaciones se han visto agravadas por la falta de tiempo derivada de una situación compleja: compaginar trabajo, labores del hogar, estudios, atención de menores y cuidado de un familiar hospitalizado. A esta situación se le ha sumado una cuestión estructural relacionada con el género: el hecho de ser mujer en el seno de una familia tradicional ha

supuesto la mayor de las limitaciones pues ha implicado una sobrecarga no siempre visible, que ha dificultado la posibilidad de dedicar tiempo exclusivo a este trabajo. A pesar de la urgencia académica, ciertas tareas han sido considerado prioritarias por el entorno, lo que ha limitado aún más el ya escaso tiempo disponible. A pesar de todo, el compromiso con la educación inclusiva ha sido el motor para seguir adelante.

5.2. Prospectiva

Esta propuesta no se concibe como un punto final, sino como el inicio de un camino eminentemente necesario, de profundización en la puesta en práctica del DUA. La primera y más inmediata línea de trabajo es presentar esta propuesta de intervención en un claustro, para ser evaluada y discutida entre compañeros. El objetivo no es explicar los fundamentos teóricos del DUA, sino mostrar un ejemplo de aplicación práctica que inspire nuevas ideas y abra caminos de mejora y ampliación. Este TFE no pretende tener valor académico, sino convertirse en una herramienta útil y transformadora para la comunidad educativa.

Programar desde el DUA es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. Una vez se empieza a planificar desde esta perspectiva, resulta prácticamente imposible regresar a enfoques menos inclusivos. Para que esta filosofía se contagie y generalice, es fundamental la formación práctica del profesorado, ya que son muchos los docentes que conocen el DUA a nivel teórico, pero no saben cómo aplicarlo. En este sentido, otra línea de trabajo necesaria es, previa formación práctica, desarrollar, compartir y evaluar materiales accesibles, con el objetivo de crear un banco de recursos educativos abiertos (REA). Nuestro trabajo prosigue, diseñando trimestre por trimestre y curso por curso, con el propósito de dotar completamente el área de Música y Danza de recursos que atiendan a la representación, la acción y expresión, y la implicación. No obstante, aún queda mucho por hacer en otras áreas, y es urgente contagiar este enfoque inclusivo para que llegue a más docentes, más asignaturas y, sobre todo, más alumnos.

Para finalizar y a modo de reflexión personal, expresar que este trabajo ha supuesto una toma de conciencia profesional muy valiosa. Antes de emprender este proyecto, ya habíamos comenzado a crear materiales propios con el fin de flexibilizar la enseñanza; ahora, dichos materiales encuentran tanto su justificación teórica como una mejora práctica. El objetivo

inicial, responder a cómo adaptar la enseñanza musical para que todos los alumnos puedan participar y aprender, se considera alcanzado, al menos en el contexto específico en el que se ha desarrollado. A partir de aquí, el siguiente paso será continuar diseñando desde esta mirada inclusiva y compartiendo los recursos creados con actitud abierta para recibir retroalimentación y seguir mejorando.

6. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/ponencias.html>
- Alba, C. (coord.), Aranthoon, A.I., Blanco, M., Sánchez, P., Zubillaga, A. y Sánchez, J.M. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* [PDF]. Ediciones Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR .pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR.pdf)
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Campbell, D. (2006). *El efecto Mozart para niños: Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Editorial Urano.
- Carrillo, M. E. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (17), 79–89. <https://doi.org/10.18172/con.2594>
- CAST, Centre for Assistive Special Technologies, (2025). *CAST: Until learning has no limits*. <https://www.cast.org/>
- Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*, 4(5), 1–14. Centro de Estudios Interdisciplinarios. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67301>
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cortés Díaz, M., Ferreiro Villa, C., y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>

DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria [2022/7572]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

EducaDUA. (2025). *EducaDUA*. <https://www.educadua.es/inicio.html>

Ellis, S., Rogoff, B., y Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental psychology*, 17(4), 399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.399>

Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044/8847>

García, I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/58>

Hornos, J., Lema, B. y Mosquera, I. (2017). Estilos de aprendizaje: ¿qué son y qué tipos existen. 2017. *UNIR Revista* <https://www.unir.net/educacion/revista/estilos-de-aprendizaje-clasificacion-sensorial-y-propuesta-de-kolb/>

Institute for Human Centered Design. (s.f.). *Institute for Human Centered Design*. <https://www.humancentereddesign.org/>

Junta de Extremadura. (s.f.). *Guía para el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el ecosistema* CREA. https://emtic.educarex.es/images/innovated/pdf/Guia_DUA_CREA.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Maganto, C., y Cruz, S. (2020). *Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil*. Instituto Superior de Formación Docente N.º 112. <https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/APUNTE-DESARROLLO-MOTOR-LIBRO-1.pdf>
- Martí, E. (1999). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En Palacios J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 329-354). Alianza Editorial.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43–50. <http://hdl.handle.net/11162/140243>
- Montaraz, I. M., Y Benítez, L. (2024). Aplicación didáctica del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación musical. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (51), 95–111. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2024.51.007>
- Moreno, M.C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En Palacios J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 405-430). Alianza Editorial.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- hartParma, G. (2025). Aportes de Piaget en torno al desarrollo evolutivo. En C. C. Bracchi, G. Parma y A. Quiroga (Comps.), *La compleja trama de enseñar artes visuales* (pp. 155–182). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/179185>
- Palacios, J., e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 355-376). Alianza Editorial.
- Pérez Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 189–198.

- Pérez, C., y García, D. (2014). La música en la educación general española del siglo XX a través de la legislación. En García, P., Tejada, P., y Ruscica, A. (Eds.), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 101–114). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/39514>
- Plena Inclusión España, Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Resultados de la encuesta Materiales Educativos Accesibles*. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/07/Plena-inclusion.-Resultados-de-la-encuesta-sobre-materiales-educativos-accesibles.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, páginas 25170 a 25311. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Romero, E. M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermería Herediana*, 10(1), 9. <https://doi.org/10.20453/renh.v10i1.3125>
- Rose, D., Meyer, A. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development* 55(5).
- Rubio, M. J. Cabrerizo, J. y Martín, A. M. (2020). *Recursos para atender a la diversidad en contextos educativos*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Andrés, R. (2015). *Medidas de atención a la diversidad. Una experiencia de aula alternativa de adaptación e intervención educativa en Burgos para alumnos en riesgo de fracaso y abandono escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4664/Ruiz_Andr%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz Pérez, L. M. (2001). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos.
- Sánchez, C. (2023). Cómo un diseñador con polio inspiró el cambio de paradigma de la LOMLOE. *Didascalía*. Universidad Camilo José Cela. [Cómo un diseñador con polio inspiró el cambio de paradigma de la LOMLOE - Didascalía \(ucjc.edu\)](https://www.ucjc.edu/didascalia/como-un-diseador-con-polio-inspiro-el-cambio-de-paradigma-de-la-loomloe)
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la

instrucción: un cambio de perspectiva. *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos.*
Universidad Carlos III, Proyecto “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social”.
Madrid. <https://lc.cx/utelpn>

Sousa, D. A. (2011). *How the Brain Learns* (4th ed.). Corwin.

The Ronald L. Mace Universal Design Institute (s/f). *UDI History.*
<https://www.udinstitute.org/history>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.).
ASCD

Trenca-Dis, Asociación de Dislexia y otras DEA de la Comunidad Valenciana. (2024). *Carta de adaptaciones básicas.* https://www.trenca-dis.com/wp-content/uploads/2024/01/CAS_CARTA_DE_ADAPTACIONES_BASICAS_TRENCA_DIS.pdf

UNICEF. (2025). *Accessible Digital Textbooks for All.*
<https://www.accessibletextbooksforall.org/>

Universidad Complutense de Madrid. (2025). *Carmen Alba Pastor | Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado.* <https://educacion.ucm.es/carmen-alba-pastor>

7. Bibliografía

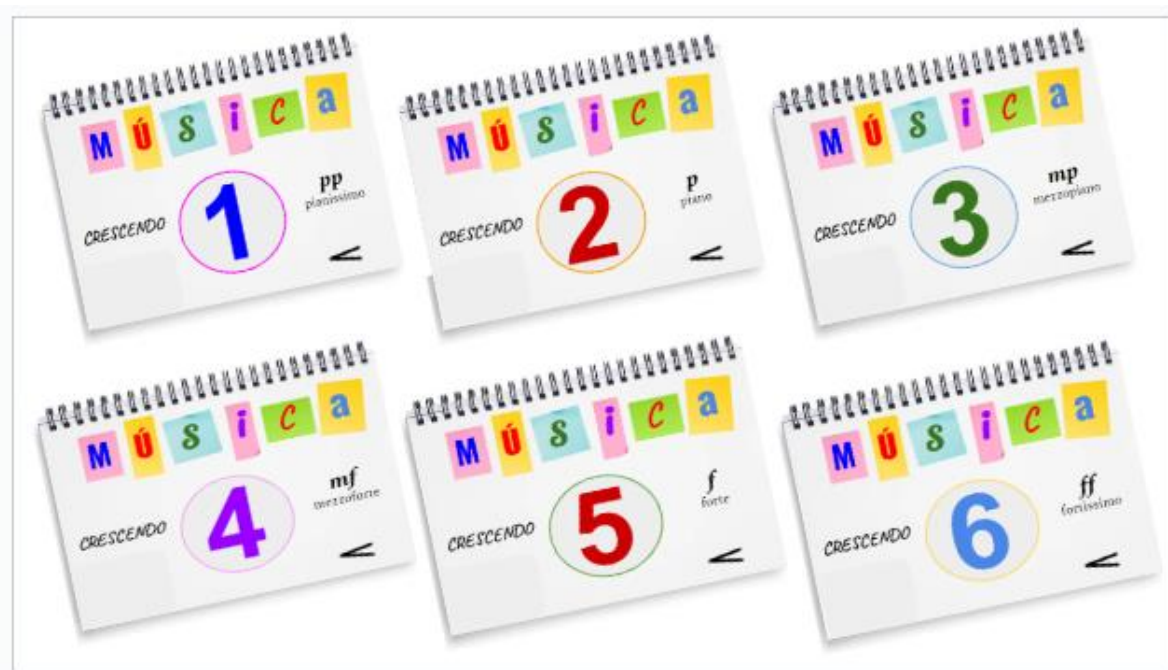
- College of Design. (1997). *NC State University*. <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.
- Corporación Ciudad Accesible. (2022). ¿Qué es el Diseño Universal? 7 principios, 8 objetivos. <https://www.ciudadaccesible.cl/que-es-el-diseno-universal/>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Diapositiva presentación Programa Educación Musical Crescendo



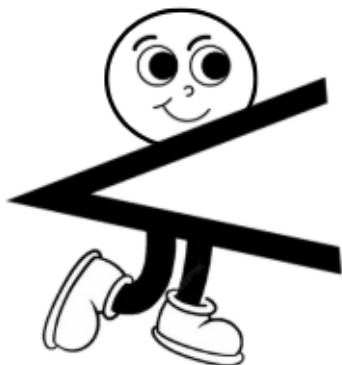
8.2. Anexo 2. Portadas libros digitales Música y Danza, Educación Primaria



8.3. Anexo 3. Portada libro digital Música y Danza, 1º Primaria



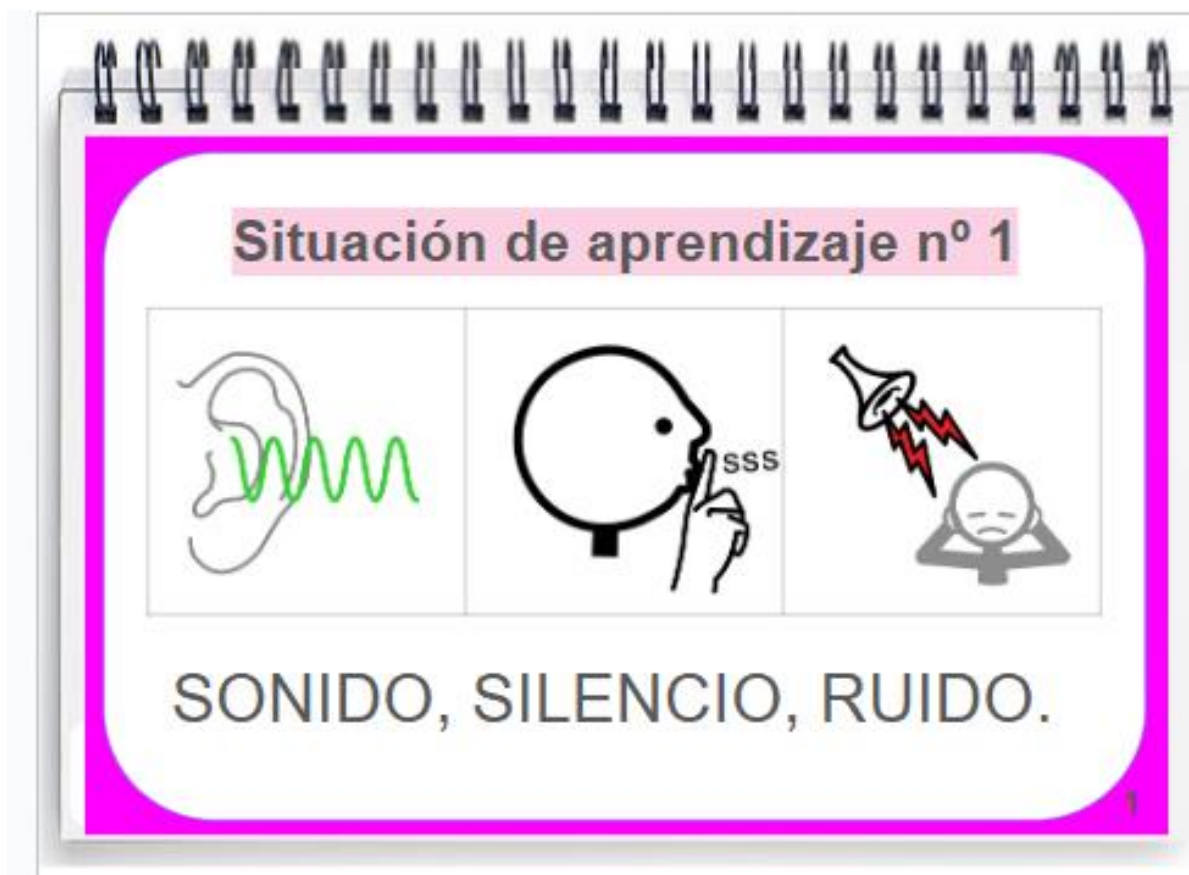
8.4. Anexo 4. Personaje motivador *CRESCENDO*



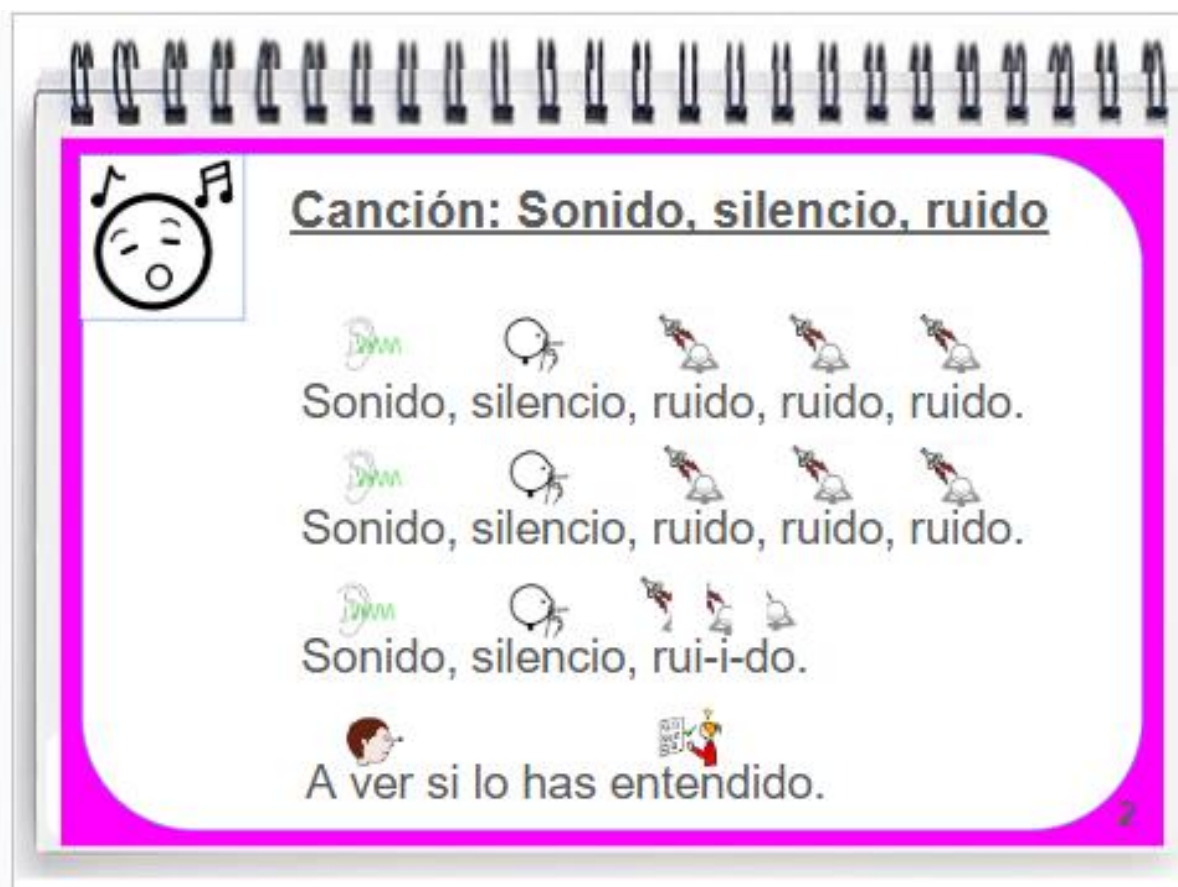
8.5. Anexo 5. Panel de aprendizaje SA1



8.6. Anexo 6. Pág.1 libro digital: SA1, *Sonido, silencio, ruido*



8.7. Anexo 7. Pág.2 libro digital: *Canción Sonido, silencio, ruido, letra*



Canción: Sonido, silencio, ruido

Sonido, silencio, ruido, ruido, ruido.

Sonido, silencio, ruido, ruido, ruido.

Sonido, silencio, rui-i-do.

A ver si lo has entendido.

8.8. Anexo 8. Pág.3 libro digital: *Canción Sonido, silencio, ruido, partitura*

The image shows a spiral-bound notebook with a pink cover. On the left page, there is a drawing of a smiling face with musical notes above it. The right page is titled "Canción: Sonido, silencio, ruido" and features a musical score in 4/4 time. The tempo is marked as ♩ = 100. The score consists of three staves. The first staff begins with a whole rest, followed by a series of eighth and sixteenth notes, including two triplet markings. The second staff continues the melody with similar rhythmic patterns. The third staff concludes the piece with a final chord. The page number "3" is visible in the bottom right corner.

Canción: Sonido, silencio, ruido

♩ = 100

3

8.9. Anexo 9. Pág.4 libro digital: Rutina Veo, pienso, me pregunto



8.10. Anexo 10. Texto descriptivo: Sonido, silencio y tipos de sonido

Narrador:

¿Alguna vez te has parado a pensar qué es el sonido?

El sonido es eso que escuchamos con los oídos.

Aunque no podamos verlo, viaja rapidísimo por el aire, a través de ondas sonoras, desde donde se produce hasta llegar a nosotros. Es como cuando tiramos una piedra al agua tranquila de un estanque. Si nos fijamos, veremos cómo se producen unos círculos en el agua. Son ondas que se van haciendo cada vez más grandes

¿Y el silencio? ¿Qué es el silencio?

El silencio aparece cuando no hay ningún sonido, como cuando el estanque está en calma.

Hay muchísimos sonidos distintos. Algunos en la naturaleza nos encantan, como el canto de los pájaros: (música sonidos de aves), el sonido de una lluvia suave (música sonido lluvia). Aunque si hay truenos, su sonido puede asustarnos.

Y es que la música es tan mágica que puede hacernos sentir diversas emociones. calma (música relajante), miedo (música de terror), alegría (música enérgica), ...

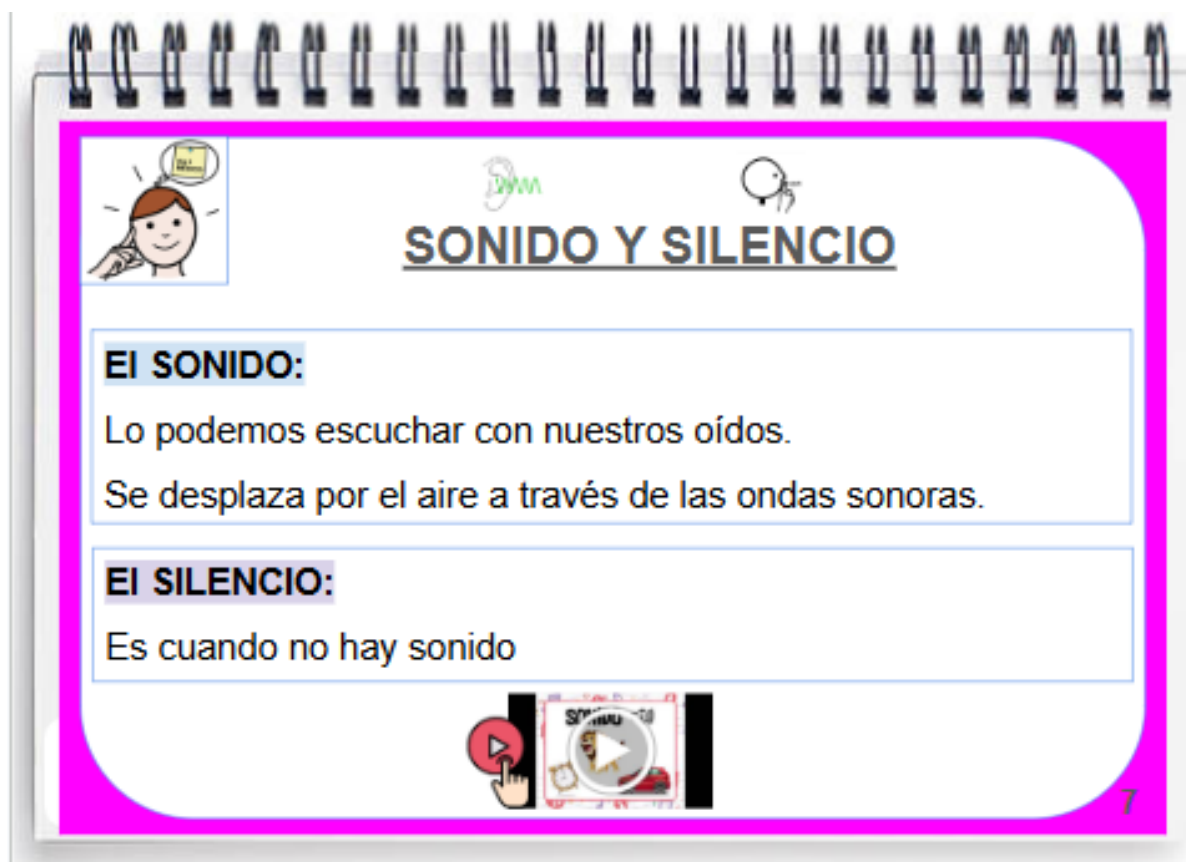
8.11. Anexo 11. Pág. 5 libro digital: Escenas sonoras vs. Escenas silenciosas



8.12. Anexo 12. Pág. 6 libro digital: *Cançó El silenci*



8.13. Anexo 13. Pág. 7 libro digital: [Sonido y Silencio, recordatorio](#)








8.14. Anexo 14. Pág. 8 libro digital: [Sonido y Silencio, representación gráfica](#)



8.15. Anexo 15. Pág. 9 libro digital: Sonido y Silencio, Negra y Silencio de negra

SONIDO Y SILENCIO:
representación gráfica

  →  **NEGRA** = 1 tiempo

 →  **SILENCIO DE NEGRA** = 1 tiempo

9

8.16. Anexo 16. Pág. 10 libro digital: Negra y Silencio de negra, esquemas rítmicos

The image shows a digital book page with a pink border and a spiral binding at the top. On the left side, there are three icons: a pair of hands clapping, a play button with musical notes, and a video player icon with the text 'En vídeo'. The main title is 'NEGRA y SILENCIO DE NEGRA' in bold, black, underlined letters. Below the title, there are four rows of rhythmic patterns, each in a blue-bordered box. The patterns are as follows:

1	2	3	4
Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note

The page number '10' is in the bottom right corner.

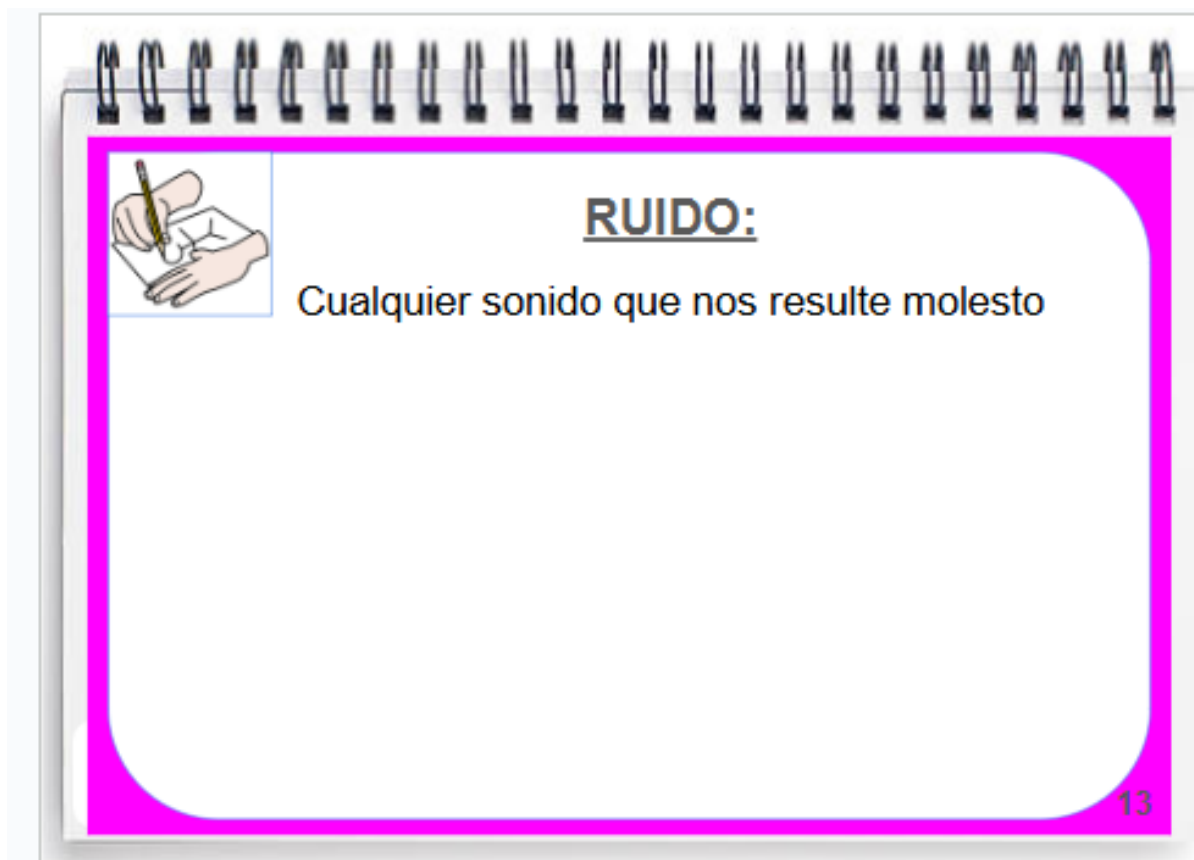
8.17. Anexo 17. Pág. 11 libro digital: Negra y Silencio de negra, detectar intrusos

The image shows a spiral-bound notebook with a pink cover. The worksheet inside has a pink border and a white background. In the top left corner, there is a small illustration of two children, a boy and a girl, talking. The boy is saying "¡HABLA BLA". The title of the worksheet is "NEGRA y SILENCIO DE NEGRA" in bold, black, underlined letters. Below the title, the instruction "Señala los intrusos" is written in black text, with the word "intrusos" highlighted in a pink box. The worksheet contains several musical notes and symbols for identification: a half note, a quarter note, a eighth note, a sixteenth note, a beamed eighth and sixteenth note, a quarter rest, and a half rest. The page number "11" is visible in the bottom right corner.

8.18. Anexo 18. Pág. 12 libro digital: [Sonido y Ruido, diferencias](#)



8.19. Anexo 19. Pág. 13 libro digital: Dibujamos situaciones u objetos ruidosos



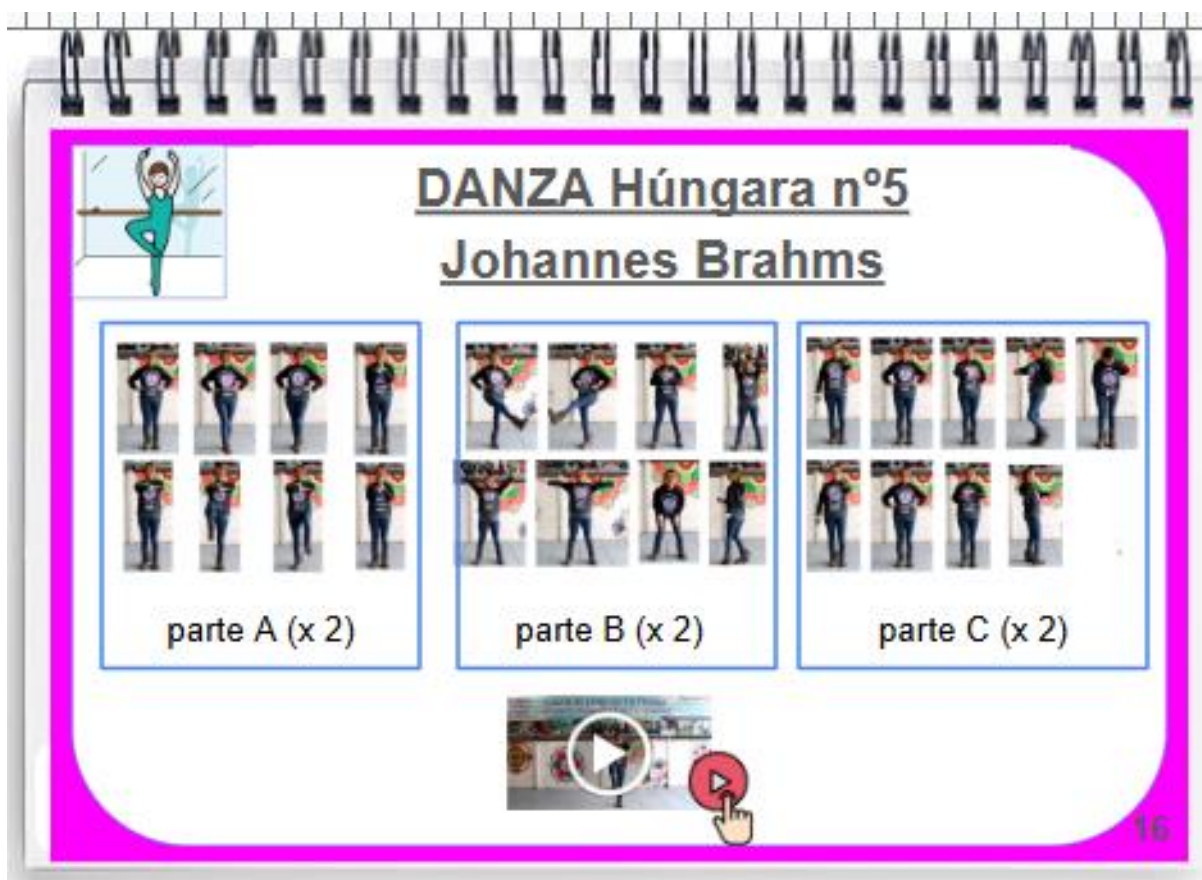
8.20. Anexo 20. Pág. 14 libro digital: Cualidades del sonido, intensidad



8.21. Anexo 21. Pág. 15 libro digital: Instrumentos de percusión



8.22. Anexo 22. Pág. 16 libro digital: Danza Húngara nº5, Johannes Brahms



8.23. Anexo 23. Pág. 17 libro digital: Autoevaluación

The worksheet is titled "AUTOEVALUACIÓN" in bold, underlined letters. It features a header row with six icons: a person thinking, two people talking, a musical note, a person at a piano, clapping hands, a guitar, and a person dancing. Below each icon are three stacked smiley faces: a green happy face, a yellow neutral face, and a red sad face. The page number "17" is visible in the bottom right corner.

Icon: Person thinking	Icon: Two people talking	Icon: Musical note	Icon: Person at piano	Icon: Clapping hands	Icon: Guitar	Icon: Person dancing
Green smiley	Green smiley	Green smiley	Green smiley	Green smiley	Green smiley	Green smiley
Yellow smiley	Yellow smiley	Yellow smiley	Yellow smiley	Yellow smiley	Yellow smiley	Yellow smiley
Red smiley	Red smiley	Red smiley	Red smiley	Red smiley	Red smiley	Red smiley


8.24. Anexo 24: Ficha evaluable SA1

SA1, Música 1º PRIMARIA


Nombre y apellido.....

Nº..... Clase..... Fecha.....


1/ (Rodea) las figuras musicales **NEGRA** y **SILENCIO DE NEGRA**



2/ Repasa los nombres



Negra

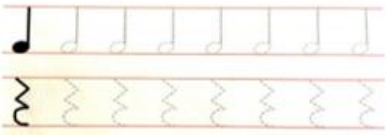




Silencio de negra



SA1, Música 1º PRIMARIA

3/ Repasa como en el ejemplo.



¡Cuidado! Para que sea **NEGRA**, debes pintarla por dentro de negro.



4/ Completa con  y  para crear tu propio ritmo.

							
---	---	--	--	--	--	--	--

5/ Dibuja y pinta

 Escena SONORA	 Escena SILENCIOSA

8.25. Anexo 25. Lista de cotejo: Sesiones 1 y 2

Alumno:	Sesión 1		Sesión 2	
	Fecha:		Fecha:	
OBJETIVO 1: Respetar las normas básicas de convivencia en el aula				
Escucha con atención al docente y a los compañeros	SI	NO	SI	NO
Respeto el turno de palabra	SI	NO	SI	NO
OBJETIVO 2: Participar de forma activa en situaciones de diálogo colectivo				
Participa en el diálogo	SI	NO	SI	NO
Aporta comentarios apropiados (Si no participa, no marcar ninguna casilla)	SI	NO	SI	NO
OBJETIVO 3: Interpretar las canciones propuestas, respetando las consignas dadas				
Participa en el canto grupal	SI	NO	SI	NO
Realiza los gestos asociados a los conceptos	SI	NO	SI	NO
Permite que la actividad se desarrolle adecuadamente (comportamiento)	SI	NO	SI	NO
OBJETIVO 4: Conocer los conceptos sonido, silencio y ruido, identificando sus diferencias				
Distingue sonido y silencio, moviéndose solo cuando hay sonido e inhibiendo el movimiento durante el silencio.				SI NO
Mantiene un volumen adecuado durante la actividad, evitando que el sonido se convierta en ruido.				SI NO
Respeto el espacio interpersonal en sus desplazamientos, sin invadir ni molestar a los compañeros.				SI NO

8.26. Anexo 26. Rúbrica: Sesiones 3 y 4

Criterio	Excelente	Bien	En proceso
Reconoce las figuras musicales: negra y silencio de negra	Identifica ambas figuras correctamente y sin ayuda.	Reconoce las figuras con alguna duda o apoyo.	Confunde o no identifica las figuras.
Sigue el pulso al percutir con palmas o palillos, en grupo	Mantiene el pulso constante durante toda la actividad, sin adelantarse en la entrada.	Sigue el pulso con pequeños desajustes.	Se adelanta o atrasa con frecuencia, perdiendo la coordinación con el grupo.
Sigue el pulso al percutir con palmas o palillos, en solitario	Percute con precisión, manteniendo el pulso de forma autónoma.	Mantiene el pulso con algunos errores o desajustes.	Tiene dificultad para mantener el pulso sin apoyo.
Diferencia escenas sonoras y escenas silenciosas	Identifica correctamente escenas sonoras y silenciosas.	Identifica escenas sonoras y silenciosas, aunque duda en algunas.	Tiene dificultad para diferenciar escenas sonoras y silenciosas.

8.27. Anexo 27. Rúbrica: Práctica instrumental

±

Criterio	Excelente	Bien	En proceso
Mantiene el pulso al percutir	Percute siguiendo el pulso de forma constante y precisa durante toda la actividad.	Mantiene el pulso la mayor parte del tiempo, con pequeñas irregularidades.	Tiene dificultades para seguir el pulso o se adelanta/se atrasa frecuentemente.
Controla el volumen al tocar	Percute con un volumen adecuado y equilibrado, respetando las indicaciones.	En general controla el volumen, aunque a veces es demasiado fuerte o débil.	No regula bien el volumen, lo que afecta al desarrollo de la actividad.
Hace un uso respetuoso del instrumento	Utiliza el instrumento solo cuando corresponde y lo manipula con respeto.	En general respeta las normas de uso, aunque necesita recordatorios.	Lo usa de forma inadecuada o fuera del momento indicado con frecuencia.
Guarda correctamente el instrumento	Guarda el instrumento en el lugar indicado con orden y sin dañarlo.	Lo guarda correctamente la mayoría de las veces, aunque con algo de descuido.	No sigue las instrucciones para guardarlo o lo hace de forma descuidada.

8.28. Anexo 28. Rúbrica: Danza grupal

Criterio	Excelente	Bien	En proceso
Diferenciación de las partes musicales	Reconoce claramente los cambios de carácter e interpreta los movimientos con el ritmo y la energía adecuados.	Percibe los cambios musicales, aunque no siempre los refleja con precisión en el movimiento.	Tiene dificultad para adaptar el movimiento al carácter de la música.
Realización de los pasos	Ejecuta con seguridad todos los pasos aprendidos, siguiendo el orden y la forma indicadas.	Realiza la mayoría de los pasos, aunque comete algunos errores o duda en la secuencia.	Presenta dificultades para seguir la secuencia o necesita ayuda frecuente.
Dirección en las vueltas y movimientos	Da las vueltas correctamente hacia el lado indicado y con buena coordinación.	Da la mayoría de las vueltas correctamente, aunque alguna la realiza en dirección equivocada.	Se equivoca con frecuencia en la dirección de las vueltas o necesita corrección constante.
Respeto del espacio	Mantiene su espacio sin invadir el de los demás.	En general mantiene su espacio, aunque ocasionalmente invade el de los compañeros.	No gestiona bien su espacio e interfiere frecuentemente con otros.

8.29. Anexo 29. Lista de cotejo: Trabajo autónomo por rincones

Alumno:	Fecha:		
Trabaja sin distraerse	SI	NO	A VECES
Realiza las tareas de forma adecuada	SI	NO	A VECES
No interrumpe ni reclama al docente innecesariamente	SI	NO	A VECES
Respeto a los compañeros	SI	NO	A VECES
Colabora con los compañeros cuando es necesario	SI	NO	A VECES