

I. Introducción

La Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, cuenta con el programa Aprendizaje Servicio (A.S.) vinculado a la Escuela Especial San Alberto Hurtado, visualizando en este, un nuevo espacio para la formación profesional docente, que considera la inclusión de los grupos desfavorecidos como eje central de la intervención educativa. En este contexto, existe la necesidad de integrar un programa de Educación Musical para los y las integrantes del centro educativo, pretendiendo ir más allá de la implementación terapéutica y alcanzar una perspectiva inclusiva y abierta a la diversidad que contribuya a la formación docente y a un nuevo paradigma para la Educación Musical.

A través de esta investigación se analizará el concepto de “discapacidad” que según la OMS se refiere a “un hecho multifactorial en el que juegan un papel importante no sólo los déficit del individuo, sino la interacción con la sociedad y el ambiente” (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, 1980). Desde este punto de vista y en el caso particular de las personas sordas, ciegas y sordociegas, la Educación Musical no debiera excluirse como área de aprendizaje. Más aún, resulta necesario incluirlas en los planes curriculares de las Escuelas Especiales y centros de integración, dado los diferentes aspectos y dimensiones que promueve para el desarrollo de toda persona. Para ello, resulta necesario replantear el paradigma en que se asienta la Educación Musical, analizando los planes y programas entregados por el MINEDUC y las consideraciones en torno a la Música y la Discapacidad que subyacen la práctica docente.

El punto de partida de la presente investigación y de la propuesta pedagógica que acá presentamos es la vibración, base de la música, entendida como “una oscilación en el tiempo” (Hewitt, 1997, p. 362). Ampliando, de esta manera, nuestra percepción de la música desde lo auditivo hacia lo Multisensorial.

Los sentidos juegan un papel importante dentro del proceso educativo y es desde el enfoque multisensorial donde la música “no

se reduce sólo a la capacidad de audición, sino que posee la facultad de ser multisensorial, es decir engloba todos los sentidos” (Bruscia, 1997, p. 68). Por otra parte, la Educación Musical en Chile a través de sus Bases Curriculares, plantea la Música como:

(...) un lenguaje dinámico y generativo que permite que todas las personas puedan aportar a ella, de modo que incluyen en su ejercicio y aprendizaje a todos los individuos, con sus capacidades y limitaciones de cualquier índole (Mineduc, 2013).

La Música, tal como la conocemos y practicamos hoy, se vincula con un aspecto cultural proveniente de occidente, que organiza los sonidos y da sentido a nuestra sensibilidad auditiva.

Desde la perspectiva entregada a través de las Nuevas Bases Curriculares 2013 por Educación Básica, la Educación Musical se remite sólo hacia la experiencia sonora y por ende al sentido de la audición, sin considerar la experiencia Multisensorial, que engloba todos los sentidos y que además otorga mayor integralidad al proceso educativo y desarrollo personal (Longhorn, 1991).

De esta forma, se visualiza una nueva perspectiva pedagógico-musical, que posibilite la inclusión de todas las personas con sus capacidad y limitaciones de cualquier índole (Mineduc, 2013) no sólo en lo declarativo y textual, sino más bien en la propia experiencia educativa. Para ello, se analizan los documentos ministeriales 2002- 2012 y las Nuevas Bases Curriculares 2013 de Educación Básica, con el fin de obtener información relativa a las características, actividades y objetivos referidos al proceso educativo musical ministerial promovido en Chile.

Por otra parte, resulta necesario conocer la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Ruven Feuerstein, planteada en el libro de Jo Lebeer *El Arte de la construcción cognitiva: la Modificabilidad Cognitiva Estructural y el Aprendizaje Mediado* (2005), en donde el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico y socializante, vinculado a las herramientas

cognitivas, emocionales y sociales que el sujeto posea en interacción con el medio.

Los nuevos estudios surgidos en el área de las Neurociencias, relativas a la Neuroplasticidad del cerebro, entregan una nueva perspectiva acerca de la naturaleza del cerebro como un órgano abierto y flexible que considera las innumerables posibilidades del ser humano para su adaptación e integración al medio. Posterior a ello, se rescatarán aspectos paradigmáticos de la Musicoterapia relacionándolas a la Educación Musical (Angelino, 2009).

La Educación Musical es un derecho de todos los individuos, sin importar sus características, capacidades o limitaciones, comprendiendo que la música además nos aproxima a la exploración de múltiples sentidos, y no solo se limita a la escucha, sino que potencia tanto la percepción visual, corporal, táctil (Multisensorial).

En lo que respecta a la etapa que va desde la infancia a la adolescencia (5 a los 20 años), es importante tener en cuenta el impacto que tiene para el sujeto, descubrir y potenciar todos sus sentidos y de esta manera contribuir a su desarrollo íntegro (Longhorn, 1991).

Para llevar a cabo esta investigación se utilizarán fundamentalmente la observación de personas que participaron en el taller de Educación Musical de la Escuela Especial San Alberto Hurtado. Asimismo, se aplicaron entrevistas a la comunidad que rodea a los integrantes del centro. Un aporte importante al trabajo investigativo, provino de algunos profesionales vinculados al tema de esta investigación, especialmente al ex-académico de la UMCE, hoy jefe de carrera de Educación Musical de la Universidad Mayor, Carlos Sánchez y la profesora Ana Teresa Sepúlveda de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, quienes accedieron a ser entrevistados y a compartir sus experiencias académicas.

Finalmente, se destaca el aporte de las personas hipoacusias, quienes en el transcurso de esta investigación entregaron no tan sólo una valiosa información, sino también una tremenda lección de vida y

superación, demostrando que la discapacidad es un problema que la sociedad entiende como tal, pero que no necesariamente se vincula a una condición determinante para nuestro crecimiento y desarrollo.

1.1 Idea de Investigación

La Educación Musical y su contribución a la inclusión de personas con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples.

1.2 Planteamiento del Problema

La Música, como área específica del aprendizaje y planteada en las Nuevas Bases Curriculares 2013 como “lenguaje dinámico y generativo que permite que todas las personas puedan aportar a ella, incluyendo en su ejercicio a todos los individuos con sus capacidades y limitaciones de cualquier índole” (MINEDUC, 2013, p.1) no es considerada comúnmente en la Educación Especial como parte de los recursos de apoyo al aprendizaje.

Esta realidad se construye desde un paradigma educativo vigente en Educación Musical, que establece características, actividades y logros esperados, donde la audición y el normal funcionamiento del oído se presentan como condiciones básicas y necesarias para iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje musical, sin concretar además las proposiciones fundamentales que el ministerio plantea.

A partir de lo anterior surge la necesidad de un nuevo paradigma para la Educación Musical, que considere la música no sólo como experiencia remitida al sentido de la audición, sino como fenómeno que posee la facultad de ser multisensorial. En otras palabras, que integre todos los sentidos (Bruscia, 1997) propiciando así el Descubrimiento Activo, la Creación e Interacción tanto Colectiva como Individual. Estas características constituyen un aporte significativo para cualquier ser humano y especialmente para la educación de personas con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples.

Tales características de la Educación Musical, responden paralelamente a otra construcción paradigmática, la cual entiende la Música como acto vital de expresión humana y, por lo tanto, proveedora de estructuras de cambios para el desarrollo del sujeto en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social. Esta perspectiva es base para la Educación Inclusiva, la cual significa “remover barreras e incrementar las oportunidades educativas” (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, 2004, p. 26).

Bajo este paradigma se sitúan, desde el campo de las Neurociencias, la teoría de la Neuroplasticidad del cerebro, que propone una mirada más dinámica y abierta del ser humano, donde los déficit sensoriales o funcionales del sujeto no limitarían sus posibilidades de desarrollo (Jo, 2005).

Paralelamente se abarcan, la tesis de Vygotsky (García, 2002) con el modelo socio-cultural del aprendizaje, y la tesis de Feurestein (Jo, 2005) con la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, las cuales otorgan un papel fundamental al ambiente o contexto socio-cultural como un aspecto clave en el desarrollo y aprendizaje de la persona.

Por otra parte, el sonido, la música y los instrumentos musicales comprenden una amplia gama de posibilidades corpóreo-sonoro-instrumentales con funciones terapéuticas y de rehabilitación para el sujeto discapacitado (Benenson, 2000) sin embargo, la idea o concepción que subyace al individuo que necesita rehabilitación está planteada desde una visión paradigmática, donde existen sujetos normales o funcionales a la sociedad y la norma y sujetos a-normales y por ende disfuncionales a la sociedad.

La Escuela Especial San Alberto Hurtado ha intentado integrar la Educación Musical en su proyecto educativo dirigido especialmente a personas con discapacidad auditiva, retos múltiples, y sordoceguera. De esta experiencia surge la siguiente pregunta central: ¿Qué propuesta educativa es necesaria para la Educación Musical que contribuya a la Inclusión de personas con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples?

Frente a esta interrogante surgen otras sub-preguntas que guiarán este trabajo: ¿Cómo percibe una persona sorda los sonidos y/o la música? ¿Qué discrimina una persona sorda cuando tiene la vivencia de la música? ¿De qué manera se ha vinculado la Educación Musical en el desarrollo de personas sordas?, pero también, desde la mirada institucional, otras preguntas que orientarán esta búsqueda, relacionadas con aspectos teóricos y prácticos de la Educación Musical: ¿Qué aspectos curriculares

(Características, actividades y objetivos) presentes en los documentos oficiales del MINEDUC de la Educación Musical, aportarían al proceso educativo dirigido a personas con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples? ¿De qué manera la Musicoterapia (concepciones y características) contribuye a la nueva propuesta educativa dirigida a personas sordas, sordociegas y retos múltiples?

1.3 Objetivo General

Diseñar una propuesta educativa para la Educación Musical, que contribuya a la inclusión de personas con discapacidad auditiva, sordociegas y retos múltiples.

1.4 Objetivos Específicos

- Analizar los documentos curriculares del MINEDUC para la Educación Musical, específicamente aquellos que pertenecen al periodo 2002-2012 y Nuevas Bases Curriculares 2013, para identificar objetivos y características que se relacionan con la propuesta educativa.
- Conocer las políticas educativas de la Educación Especial y su aporte al desarrollo de las personas con discapacidad auditiva, sordociegas y retos múltiples.

- Conocer los aportes de la Musicoterapia para la propuesta educativa dirigida a personas sordas, sordociegos y retos múltiples.
- Identificar un nuevo paradigma para la Educación Musical que propicie la inclusión de personas con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples.
- Conocer la influencia de una nueva propuesta educativa inclusiva en el entorno educacional de personas con discapacidad auditiva, sordociegas y retos múltiples.

1.5 Supuestos

Desde el paradigma pragmatista la Educación Musical, aporta a la inclusión de todas las personas. Se plantea una visión que considera, como parte de un proceso educativo transversal, las características fisiológicas individuales del sujeto, su contexto sociocultural, mundo interior (emociones y sentimientos, motivaciones y desafíos) como elementos sustanciales para la configuración de objetivos educativos que tienen como eje central el desarrollo integral y la autonomía de la persona.

Dentro de la Educación Musical, existen unidades temáticas que buscan incentivar directa o indirectamente la experiencia Multisensorial, el Descubrimiento Activo y la Creación-Interacción, tanto colectiva como individual contribuyendo al desarrollo armónico de las facultades humanas. La base de esta perspectiva considera que la música, no se remite sólo a una experiencia auditiva, sino más bien a una experiencia Multisensorial (Bruscia, 1997). De esta manera, no es el sonido, sino la vibración la que se configura como el elemento central de la Educación Musical, dando inicio a todo proceso educativo, sin exclusión ni discriminación de ningún tipo.

II. Marco Teórico

Frente a la necesidad de conocer y comprender cómo una persona con discapacidad auditiva percibe la música, se ha determinado investigar la naturaleza del sonido: identificar de qué está compuesto y cómo se genera. Ello, con el objeto de establecer cuáles de sus características principales puede aportar los elementos claves que nos permitirán fundamentar esta investigación. Para ello, el estudio se sitúa desde la óptica de la ciencia a través de Paul G. Hewitt, con su obra *Física Conceptual* (2007) complementándolo posteriormente con el autor Manuel Valls Gorina, en su libro *Para entender la música* (2003) entre otras referencias.

2.1 Vibraciones y Ondas

Resulta esencial comenzar por este punto para llegar a comprender el fenómeno sonoro, Hewitt al introducir este capítulo en su obra nos habla de lo siguiente:

Todo lo que va y viene, va de un lado a otro y regresa, entra y sale, se enciende y apaga, es fuerte y débil, sube y baja, está vibrando. Una vibración es una oscilación en el tiempo. Un vaivén, tanto en el espacio como en el tiempo es una onda, la cual se extiende de un lugar a otro (Hewitt, 2007, p. 362).

Frente a esta cita se deduce que la vibración corresponde a un movimiento que interactúa en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, surge la pregunta sobre cómo el sonido logra transmitirse o propagarse. En relación a esto último autor explica claramente:

La luz y el sonido son vibraciones que se propagan en el espacio en forma de ondas; sin embargo, se trata de dos clases de ondas muy distintas. El sonido es la propagación de vibraciones a través de un medio material sólido, líquido o gaseoso. Si no hay medio que vibre, entonces no es posible el sonido. El sonido no puede viajar en el vacío. No obstante, la luz sí puede viajar en el vacío, porque es una vibración de campos eléctricos y

magnéticos, una vibración de energía pura. La luz puede atravesar muchos materiales, pero no necesita de alguno de ellos. Esto se ve cuando la luz solar viaja por el vacío y llega a la Tierra. La fuente de todas las ondas, de sonido, de luz o de lo que sea, es algo que vibra (Hewitt, 2007, p. 362).

2.1.1 Movimiento ondulatorio

La mayoría de la información acerca de lo que nos rodea nos llega en alguna forma de ondas. Es a través del movimiento ondulatorio, entonces, que el sonido llega a nuestros oídos, la luz a nuestros ojos, y las señales electromagnéticas a los radios y televisores. A través del movimiento ondulatorio se puede transferir energía de una fuente hacia un receptor, sin transferir materia, necesariamente, entre esos dos puntos (Hewitt, 2007).

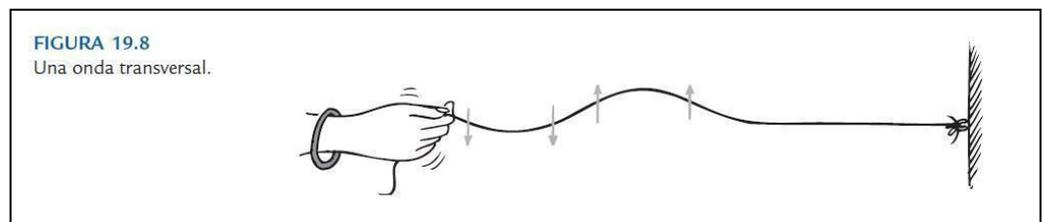
Hewitt para graficarnos cómo se genera el movimiento ondulatorio nos entrega la siguiente ejemplificación:

Quizás un ejemplo más familiar del movimiento ondulatorio sea una onda en el agua. Si se deja caer una piedra en un estanque tranquilo, se producirá en el centro una perturbación rítmica y las ondas viajarán hacia afuera, formando círculos cada vez mayores cuyos centros están en la fuente de la perturbación. En este caso pensaríamos que se transporta agua con las ondas, porque cuando éstas llegan a la orilla, salpican agua sobre terreno que antes estaba seco. Sin embargo, debemos darnos cuenta de que si las ondas encuentran barreras impasables, el agua regresará al estanque y las cosas serían casi como estaban al principio: la superficie del agua habrá sido perturbada, pero el agua misma no habrá ido a ninguna parte. Una hoja sobre la superficie subirá y bajará cuando pase la onda por ella, pero terminará donde estaba antes. De nuevo, el medio regresará a su estado inicial después de que pasó la perturbación, incluso en el caso extremo de un tsunami (Hewitt, 2007, p. 365).

2.1.2 Ondas transversales y longitudinales

El autor hace referencia también a que el movimiento ondulatorio puede ser de dos tipos: transversal o longitudinal. Mencionando que el sonido corresponde a una onda longitudinal utiliza los siguientes casos para explicarlo:

Sujeta un extremo de un cordón a la pared, y con la mano sujeta el otro extremo. Si de repente agitas tu mano hacia arriba y hacia abajo, se formará un impulso que viajará a lo largo de la cuerda de ida y vuelta (figura 19.8). En este caso, el movimiento del cordón (hacia arriba y hacia abajo) forma un ángulo recto con la dirección de la rapidez de la onda. El movimiento perpendicular, o hacia los lados, en este caso, se llama movimiento transversal. Ahora mueve el cordón con un movimiento de subida y bajada periódico y continuo, y la serie de impulsos producirán una onda. Como el movimiento del medio (que en este caso es el cordón) es transversal respecto a la dirección hacia donde viaja la onda, a esta

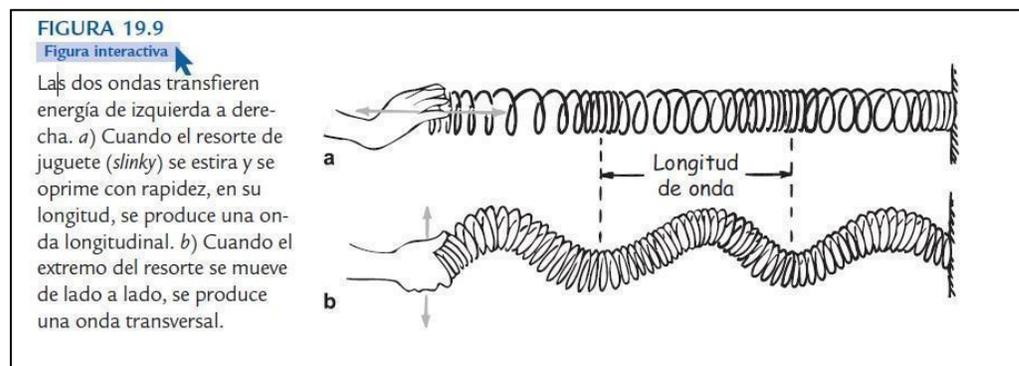


ase de onda se le llama onda transversal (Hewitt, 2007, p. 367).

Y en relación a las ondas longitudinales:

No todas las ondas son transversales. A veces las partes que forman un medio van y vienen en la misma dirección en la que viaja la onda. El movimiento es a lo largo de la dirección de la onda, y no en ángulo recto con ella. Esto produce una onda longitudinal. Se pueden demostrar tanto las ondas transversales como las longitudinales con un slinky o resorte flexible y largo, estirado como en la figura 19.9. Una onda transversal se forma subiendo y bajando el extremo del slinky o moviéndolo de un lado a otro. Una onda longitudinal se forma si se tira y empuja

con rapidez el extremo del slinky, hacia uno o alejándose de él. En este caso se ve que el medio vibra en dirección paralela a la de la transferencia de energía. Una parte del resorte se comprime, y una onda de compresión viaja por él. Entre las compresiones sucesivas está una región estirada, llamada rarefacción. Las compresiones y las rarefacciones viajan en la misma dirección, a lo largo del resorte. Las ondas sonoras son ondas longitudinales. Las ondas que viajan por el suelo, generadas por los terremotos, son de dos clases principales: ondas P longitudinales y ondas S transversales. Las ondas S no pueden propagarse por la materia líquida; mientras que las ondas P pueden transmitirse tanto por las partes fundidas como por las partes sólidas del interior de la Tierra. Al estudiar esas ondas se deduce mucho acerca del interior de la Tierra. La longitud de onda de una onda longitudinal es la distancia entre las compresiones sucesivas o, lo que es equivalente, entre las rarefacciones sucesivas. El ejemplo más común de ondas longitudinales es el sonido en el aire. Las moléculas del aire vibran hacia adelante y hacia atrás, respecto a una posición de equilibrio, cuando pasan las ondas (Hewitt, 2007, p. 368).



(Hewitt, 2007, p. 368)

2.1.3 Orígenes del Sonido

En este acápite se especifica cómo son producidas las ondas sonoras y de qué manera una vibración original podría estimular otra vibración mayor:

La mayoría de los sonidos son ondas producidas por las vibraciones de objetos materiales. En un piano, un violín o una

guitarra, el sonido se produce por las cuerdas en vibración; en un saxofón, por una lengüeta vibratoria; en una flauta, por una columna vacilante de aire en la embocadura. La voz se debe a las vibraciones de las cuerdas vocales. En cada uno de esos casos, la vibración original estimula la vibración de algo mayor o más masivo, como la caja de resonancia de un instrumento de cuerdas, la columna de aire de la lengüeta de un instrumento de viento, o el aire en la garganta y la boca de un cantante. Este material en vibración manda, entonces, una perturbación por el medio que la rodea, que normalmente es aire, en forma de ondas longitudinales (Hewitt, 2007, p. 380).

2.1.4 Medios que transmiten el sonido

En el transcurso de nuestra investigación consideramos relevante este tema para determinar qué medios son los más adecuados para una mejor transmisión sonora:

La mayoría de los sonidos que escuchamos se transmiten a través del aire. Sin embargo, cualquier sustancia elástica, ya sea sólida, líquida, gas o plasma, puede transmitir el sonido. La elasticidad es la propiedad que tiene un material para cambiar de forma en respuesta a una fuerza aplicada, para después regresar a su forma inicial cuando se retira la fuerza de distorsión. El acero es una sustancia elástica. En cambio, la masilla (plastilina) no lo es. En los líquidos y sólidos elásticos, los átomos están relativamente cerca entre sí y responden con rapidez a los movimientos relativos, y transmiten energía con baja pérdida (Hewitt, 2007, p. 382).

El sonido se propaga unas cuatro veces más rápido en el agua que en el aire, y unas 15 veces más rápido en el acero que en el aire. En relación con los sólidos y los líquidos, el aire es el peor conductor de sonido. Puedes escuchar el sonido de un tren lejano con más claridad si colocas el oído sobre el riel. Asimismo, un reloj colocado sobre una mesa, más allá de la distancia de detección, se puede escuchar si recargas el oído en la mesa. O bien, mientras estés sumergido en el agua haz chocar unas piedras. Escucharás muy bien el chasquido. Si alguna vez nadaste donde

había lanchas de motor, es probable que hayas notado que puedes escuchar con mucha más claridad los motores del bote bajo el agua que sobre ella. Los líquidos y los sólidos cristalinos son, en general, conductores excelentes del sonido, mucho mejores que el aire. La rapidez del sonido es, comúnmente, mayor en los sólidos que en los líquidos, y en el líquido mayor que en los gases. El sonido no se propaga en el vacío porque para propagarse necesita de un medio. Si no hay nada que se comprima y se expanda, no puede haber sonido (Hewitt, 2007).

2.1.5 Reflexión del sonido

La propagación del sonido en un espacio físico determinado también es de gran importancia estudiarlo, es por ello que citamos nuevamente al autor cuando nos habla de este tema:

A la reflexión del sonido se le llama eco. La fracción de la energía que porta la onda sonora reflejada es grande si la superficie es rígida y lisa, y es menor si la superficie es suave e irregular. La energía acústica que no porte la onda sonora reflejada la contiene la onda “transmitida”, es decir, la absorbida por la superficie. El sonido se refleja en una superficie lisa de la misma forma en que lo hace la luz: el ángulo de incidencia es igual al ángulo de reflexión. A veces, cuando el sonido se refleja en las paredes, el techo y el piso de un recinto, las superficies reflectoras vuelven a reflejarlo, es decir, se refleja varias veces. A esas reflexiones múltiples se les llama reverberación (Hewitt, 2007, p. 384).

Por otro lado, si las superficies reflectoras son muy absorbentes, la intensidad del sonido sería baja, y el sonido sonaría apagado y sin vida. En el diseño de un auditorio o de una sala de conciertos se debe encontrar un equilibrio entre la reverberación y la absorción. Al estudio de las propiedades del sonido se le llama acústica (Hewitt, 2007).

Con frecuencia se recomienda poner superficies muy reflectoras detrás del escenario, que dirijan el sonido hacia la audiencia. En algunas salas de concierto, se cuelgan superficies reflectoras arriba del escenario. Un espectador puede observar esos reflectores y ver las imágenes reflejadas

de los miembros de la orquesta. Los reflectores de plástico tienen curvatura, lo cual aumenta el campo de visión. Tanto el sonido como la luz obedecen la misma ley de reflexión, por lo que si se orienta un reflector para poder ver determinado instrumento musical, se tendrá la seguridad que podrá escucharse también (Hewitt, 2007).

2.1.6 Vibraciones forzadas y Frecuencia Natural y Resonancia

Durante el estudio del sonido percibimos necesario conocer cómo es posible su proyección al momento en que una vibración interactúa con un objeto determinado:

Si golpeamos un diapasón no instalado, el sonido que se produce sería bastante débil. Si sujetamos el mismo diapasón contra una mesa, después de golpearlo, el sonido será más intenso. Esto se debe a que se obliga a vibrar a la mesa y, con su mayor superficie, pone en movimiento a más aire. La mesa es forzada a vibrar por un diapasón a cualquier frecuencia. Se trata de un caso de vibración forzada. El mecanismo de una caja de música se monta en una caja de resonancia. Sin la caja de resonancia, ese sonido apenas sería perceptible. Las cajas de resonancia son importantes en todos los instrumentos musicales de cuerda (Hewitt, 2007, p. 387).

Por ejemplo:

Al golpear una llave y las vibraciones que se provocan son distintas de las de un bat de béisbol, o de las de cualquier otra cosa. Todo objeto hecho de un material elástico vibra cuando es perturbado con sus frecuencias especiales propias, que en conjunto producen su sonido especial. Se habla entonces de la frecuencia natural de un objeto, la cual depende de factores como la elasticidad y la forma del objeto. Desde luego, las campanas y los diapasones vibran con sus frecuencias características propias. Y es interesante que la mayoría de los objetos, desde los planetas hasta los átomos, y casi todo lo que hay entre ellos, tenga una elasticidad tal que vibran a una o más frecuencias naturales (Hewitt, 2007, p. 387).

Cuando la frecuencia de las vibraciones forzadas en un objeto coincide con la frecuencia natural del mismo, hay un incremento significativo de la amplitud. A este fenómeno se le llama resonancia. En forma literal, resonancia quiere decir “volver a sonar”. La masilla (plastilina) no resuena porque no es elástica, y un pañuelo que se deja caer es demasiado flácido. Para que algo resuene necesita que una fuerza lo regrese a su posición inicial, y que la energía sea suficiente para mantenerlo vibrando. Una experiencia frecuente que ilustra la resonancia es un columpio. Cuando aumentan las oscilaciones, se empuja al ritmo de la frecuencia natural del columpio. Más importante que la fuerza con que se impulse, es su sincronización. Hasta con impulsos pequeños, si se realizan con el ritmo de la frecuencia del movimiento oscilatorio, se producen grandes amplitudes. Una demostración muy común en los salones de clase es con un par de diapasones, ajustados a la misma frecuencia y colocado a una distancia de un metro entre sí. Cuando se golpea uno de ellos, se pone al otro a vibrar. El movimiento del segundo diapason se llama con frecuencia vibración simpática o vibración por resonancia” (Hewitt, 2007).

2.1.7 Propiedades del sonido

Luego de adentrarnos en la naturaleza de las ondas sonoras, es preciso contemplar qué características o parámetros específicos tienen los sonidos para poder ser considerados como tal:

La Altura de un sonido se relaciona con su frecuencia. La mayor parte de los sonidos están formados por varias frecuencias, y la altura corresponde al componente con frecuencia más baja. Las vibraciones rápidas (de alta frecuencia) de la fuente sonora producen una nota alta, mientras que las lentas (de baja frecuencia) producen una nota baja. La altura de un sonido se refiere a la posición de éste en la escala musical. Cuando en un piano se toca el “la natural”, un martinete golpea dos o tres cuerdas, cada una de las cuales vibra 440 veces en un segundo. La altura del “la natural” corresponde a 440 hertz (Hewitt, 2007, p. 398).

Las diversas notas musicales se obtienen cambiando la frecuencia de la fuente sonora que vibra. Por lo general, esto se logra alterando el tamaño, la tensión o la masa del objeto que vibra. Por ejemplo, un guitarrista o un violinista ajusta la tensión de las cuerdas del instrumento cuando lo afina. Después, podrá tocar distintas notas alterando la longitud de cada cuerda “deteniéndola” con los dedos. En los instrumentos de viento, la longitud de la columna de aire en vibración se puede alterar, como en el trombón o en la trompeta, o bien, existen agujeros al lado del tubo, que se abren y se cierran en diversas combinaciones, como en el saxofón, el clarinete o la flauta, y así se modifica la altura de la nota producida” (Hewitt, 2007).

Los sonidos musicales altos tienen casi siempre menos de 4,000 hertz, pero el oído humano promedio puede captar sonidos con frecuencias de hasta de 18,000 hertz. Algunas personas son capaces de escuchar tonos más altos, al igual que la mayoría de los perros. En general, el límite superior de audición en las personas disminuye al aumentar la edad. Es común que una persona mayor no escuche un sonido alto, mientras que un individuo más joven logra escucharlo con claridad (Hewitt, 2007).

El oído de una persona joven es capaz de captar normalmente alturas que corresponden al intervalo de frecuencias de entre unos 20 y 20,000 hertz. Conforme vamos madurando, se contraen los límites de este intervalo de audición, en especial en el extremo de alta frecuencia. Las ondas sonoras cuyas frecuencias son menores que 20 hertz son infrasónicas, y aquellas cuyas frecuencias son mayores que 20,000 hertz se llaman ultrasónicas. No podemos escuchar las ondas sonoras infrasónicas ni las ultrasónicas (Hewitt, 2007).

La Intensidad del sonido:

Depende de la amplitud de las variaciones de la presión en la onda sonora. (Al igual que en todas las ondas, la intensidad es directamente proporcional al cuadrado de la amplitud de la onda.) La intensidad se mide en watts/metro². El oído humano responde a intensidades que abarcan el amplio intervalo que va desde 10⁻¹² W/m² (el umbral de la audición) hasta más de 1 W/m² (el umbral del dolor). Por ser tan grande ese intervalo, las

intensidades se escalan en factores de 10, y a la intensidad de 10_{-12} W/m², que apenas es perceptible y que se considera la intensidad de referencia, se le asigna 0 bel (una unidad a la que se dio ese nombre en honor de Alexander Graham Bell). Un sonido 10 veces más intenso que éste tiene 1 bel de intensidad (10_{-11} W/m²) o 10 decibeles. La intensidad de un sonido es un atributo totalmente objetivo y físico de una onda sonora, y se mide con diversos instrumentos acústicos (Hewitt, 2007, p. 399).

Cabe mencionar también que:

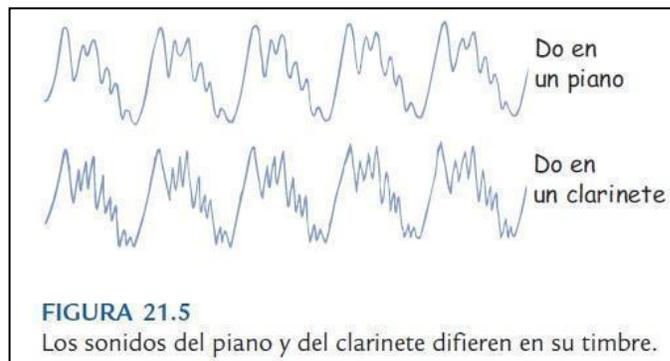
La sonoridad o el volumen es una sensación fisiológica. El oído percibe ciertas frecuencias mucho mejor que otras. Por ejemplo, para la mayoría de las personas, un sonido de 3,500 Hz a 80 decibeles parece sonar el doble de fuerte que uno de 125 Hz a 80 decibeles. Los humanos son más sensibles al rango de frecuencias de 3,500 Hz. Los sonidos más fuertes que podemos tolerar tienen intensidades un billón de veces mayores que los sonidos más débiles. Sin embargo, la diferencia en la sonoridad que se percibe es mucho menor que esta cantidad (Hewitt, 2007, p. 400).

La calidad o el timbre, se refiere a la propiedad que tiene el sonido que nos permite distinguir entre la nota de un piano y una de la misma altura de un clarinete, por ejemplo. Cada uno de esos tonos tiene un sonido característico que los diferencia. La mayor parte de los sonidos musicales están formados por una superposición de muchos tonos de distintas frecuencias. A esos diversos tonos se les llama tonos parciales o simplemente parciales. La frecuencia mínima se llama frecuencia fundamental, y determina la altura de la nota. Los tonos parciales cuyas frecuencias son múltiplos enteros de la frecuencia fundamental se llaman armónicos (Hewitt, 2007).

Un tono con el doble de la frecuencia que la fundamental es el segundo armónico; uno con tres veces la frecuencia fundamental es el tercer armónico, y así sucesivamente. Lo que da a una nota musical su timbre característico es la diversidad de tonos parciales. Cuando tocamos el do central en el piano se produce un tono fundamental con una altura

aproximada de 262 hertz, y también una mezcla de tonos parciales con dos, tres, cuatro, cinco o más veces la frecuencia del do central. El número y la sonoridad relativa de los tonos parciales determinan el timbre del sonido asociado con el piano. Los sonidos de prácticamente todos los instrumentos musicales están formados por uno fundamental y varios parciales (Hewitt, 2007).

Es factible producir los tonos puros, que sólo tienen una frecuencia, con medios electrónicos. Los sintetizadores electrónicos producen tonos puros y la mezcla de ellos produce una gran variedad de sonidos musicales. La calidad de un tono está determinada por la presencia y la intensidad relativa de los diversos parciales. El sonido que produce cierta nota en el piano y el que produce una nota de la misma altura que se toca con un clarinete tienen distintos timbres, que el oído reconoce porque sus parciales son distintos. Un par de tonos con la misma altura pero con diferentes timbres tiene ya sea distintos parciales o una diferencia en la intensidad relativa de esos parciales (Hewitt, 2007).



(Hewitt, 2007, p. 401)

2.1.8 Otros parámetros del sonido y consideraciones musicales.

Luego de haber descrito los conceptos más relevantes referidos a los orígenes y cualidades del sonido el autor que abordaremos a continuación en su obra *Para entender la música* complementará esta sección especificando otras dos propiedades sonoras y consideraciones que sin duda caben mencionar:

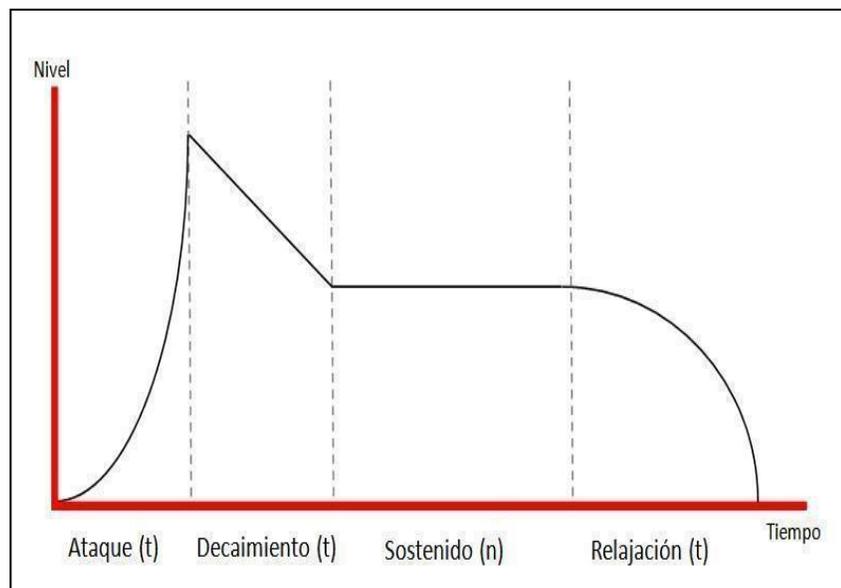
Un sonido de altura y timbre concretos y de intensidad determinada, al producirse, entra en el tiempo, lo que equivale a decir que tiene una vigencia temporal. Nos encontramos ante el

cuarto parámetro o dimensión del sonido: la Duración. Este elemento ha intervenido siempre, conjugado con la altura, como un factor decisivo para otorgar variedad a discurso sonoro. En la actualidad se considera además la duración como elemento con suficiente entidad para conferir cohesión y sentido a la composición. Un sonido para ser perceptible, es decir audible, ha de tener una duración superior a una centésima de segundo (Valls Gorina, 2003, p.18).

Asimismo, considerando los cuatro componentes fundamentales del sonido el autor hace la referencia a uno más relacionado con “la forma de producirse, o sea, la manera de provocar la realidad de la vibración sonora” (Valls Gorina, 2003, p.18) la cual provocará diferentes oscilaciones y efectos sonoros en el ambiente. Esta cualidad se conoce como Transiente o Envolvente, según el país o la bibliografía consultada y es muy importante considerarlo en la percepción auditiva del sonido.

Para definirla nuestra referencia será el sitio web frecuenciacfundamental.blogspot.com que indica lo siguiente:

Se trata de la variación que sufre un sonido durante el tiempo, básicamente, cómo empieza un sonido, como continúa y como desaparece. En otras palabras, es la curva de variación del nivel de un parámetro. El tipo de envolvente más popular es el ADSR, que son las siglas en inglés para las etapas que la conforman: Ataque, Decaimiento, Sostenido y Relajación (Attack, Decay, Sustain, Release):



(Kaux, 2008).

La envolvente empieza a actuar cuando se pulsa una tecla, y pasa por las etapas de ataque y decaimiento. Luego pasa a la etapa de sostenido y sé que da allí mientras la tecla está presionada. Cuando la tecla es liberada la envolvente pasa a la etapa de relajación.

Los parámetros de una envolvente ADSR son:

Ataque: Es el tiempo que la envolvente tarda en llegar desde el nivel cero hasta el nivel máximo. Si una envolvente se usa para afectar a la amplitud, entonces el ataque es el tiempo que transcurre desde que una tecla es presionada hasta que el sonido alcanza su nivel máximo de volumen. Estos tiempos son de unos cuantos milisegundos, y entre más corto sea, más percusivo será el sonido, entre más largo sea, más suave será el sonido, al estilo violines o cellos.

Decaimiento: Es el tiempo que la envolvente tarda en descender desde su nivel máximo hasta el nivel de sostenido, el cual también es definido por la envolvente.

Sostenido: A diferencia de los otros parámetros de una ADSR el sostenido no es tiempo, sino un nivel. Es el nivel que conservará la envolvente mientras esté activa. En la mayoría de sintetizadores y *samplers* esto significa que el sostenido es el

nivel que la envolvente mantendrá mientras la tecla está presionada.

Relajación: También llamada desvanecimiento, es el tiempo que la envolvente tarda en descender desde el nivel de sostenido, hasta el nivel cero. Usualmente una envolvente pasa por su etapa de relajación después de que la tecla presionada es liberada.

Es importante hacer énfasis en que aunque casi siempre se tendrá una ADSR para la amplitud y otra para el filtro, éstos no son los únicos usos de una ADSR. Dependiendo de las especificaciones de un sintetizador podrías tener una ADSR afectado la velocidad de un LFO por ejemplo, e incluso usar la misma ADSR para la amplitud y para la profundidad de un LFO (<http://frecuenciafundamental.blogspot.com/2008/09/glosario-envolvente.html>, 2008).

2.1.9 Elementos de la Música

Luego de identificar de qué está compuesto y cómo se genera el sonido, se considerará la concepción de Música genéricamente como una organización de sonidos con un sentido o carga significativa (Gorina, 2003). Ahora bien, es pertinente mencionar algunas apreciaciones sobre los elementos constitutivos de la Música, que aportarán información significativamente a este seminario, contemplados en la Educación Musical tradicional a lo largo de la historia. Para ello, nos referiremos al compositor estadounidense del siglo XX Aaron Copland, que en su obra *Cómo escuchar la música* (1997) sienta las bases para conocer y apreciar este arte.

El autor diferencia cuatro elementos esenciales “Ritmo, Melodía, Armonía y Timbre” (Copland, 1997, p. 47). No obstante, en esta sección sólo citaremos las referencias a los primeros tres, puesto que anteriormente en el acápite 1.6 Parámetros del Sonido ya se abarcó el concepto de timbre.

En relación al ritmo:

La música, si comenzó de algún modo, comenzó con la percusión de un ritmo. Un ritmo puro tiene un efecto tan inmediato y directo sobre nosotros que instintivamente percibimos sus orígenes pristísimos. Y si tenemos algún motivo para desconfiar de nuestro instinto en esta materia, siempre podremos recurrir a la música de los pueblos primitivos para su comprobación. Hoy, como siempre, es ésa una música casi exclusivamente rítmica y a menudo de una complejidad asombrosa. No sólo el testimonio de la música misma, sino también la estrecha relación que hay entre ciertos moldes formales con otros rítmicos y los vínculos naturales del movimiento corporal con los ritmos básicos, constituyen una prueba más, si alguna prueba se necesitase, de que el ritmo es el primero de los elementos musicales (Copland, 1997, p. 48).

La percepción sonora del ritmo ciertamente se expresa a través del cuerpo y movimientos corporales. Es así como la danza surge de esta relación. Podemos apreciar en las culturas aborígenes cómo a través de la música sus integrantes bailan al sonido de percusiones y vibran con el movimiento en situaciones determinadas.

Refiriéndose a la melodía:

Como un comentarista señaló, si la idea del ritmo va unida en nuestra imaginación al movimiento físico, la idea de la melodía va asociada a la emoción intelectual. El efecto de esos dos elementos en nosotros es un misterio. Hasta ahora no se ha podido analizar por qué una buena melodía tiene el poder de conmovernos. Ni siquiera podemos decir con alguna certeza qué es lo que constituye una buena melodía (...) podemos ciertamente generalizar acerca de las melodías que ya sabemos que son buenas, y eso podría ayudarnos a clarificar las características de la buena escritura melódica (...) Desde un punto de vista puramente técnico, todas las melodías existen dentro de los límites de un sistema escalístico. Una escala no es

más que una cierta disposición de una determinada serie de notas [o sonidos] (Copland, 1997, pp. 60-62).

Por lo general, cuando recordamos una música, curiosamente, se nos viene a la mente primero que todo su línea melódica, acompañada de aquella “respuesta emocional” (Copland, 1997, p. 61) que tuvimos al momento de escucharla. Este vínculo afectivo que se establece con las melodías, constituye parte de los alcances y efectos concretos que este elemento de la música tiene en el ser humano, para canalizar ciertas emociones, establecer un equilibrio interno o para mejorar su relación con su entorno. Este aspecto de la música permitiría abordar el descubrimiento y estudio de ésta, desde una perspectiva más personal y experiencial.

Sobre la armonía:

La armonía es lo más artificioso de esos tres elementos musicales (...) El ritmo y la melodía se le ocurrieron naturalmente al hombre, pero la armonía brotó gradualmente de lo que fue en parte un concepto intelectual, sin duda uno de los conceptos más originales de la mente humana (...) La producción simultánea de varios sonidos engendra los acordes. La armonía, considerada como una ciencia, es el estudio de esos acordes y sus relaciones mutuas (...) La música sería realmente muy insípida si los compositores no pudieran disfrazar, variar y adornar la mera armazón armónica (...) Debussy, uno de los músicos más intuitivos que hayan existido jamás, fue el primer compositor de nuestro tiempo que haya osado hacer de su oído el único juez de lo que estaba bien armónicamente (...) acordes que ya no se podían explicar según la vieja armonía (...) Su obra inauguró una era de completa libertad armónica (...) Las audaces armonías (...) se han asimilado, gradualmente y en forma natural, al lenguaje musical de nuestros días (Copland, 1997, pp. 70-84).

El hombre al organizar los sonidos desde el punto de vista más intuitivo y sensitivo, a lo largo de la historia, fue tomando diferentes decisiones y caminos que han ido evolucionando hasta hoy en día. La convención intelectual de lograr combinar adecuadamente las diferentes alturas del

sonido con una lógica o sentido determinado pareciera, en las nuevas expresiones e investigaciones sonoras de las últimas décadas provenientes de la música contemporánea, que es totalmente libre, o más bien alejada de una normativa igual para todos. Se percibe flexible y permite la diversidad de expresiones y sensaciones significativas debidamente organizadas y fundamentadas conceptualmente.

2.2 Fisiología del Oído, Percepción Sonora y Neuroplasticidad

2.2.1 Estructura Fisiológica del Oído

A partir de los cuatro meses y medio de gestación, el oído es el primer órgano sensitivos de la música, beneficiosos para la formación de circuitos especializados, vinculados a los la lógica para las matemáticas, al aprendizaje para los idiomas y a los del lenguaje mismo. (Tomatis, 2010).

El oído, es un órgano especialmente adaptado para la captación de las ondas sonoras, a su transmisión y conversión en impulsos nerviosos (Martínez Celdrán, 2003). Sus partes constitutivas son las siguientes:

Oído externo: Encargado de captar los sonidos, los que son canalizados por el pabellón de la oreja hacia el conducto auditivo externo, hasta llegar al tímpano.

Oído Medio: el tímpano comunica las vibraciones sonoras a la ventana oval, por medio de tres huesecillos – el martillo, el yunque y el estribo; estas se propagan como olas a través de un líquido perilinfático hasta la cóclea.

Oído Interno: la presión hidráulica originada en la cóclea o caracol como resultado de las Vibraciones sonoras, imprime un movimiento ondulatorio a la flexible membrana basilar.

Durante el paso de la onda, el órgano de corti también oscila friccionando la membrana tectorial. Este roce excita las células sensoriales (células ciliadas), originándose así los impulsos

electroquímicos, que serán transmitidos al cerebro por el conducto del nervio auditivo.

Una vez que el oído externo, medio e interno han cumplido su misión de reunir las ondas sonoras y de convertirlas primeramente en energía mecánica, luego en ondas hidráulicas de presión y finalmente en impulsos eléctricos; queda transmitir al cerebro un inmenso número de señales sonoras, pues cuando estas señales han sido recibidas e interpretadas en las correspondientes terminales cerebrales, tiene significado para el hombre.

Cabe destacar el complejo proceso que realizan cada una de las partes del oído, donde la finalidad radica única y exclusivamente en la captación de las ondas sonoras provenientes del exterior. El oído interno dividido en el sistema vestibular y el sistema coclear tienen la última y más importante función de enviar las señales eléctricas al cerebro para ser decodificadas e interpretadas finalmente como sonidos:

El oído interno es la parte sensorial del oído, concebida para la decodificación del mensaje sonoro con sus dos componentes: el vestíbulo y la cóclea. El sistema vestibular controla el equilibrio y los movimientos corporales así como también permite la integración de los movimientos que forman el ritmo de una música [...] El sistema coclear, por otro lado, permite la transformación de las vibraciones acústicas en influjos nerviosos que van hacia el cerebro, es el que analiza la melodía de la música (Tomatis, 2010).

Dado que el mecanismo fisiológico auditivo, no logra responder de manera concreta a lo que el ser humano experimenta con el sonido, resulta necesario avanzar hacia el concepto de percepción.

2.2.2 ¿Qué es la Percepción?

La percepción es “el mecanismo por el que el cerebro interpreta un mensaje a partir de los impulsos nerviosos transmitidos por el nervio auditivo” (Martínez Celdrán, 2003, p. 25). El estudio de la percepción sólo es posible llevarlo a cabo de forma indirecta. Es decir, mediante test de percepción que establecen unas medias de cómo el ser humano

percibe las cualidades de las ondas sonoras. El estudio de la fisiología del oído no puede dar ninguna información sobre ese proceso. Por eso mismo, esta parte corresponde mejor a la percepción que a la audición. (Martínez Celadrán, 2003).

El umbral de percepción humana establece una banda de frecuencias que van desde los 16 Hz, hasta los 20.000 Hz. En cuanto a la intensidad, hay que hacer algunas precisiones: existe una relación muy estrecha entre frecuencia percibida e intensidad. Es decir, algunas frecuencias necesitan mayor intensidad para ser percibidas. Para hacerse una idea de lo que representan los niveles de intensidad, ténganse en cuenta lo siguiente: (Martínez Celadrán, 2003, p. 26).

Movimiento de hojas de un árbol.....	10 dB
Cuchicheo.....	20 dB
Conversación en voz normal.....	40 dB
Gritos.....	80 dB
Claxon potente de coche.....	90 dB
Avión despegando (en pista).....	110 dB

(Martínez Celadrán, 2003, p. 26).

2.2.3 Déficit Auditivo

El déficit auditivo se debe a una carencia en los canales de percepción normal del Oído. Las causas pueden suscitarse por diferentes factores. Desde un punto de vista general, este déficit puede originarse en diferentes etapas de la vida de un ser humano, por alguno de los siguientes factores (MINEDUC, 2010).

- Hereditarios: se trata del factor que presenta menor incidencia de todos.
- Prenatales: Rubéola, uso de alcohol, drogas o medicamentos ototóxicos por parte de la madre embarazada.
- Perinatales: durante o cercanos al parto: bajo peso de nacimiento, golpes, caídas y traumas durante el parto.

- Postnatales: Meningitis, otitis mucosa recurrente con daño de tímpano, traumas acústicos producidos por golpes o exposición a ruidos de fuerte intensidad y en forma permanente (MINEDUC, 2010).

Hipoacusia

La hipoacusia, conceptualmente se define como toda disminución de la agudeza auditiva, pero el término es relativo, ya que el concepto de normalidad puede variar por factores como la edad, ecológicos y otros; por lo que se aplicará siempre teniendo en cuenta estas situaciones, pero si es necesario un término físico y preciso se puede considerar toda aquella disminución de la agudeza auditiva que sobrepasa los 27 dB (Síndromes de Hipoacusias de Transmisión y de Percepción, 2010).

2.2.4 Sordoceguera y Retos Múltiples

Existe otro grupo de personas que también consideraremos en este marco teórico, el cual corresponde a un segmento de la población con una discapacidad muy pocas veces mencionada: los sordociegos.

La Asociación de Sordociegos de España, en su sitio web define la sordoceguera de la siguiente manera:

La Sordoceguera es una discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que genera en las personas que la padecen problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse en su entorno (Asocide, 2003 - 2014).

Ver más en:

<http://www.asocide.org/personas-sordociegas/definicion/#sthash.QeBCfBMf.dpuf>

Por lo tanto, se infiere que los sordociegos tendrían serios problemas para desarrollarse independientemente, pues su nivel de dependencia hacia otra persona que los guíe es muy alto, lo que les implica contar siempre con un intérprete, educador o familiar conocedor de su lenguaje

para poder acompañarlo tanto en su cotidianidad como en su desarrollos físico, cognitivo, psicológico y afectivo.

Cabe mencionar que no todas las personas sordociegas son totalmente sordos y/o ciegas, ya que en muchos casos presentan restos visuales y auditivos que les permiten interactuar y comunicarse con su entorno. Sin embargo, tienen grandes dificultades para acceder a la información, a un sistema educacional, a capacitaciones laborales, a la vida social y cultural (Asocide, 2003 - 2014).

Paralelamente, existe un concepto que es necesario definir pues también en el transcurso de la investigación se vislumbra al mencionar hacia quiénes también está dirigida la propuesta educativa inclusiva que será diseñada en esta investigación. Los Retos Múltiples, citando a la Política de Educación Especial (2005) en Chile se definen como:

Los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples, son aquellos que requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización (Fouce, 2003 - 2013).

Desde la cita anterior podemos deducir que el concepto retos múltiples tiene tres dimensiones. La primera, se vincula a una connotación médica sobre los trastornos, síndromes o déficit sensoriales que puede tener asociado un sujeto, con sus respectivos cuidados y apoyos intensivos.

La segunda dimensión se relaciona, por un lado, al aspecto social donde la palabra “retos” constituirían todas las dificultades y barreras que establece la sociedad, los sistemas educativos y laborales, por ejemplo, a una persona con Necesidades Educativas Múltiples para su inclusión.

Y por último, existiría una tercer connotación explicitado en las Políticas de Educación Especial el cual, plantea el término “reto” como una prueba para quien lo afronta. En este caso, un desafío para todas las personas y educadores que tienen alguna relación directa con personas con Necesidades Educativas Múltiples (Fouce, 2003 - 2013).

2.2.5 Neuroplasticidad del cerebro ante un trastorno o déficit sensitivo

La Neurología Moderna ha proporcionado estudios, donde el cerebro ya no es considerado una estructura fija en la que todo está dispuesto desde el nacimiento, por el contrario, es un órgano vivo en el que constantemente se forman nuevas conexiones y se construyen nuevas estructuras (Herrera, 2010, p. 3).

Esta nueva concepción del cerebro humano permite aventurarse en consideraciones mucho más amplias respecto a las capacidades de adaptación al medio. En el caso particular de las personas con déficit auditivo existen pruebas que demuestran la importancia de “la estimulación temprana y el aprendizaje para poder desarrollar hasta el máximo su potencial y superar las carencias a causa de lesiones o de barreras del desarrollo” (Jo, 2005, p. 24).

Respecto a las relaciones entre las regiones cerebrales implicadas en la comprensión y producción del lenguaje de signos (Lengua de Señas) desarrollado por personas con déficit auditivo en comparación con el lenguaje oral desarrollado por personas oyentes:

Para la población oyente se ha determinado que el lenguaje oral está representado primariamente en el hemisferio izquierdo y las habilidades espaciales en el hemisferio derecho... al respecto dos de las regiones del hemisferio cerebral izquierdo, que desempeñan papeles importantes en el procesamiento del lenguaje, son las áreas de Broca y Wernicke. En los oyentes el área de Broca se activa al hablar, al igual que en los sordos al signar. Del mismo modo el área de Wernicke interviene tanto en

la comprensión de los sonidos del habla, como en la comprensión de los movimientos del lenguaje signado (Herrera, 2010, p. 5).

En lo concerniente a la relación ambiente-estímulo-cerebro los estudios han mostrado una posición determinante donde los estímulos provenientes del ambiente desempeñan una función de desencadenantes, que facilitan un proceso determinado fuertemente por los genes (Herrera, 2010), no obstante el cerebro humano, en su cualidad dinámica y flexible, es capaz de desarrollar habilidades en áreas que no estarían (genéticamente) disponible a desarrollar:

Mucho tiempo el punto de vista dominante en la comprensión del desarrollo neuronal, ha sido que los estímulos del medio desempeñan una función de desencadenantes, que facilitan un proceso determinado fuertemente por los genes. Según esta teoría, los diferentes sistemas cerebrales tendrían determinaciones intrínsecas que les permiten tratar algunos tipos de información. Por ejemplo, la corteza auditiva sólo podría tratar la información auditiva y no la información visual. No obstante, cada vez hay más evidencia que apoya el papel predominante del ambiente en el establecimiento de las características funcionales del cerebro (Herrera, 2010, p. 3).

A continuación daremos a conocer un estudio realizado por el Neurólogo Norteamericano Dean Shibata, respecto a la percepción sonora a nivel cerebral de personas sordas:

El estudio, ha permitido comprobar que la clave radica en un área del cerebro denominada el córtex de audición. Según ha explicado Shibata, tanto los sordos como quienes no lo son muestran actividad en las zonas del cerebro que procesan las vibraciones. Pero los sordos muestran, además, una especial actividad en el córtex de la audición, aunque esa área sólo debería entrar en funcionamiento durante la estimulación auditiva (EFE, 2001).

Los resultados del estudio apuntan a un desarrollo especial en la zona cerebral conocida como córtex de la audición respecto a las vibraciones:

Entre los sordos, el escáner registró una importante actividad en el cerebro, en la zona conocida como córtex de la audición, un área que tiene el tamaño de una pelota de golf. Sin embargo, pese a que las vibraciones recibidas en la mano eran las mismas, las personas con audición normal no mostraron ninguna actividad en esa área. Para Dean Shibata, esto significa que el cerebro de los sordos ha aprovechado para procesar las vibraciones, un área dejada libre por los estímulos auditivos, ya que no pueden ser utilizados. En su opinión, esto explica por qué los sordos pueden disfrutar en los conciertos de música y por qué algunos de ellos pueden llegar a ser grandes intérpretes (EFE, 2001).

Por otra parte, existen métodos que ayudan a superar las dificultades ocasionadas por la privación sensorial, de las personas con déficit auditivo, o con alto riesgo de padecerlos, en torno a la percepción del medio. Tal es el caso del conocido Método del Otorrinolaringólogo Alfredo Tomatis.

2.2.6 Método Tomatis

El método Tomatis resulta de la investigación realizada por el Otorrinolaringólogo Francés Alfredo Tomatis, que buscaba mejorar la calidad de vida de las personas.

¿En qué consiste?

La estimulación sensorial auditiva llevada a cabo con medios electrónicos, utiliza un aparato conocido como oído electrónico a efecto Tomatis, el cual permite crear un acondicionamiento que obliga al oído a adquirir su postura de escucha, pasando alternadamente de una audición pasiva a una activa (Tomatis, 2010, p. 1).

¿Para quiénes va dirigido?

La estimulación con el oído electrónico se asegura, no importa cuál sea la condición auditiva del individuo, dormido o despierto, consciente o inconsciente, aún si hay sordera la estimulación llegue por la vía ósea, ya que en el oído medio con sus

regulaciones tensionales se transforman y transportan los fenómenos aéreos en fenómenos óseos (Tomatis, 2010, p. 2).

¿Qué tipo de sonidos utiliza la estimulación sensorial auditiva?

(...) Mediante una combinación de sonidos de baja frecuencia o relajantes y de sonidos de alta frecuencia conocidos como sonidos de carga, sonidos filtrados o dinamizantes. Una combinación de los dos tipos de sonidos, cuidadosamente seleccionada de acuerdo al caso, producirá un efecto similar a los de la serotonina y a la dopamina, dos neurotransmisores” (Tomatis, 2010, p. 2).

El método Tomatis, parte de la premisa fundamental que el oído es un órgano de vital importancia para la regulación de la vida neurovegetativa del ser humano. El alcance que tiene este método para personas hipoacúsicas o con sordera profunda tiene gran impacto en la percepción del sonido, no tan solo como una experiencia acústica y de transmisión aérea, sino como una “experiencia Multisensorial de transmisión corporal” (Herrera, 2010, p. 5).

2.3 Estimulación Multisensorial y Aprendizaje.

A lo largo de este apartado, se expondrán diferentes visiones acerca de la experiencia o estimulación Multisensorial, las relaciones y semejanzas que se establecen con la Música, para posteriormente referirse al proceso de Aprendizaje Mediado, bajo la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de R. Feuerstein.

2.3.1 ¿Qué es la Estimulación Multisensorial?

La Estimulación Multisensorial, ha significado para profesores, psicólogos y especialistas en general, un nuevo campo de acción y conocimiento, donde convergen diferentes metodologías y teorías del aprendizaje.

La atención va dirigida a todas las personas, especialmente aquellas que presenten algún grado de privación sensorial. Para ellos, el aprendizaje resultará óptimo cuando se ocupen todas vías de percepción sensitiva. “La experiencia de los niños muy especiales es multisensorial. Necesitan usar todos los sentidos para comprender qué están haciendo, si están jugando con una pelota o lavando los platos” (Longhorn, 1991, p. 12).

Los sentidos son el gusto, el olfato, el oído, la vista, el tacto (la experiencia táctil) y la experiencia corporal. Se llama experiencia multisensorial a algo que se percibe a través de una combinación de los sentidos:

Un curriculum sensorial es parte de un plan de estudios escolares completo o de una experiencia de aprendizaje. Abarca el desarrollo de los sentidos del gusto, el olfato, el tacto (experiencias táctiles), la vista, el oído y la experiencia corporal. También comprende la integración de todos los sentidos para formar un enfoque multisensorial para que el niño lo use en las situaciones de aprendizaje (Longhorn, 1991, p. 15).

La música, resulta un interesante aporte al Currículo Multisensorial para el Aprendizaje, puesto que “es un fenómeno que no se reduce sólo a la capacidad de audición, sino que posee la facultad de ser multisensorial, es decir engloba todos los sentidos” (Bruscia, 1997, p. 68).

Así se piensa en un sistema que englobe a todos los receptores perceptivos y le otorga unidad a la experiencia: “una línea conductora de la percepción de todos los otros (sentidos), para caracterizar así la comunicación dentro de lo no-verbal, yo lo llamo: sistema unificador” (Benenzon, R. 2000, p.35)

El mismo autor se refiere a la importancia de esta idea unificadora de los receptores sensitivos, especialmente para personas con déficit auditivo: “nos encontramos frente a un serio problema, ya que nos faltaría un sistema de percepción sonoro fundamental, que es el auditivo. sin embargo, he hablado de otros sistemas capaces de percibir el sonido que son el sistema de percepción interna, el sistema táctil y el sistema visual.

De estos tres el sensorio-táctil es el más importante y podría llegar a reemplazar conjuntamente a los otros tres” (Benenson, p. 174)

Para Lacarcel “a través del movimiento, el niño puede expresarse por medio del propio cuerpo, abriendo canales de comunicación que desencadenan no solo en el desarrollo físico, sino que también el desarrollo mental y emocional” (Lacarcel, 1995, p. 46).

La importancia del cuerpo, el movimiento y la percepción, resultan ser aspectos centrales para un Currículo basado en la Experiencia Multisensorial, “el cuerpo propio es el punto de referencia de la percepción y su estabilidad es la base sobre la cual se funda la relación con el mundo. El cuerpo es el eje del mundo, por medio de mi cuerpo adquiero conciencia del mundo” (Díaz Suárez, 2001, p. 43), considerando que el movimiento trae implícito el sonido y finalmente la elaboración y estructuración del lenguaje musical (Benenson, p. 28)

A partir de estos elementos, surge la pregunta ¿Cómo aprenden las personas que presentan algún grado de privación sensorial? Para ello, se mostrarán a continuación los fundamentos de la Teoría de la Modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feurestein, la cual aportará importantes elementos centrados en el medio como proveedora de estímulos y mejores condiciones para el desarrollo de las facultades humanas.

2.3.2 Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)

Esta teoría parte de la premisa básica que todo ser humano es modificable, por ende un sistema abierto y susceptible al cambio, la Modificabilidad se puede conseguir a pesar de tres posibles barreras (Jo, 2005):

- La edad.
- Etiología, que subyace a la condición de cada uno.
- La gravedad de un defecto: genético, físico o psicológico.

Se diferencia como barreras u obstáculo para el normal funcionamiento cognitivo la privación cultural. Sin embargo, no deja de lado causas como las genéticas o sensoriales que afectan al individuo.

El aspecto cognitivo (segundo componente de esta teoría) se define como el “camino principal hacia la modificación del comportamiento de un individuo” (Jo, 2005, p. 24). La adquisición de un vocabulario, una precisión y un comportamiento comparativo adecuado, un buen pensamiento hipotético y forma de sacar conclusiones correctamente otorgará a las personas la posibilidad de comprender mejor sus emociones y otras experiencias (Jo, 2005, p. 24).

Según esto, cognición y emoción se presentan como dos aspectos fundamentales de esta teoría, “dos caras de la misma moneda” (Ramírez Fernández & Roa Venegas, 2010, p. 38). Las funciones cognitivas no son características innatas, sino que se desarrollan bajo un ambiente favorable, en todo tipo de situaciones cotidianas, en el colegio, en casa y en todas partes (Jo, 2005, p. 24).

Otro elemento de esta teoría es la *estructura*. Según la RAE, se trata de “la distribución de las partes importantes de un edificio, de las partes de un cuerpo u otra cosa” (Real Academia Española, 2001).

El cambio estructural es más que un simple aumento de contenidos, no se trata de incorporar más conocimientos o habilidades, sino de poder concebir y solucionar problemas que se pueden poner en práctica en situaciones totalmente desconocidas o nuevas para el sujeto (Jo, 2005).

Por ello, la finalidad u objetivo de esta teoría es “la transferencia y generalización de experiencias de aprendizaje a la creación de nuevas estructuras cognitivas” (Jo, 2005, p. 25).

Por ello, la teoría de Feuerstein encaja en el Modelo Ecológico y Cultural de la Inteligencia, que enfatiza el origen social y cultural del desarrollo cognitivo.

2.3.3. Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

Feuerstein, define la EAM (experiencia de aprendizaje mediado) como:

“La calidad de la interacción con la que los seres humanos, como los padres, los profesores, los cuidadores y también los compañeros se interponen entre un estímulo del entorno y un individuo, para asegurar que el estímulo se percibe, se asimile y se integre con un sentido” (Ramírez Fernández & Roa Venegas, 2010, p. 37).

Asimismo, define ciertos criterios básicos que todo mediador debiese considerar (Jo, 2005).

El mediador como intérprete:

- Filtra y selecciona los estímulos.
- Organiza y enmarca los estímulos en un contexto concreto.
- Regula su intensidad, frecuencia y orden de aparición.
- Establece relaciones.
- Regula las reacciones del estudiante.
- Interpreta los estímulos, les atribuye significado.
- Provoca motivación e interés.

Pilonieta, define la mediación como “el acto de interacción (acto profundo de amor real) que produce en la existencia de una persona, la flexibilidad, la auto-plasticidad y le da la opción de ejercer la Modificabilidad permanente, lográndose de manera real, la finalidad última de lo educativo, que no es más que la autonomía (González Bórquez, 2008, p. 112).

No toda enseñanza es mediación” para ello, Feuerstein ha identificado doce criterios, siendo necesario cumplir con los tres primeros para que el acto de Mediación sea asegurado (Jo, 2005, p. 26):

1. **Intencionalidad y reciprocidad:** explicar nuestras intenciones y razones, seleccionar y modificar estímulos con el fin de asegurar que el estudiante los asimile.

2. **Trascendencia:** ir más allá del aquí y el ahora, ampliar el sistema restringido de necesidades.
3. **Significado:** añadir un significado extra afectivo, social y cultural a una palabra, acontecimiento u objeto y explicar su valor.
4. **Sentimiento de Competencia:** Establecer la imagen de uno mismo de forma positiva, haciendo explícitas las razones de un resultado y de los procesos que llevan a ese resultado, proporcionando un objetivo, así como un *feedback* positivo del objetivo.
5. **Regulación y control de comportamiento:** darle al niño/a, herramientas para enfocar y preparar una tarea: aprender a controlarse sin necesidad de mantener un control externo continuo y encontrar un equilibrio entre los impulsos y la tendencia a inhibirlos.
6. **Compartir:** Fomentar que el niño/a comparta sus experiencias y desarrolle formas de comunicación.
7. **Individualización y Diferenciación psicológica:** Fomentar y apreciar las reacciones originales y creativas, así como las diferencias individuales.
8. **Búsqueda, planificación y logro de objetivos:** Fomentar la búsqueda continua de objetivos, estar siempre orientado hacia un objetivo y desarrollar estrategias para alcanzarlo.
9. **Retos:** Fomentar la búsqueda de la novedad y la complejidad, estar abiertos a lo inesperado.
10. **Conciencia del ser humano como una entidad mutable:** Crear conciencia de que uno nunca está igual siempre, que la gente puede cambiar.
11. **Elección de una alternativa optimista:** Crear una tendencia a apostar por el resultado positivo de un proceso, aunque no haya una prueba a priori, y ayudar a buscar salidas que ofrezcan soluciones alternativas.

12. **Sentimiento de Pertenencia:** Crear conciencia de las reglas y características implícitas en el hecho de pertenecer a diversos grupos (familia, colegio, club, etcétera).

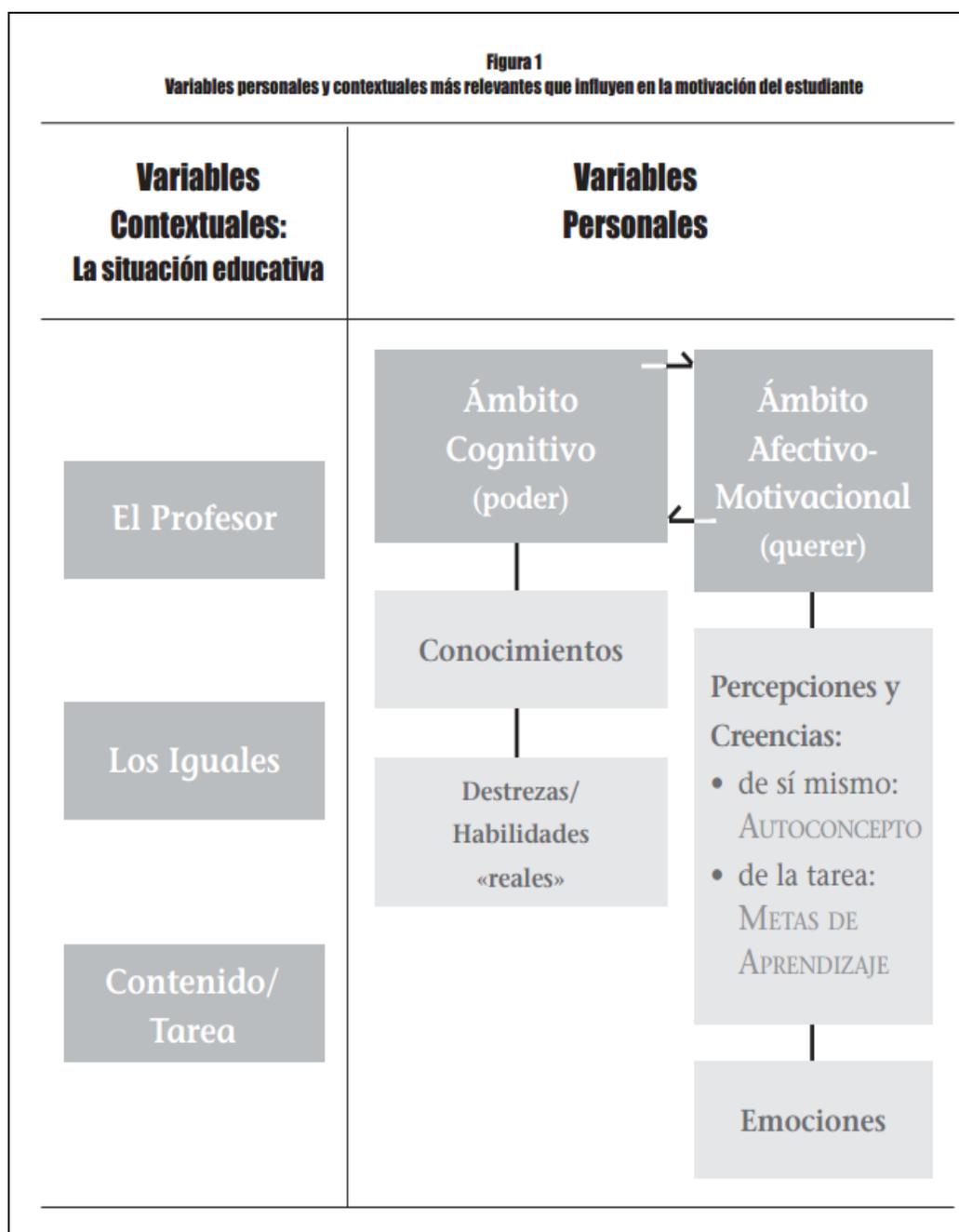
2.3.4 Componentes psicológicos del aprendizaje: Motivación y Desafío

Un aspecto fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar es el componente motivacional. Este componente podemos definirlo como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Betoret, 2012).

Por otra parte el desafío corresponde a un componente intrínseco del aprendizaje, por cuanto aprender y proponerse aprender ya considera un desafío (González, 2008). No obstante tal consideración en nuestra sociedad parece no ser un componente explícito del aprendizaje, resulta por tanto una tarea educativa trabajar en torno al desafío y la motivación como aspectos del aprendizaje (Angelino, 2009).

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar. Sin embargo, hoy tales características, son vistas de manera complementaria y por nada escindidas para la comprensión de los procesos educativos. Los alumnos necesitan poseer tanto voluntad como habilidad lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos (Betoret, 2010).

La siguiente tabla muestra de manera ilustrada la relación entre las diferentes variables involucradas en el proceso motivacional:



(Revista Docencia, Mayo, 2002)

El autoconcepto, los patrones de atribución causal, y las metas de aprendizaje son factores que contribuyen a la determinación e interrelación (en gran medida) de la motivación escolar (Betoret, 2010).

2.3.5 La comunicación: Acto de relación con el Medio

La comunicación humana es un mecanismo complejo donde intervienen tanto la subjetividad de los individuos involucrados como el mundo simbólico que en ellos opera. Sin embargo tal mundo simbólico ya opera en el lenguaje y no corresponde a un apartado de este, en palabras de Maturana:

El símbolo es un apuntar en algún dominio de objetos concretos o abstractos, y como tal, requiere la operación de acuerdo que al constituir, al apuntar como distinción de lo que apunta y de lo apuntado, hace del apuntador una entidad que apunta. Tal acuerdo se da en el lenguaje. El símbolo no es primario y para operar con símbolos necesitamos estar ya en lenguaje (Maturana, 2001).

En otras palabras, nos damos cuenta de que es a través de nuestra realización como seres vivos que somos seres conscientes que existen en el lenguaje. Por ello resulta necesaria la educación del Lenguaje desde la Multisensorialidad, que involucra tanto la percepción, la experiencia como el medio ambiente para el desarrollo del potencial humano. (Bernabé Villodre, 2012).

2.3.6 Teoría socio-cultural de Vigotsky

La teoría Socio-Cultural de L.S. Vigotsky cobra gran importancia a la hora de analizar los diferentes aspectos y/o condicionantes del aprendizaje humano (Baquero, 1997). Uno de los componentes fundamentales que configuran esta teoría es la “Zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1989, p. 133) así como también la comprensión que se le otorgan a las funciones psíquicas superiores.

Podemos entender la Zona de desarrollo Próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1997, p. 46).

Desde este punto de vista el aprendizaje no solo será una cuestión relativa a las condiciones intrínsecas del sujeto, sino más bien de la “guía” y “colaboración” de un adulto, o un compañero(a) más capacitado.

2.4 Educación Especial: Integración e Inclusión

La educación dentro del contexto país actual, ha estado sujeta a muchos cambios involucrados dentro de los proyectos de integración en las aulas. Principalmente estos proyectos se enfocan al paso de la integración a la inclusión del otro (Unicef, 2004).

La importancia que socialmente se le ha atribuido a la educación con enfoques de integración, es principalmente el hecho que permite a las personas con discapacidades integrarse a este nuevo contexto educacional, al cual todos pertenecemos (Unicef, 2004).

2.4.1 Políticas Educativas

El siguiente punto está realizado en base a las Políticas Educativas de Educación Especial del Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC) impulsadas el 2005 y que hasta el día de hoy siguen vigentes en el plano de la Educación Especial.

La Educación Especial en Chile, es aquella que potencia los proyectos de integración y además se garantiza a las personas con discapacidad a participar en la mayoría y/o todos los ámbitos sociales, otorgándoles la educación que necesitan. De este modo se promueven los mismos derechos de todas las personas que constituyen la población (Unicef, 2001).

Históricamente, dentro de la educación especial se han implementado nuevas y variadas mejoras en las políticas educativas para que el sistema sea favorable y un aporte al desarrollo de las personas que reciben la educación formal. Uno de los aspectos fundamentales para llevar las políticas educativas a otros niveles, son aquellas que se orientan al desarrollo de alumnos con déficits mediante la educación diferenciada, con énfasis en aquellas asignaturas que demanden mayor atención por las personas (Mineduc, 2005).

Por tanto dentro de las políticas educativas se han establecido avances importantes para el desarrollo de las personas con discapacidad. Dicho esto comprendemos la necesidad de lograr una educación que se

enfoque en las habilidades y capacidades que cada persona presente. (Mineduc, 2005).

En este contexto mundial, en nuestro país se promulgó el Decreto Supremo de educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, hito muy importante para la educación especial, ya que marcó el inicio de una nueva etapa en esta área (Mineduc, 2005, p. 13).

Sin embargo al interior de las escuelas regulares se ha formado un debate, el cual hace referencia a la igualdad de oportunidades que las personas discapacitadas tienen de participar dentro del sistema educativo.

Con lo anteriormente mencionado, podemos decir lo siguiente:

El Ministerio es el encargado de la subvención de las escuelas con proyectos de integración y educación especial, en las cuales no se han fijado plazos de aprobación, y estos procesos se han generado tediosos y muchas veces burocráticos, generando gran rechazo e inseguridad por parte de las familias y las personas con discapacidad (Unicef, 2001). Es por esto que los proyectos de inclusión dentro de las escuelas especiales y con integración no tienen la subvención suficiente para llevar a cabo dichos proyectos, ya que la demora demuestra la poca urgencia del Ministerio para comenzar a implementar las mejoras correspondientes.

Es por esto que a pesar de existir las políticas educativas, hoy en día se hacen imprescindibles una legislación para proporcionar una educación de calidad e inclusiva para todos. Aún más cuando hablamos de inclusión, ya que este concepto no solo se basa en la vinculación a la población de discapacitados, sino que también a mujeres y pueblos originarios (Ramos, 2007).

Mencionado esto, es necesario saber que el principal fundamento de las políticas educativas en Chile es promover la integración en los establecimientos educacionales y además ser parte de la reforma de

educación “inclusiva” que garantice calidad y equidad a todos los alumnos con necesidades educativas especiales (Educar, 2003).

La nueva Política Nacional de Educación Especial que se presenta a la ciudadanía, es expresión cabal del compromiso de una educación de calidad para todos. No sólo nos inspira la motivación ética de apoyar a los estudiantes con mayores dificultades y a sus familias. También nos impulsa la convicción de que estos estudiantes poseen muchas capacidades que se deben potenciar (Mineduc, 2005).

Esta política educativa referente a las necesidades educativas especiales (NEE: Necesidades Educativas Especiales) sigue vigente en Chile, hasta el día de hoy. Dentro de ésta se han implementado cambios estructurales que a continuación se irán dilucidando.

Cabe destacar que estas políticas se aplican a las escuelas especiales, escuelas especiales con proyectos de integración y aulas hospitalarias. La educación especial en Chile, se viene impartiendo desde casi un siglo, pero dentro de la década del 60 y 70 es en donde mayor cobertura se implementó y mayores mejoras adquirió dentro del país (Mineduc, 2005).

2.4.2 ¿Discapacitado?

Cuando se habla del concepto discapacidad uno de los principales problemas es no saber con precisión el significado de este, ya que incluso hoy se encuentra en constantes debates. Todo esto nace porque cada persona que se desarrolla en el mundo tiene ciertas capacidades y ciertas limitaciones (López, 2011).

José Luis Vásquez-Baquero (Director de la Unidad de Investigación en Psiquiatría Clínica y Social del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla en Santander.) (Grupo Cantabria en Discapacidades, 2001) plantea que no existen las personas con discapacidad, sino que existe el déficit en ciertos sujetos que presentan otras potencialidades, que tratadas adecuadamente pueden llegar a ser superiores a la media. Lo que nos hace reflexionar respecto al concepto, ¿estará bien utilizado

llamar discapacitado a alguien con déficit? O ¿será un constructo social que no representa verdaderamente a una persona con déficit?

Bajo este punto, de vista la OMS (Organización Mundial de la Salud) propone un concepto de discapacidad que pone en tela de juicio si realmente existe lo que denominamos “discapacidad”. Dado esto, es que en muchos otros postulados se habla de la “discapacidad” como una invención estigmatizada, ya que es un término que representa a los que se sienten excluidos porque están excluidos. Es así como se dice que la discapacidad no existe, sino más bien es una invención (Angelino, 2009).

Ahora bien, para lograr hablar de discapacidad es necesario remontarse a 1980, cuando la OMS no solo planteo un significado al concepto, sino que se estableció una agrupación diferenciada en los niveles de las deficiencias. Por lo tanto, ya no solo se habla de discapacidad, sino que aparecen otros dos conceptos más: Deficiencia y Minusvalía.

La primera hace referencia a cualquier pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, mientras que la segunda se describe como una situación desventajosa para un individuo determinado. En consecuencia, se trata de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales (Carrasco, 2009).

Sin embargo, el segundo concepto se refiere a situaciones desventajosas dentro de un contexto social. Esta desventaja está mediada por una deficiencia o discapacidad, la cual impide que un individuo se vea limitado y dificulte el desarrollo normal de esta persona.

Así, la discapacidad es entendida como toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. De esta manera la discapacidad sería el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto socio-cultural (Clasificación internacional de deficiencias, discapacitados y minusvalías, 1980).

A continuación se presenta un cuadro que explica las enfermedades o trastornos y las situaciones a las cuales cada una se sitúa:



Cuadro N°1: Enfermedades o trastornos y situaciones (Milenium 3, 2005).

A partir del cuadro **N°1** podemos decir que todos estos términos se utilizan para clasificar una falencia, nacen de una necesidad de “normalizar” lo que no está con el modelo (Angelino, 2009).

Esta “normalidad” estandarizada se plantea desde una construcción social, en donde hablar de “otro individuo” rompe con las estructuras normalizadas de lo establecido, así mismo ocurre en otros ámbitos, como por ejemplo cuando en política se habla de establecer otros órdenes, posibilidades, tiempos u/o espacios, lo cual se tilda de utopía, como si fuera imposible lograr diferencias (Angelino, 2009).

Esta noción de orden social podemos vincularla con la categoría moderna de normalidad, la cual opera como dispositivo de control y clasificación de los cuerpos y de la sociedad, instalando e inventando modos únicos de ser y estar en el mundo (Angelino, 2009).

Es bajo este punto de vista que la discapacidad se encargaba principalmente de hacer creíbles y reales las clasificaciones tales como normal y anormal (Angelino, 2009). Sin embargo, con el paso del tiempo ya no se busca problematizar la discapacidad, sino que se ha logrado un enfoque aún mayor que responde a los problemas reales que se visualizan en la realidad dentro de la sociedad en relación a las personas con algún déficit. Fundamentalmente ahora se cuestiona y se busca un avance para lo que se comprende como normalidad y no la anormalidad como antiguamente la conocíamos (Angelino, 2009).

La discapacidad finalmente no es más que un concepto, que se ha encargado de ser productora de una sociedad que margina a un grupo de personas. Hoy en día debemos re-conceptualizar lo anormal para entender que esta anormalidad no es más que diferencias que todos poseemos. Pero que también tenemos otras cualidades potenciadas que aluden a nuestras diferencias al igual que todos. (Angelino, 2009).

2.4.3 Integración e Inclusión

Nuestra investigación se sustenta sobre la base de la inclusión educativa como el medio para lograr gran parte de los objetivos propuestos dentro de la idea de investigación, es más, la propuesta de una iniciativa inclusiva es tan importante, que no debe quedar fuera de ninguno de los puntos tratados dentro de la investigación, tanto a nivel de educación musical, especial, y técnicas de aprendizaje, que potencien el desarrollo de las personas, ya que la inclusión es quien logra un desarrollo a nivel emocional debido a que se enfoca a las necesidades específicas de cada individuo. Además de potenciar la aceptación dentro del grupo en el cual participa, porque como un miembro más del grupo no existe diferencia alguna con sus pares y finalmente la motivación que es uno de los grandes desafíos para todo educador, ya que es la base para iniciar cualquier tipo de proceso educativo en el cual se promueven cambios significativos (Arisa, 2010).

Por tanto la inclusión se fundamenta en el “convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa” (UNESCO, 2004, p.15) que es precisamente lo que se busca por medio de la inclusión de la educación musical para personas sordas y sordociegos.

Inicialmente, la integración y la inclusión son conceptos que se generan a partir de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales se derivan de una discapacidad, ya sea por desventaja sociocultural, dificultad en el aprendizaje, etc. (Parra, s.f.). Por tanto la inclusión es un proceso que nos lleva a aprender constantemente unos de otros, buscar mejoras para responder ante la gran diversidad de capacidades, habilidades y desarrollos distintos, así de esta manera debemos aprender cómo “aprender desde la diferencia” (Echeita, 2006).

Siguiendo con la idea de Echeita, podemos decir que el objetivo de la inclusión es precisamente “identificar y remover barreras”, a través de la recopilación, el análisis y finalmente la planificación de mejoras en las políticas y prácticas educativas, (Echeita, 2006) lo cual es fundamental para realizar una implementación curricular transversal, no solo al área en el cual uno está investigando, sino a las diferentes áreas de la educación en general.

A partir de lo anterior, inferimos que las necesidades educativas especiales son el fundamento por el cual la inclusión se hace tan urgente, además es preciso mencionar que estas necesidades están presentes en la mayoría de los escenarios educativos dentro del país. No debemos asumir que las necesidades educativas especiales solo se presentan en las personas con discapacidad, ya que los objetivos son satisfacer estas necesidades educativas especiales de manera que los aprendizajes sean de todas las personas, comprendiendo esto, debemos decir que todos tenemos necesidades educativas especiales (Ramos, 2007).

Las NEEs no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca la adecuación del sistema educativo al niño que las tiene y dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades como las del resto del alumnado, en la medida que los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al niño como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo (Parra, s.f., p. 9).

Es de este modo, que la inclusión y la integración son dos conceptos que no podemos confundir ya que se desarrollan y participan en un contexto común, pero con enfoques y fines muy diferentes.

El concepto de inclusión no sólo hace referencia a individuos discapacitados, sino que también a poblaciones de géneros y pueblos originarios (Ramos, 2007).

“Por esto, mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional haciéndolo

más integrador e inclusivo” (Mineduc, 2005, p. 7). Para explicitar de mejor manera la relación entre un concepto y otro nos hemos dado cuenta que tanto el término integración como el de inclusión se han mencionado al interior de las políticas de la educación especial Nacional. Sin embargo, no se ha delimitado las significancias tanto sociales como educacionales que cada uno de estos conceptos tiene.

Para explicitar de mejor manera la relación entre un concepto y otro nos hemos dado cuenta que tanto el término integración como el de inclusión se han mencionado al interior de las políticas de la educación especial nacional. Sin embargo, no se ha delimitado las significancias tanto sociales como educacionales que cada uno de estos conceptos tiene.

Comprendiendo la realidad nacional respecto a la integración e inclusión, nace la necesidad de trabajar con proyectos directamente relacionados con la inclusión. Pues compartimos la propuesta de que la inclusión es un propósito que debe llegar a todos los estudiantes, y que finalmente la idea es no excluir a nadie de la educación a la cual tienen derecho a nivel de justicia y democracia (González, 2008).

Dicho lo anterior, por exclusión se entiende como el:

Proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Pero esta separación no es tan simple: la exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo, lo que instaura diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p. 8).

En ese sentido, el problema de la exclusión que se visualiza en las escuelas no sólo se adhiere a ciertos estudiantes dentro de la comunidad escolar, sino que a todos ellos. Esto se produce porque a nivel social existe muy poca tolerancia a la diversidad, ya que las condiciones culturales y fisiológicas que cada individuo trae a la realidad educativa, muchas veces son vulneradas por nosotros mismos (los docentes), promoviendo así la exclusión.

Por tanto, la inclusión que se pretende impulsar en las escuelas y en la educación a modo general, es aquella que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes sin importar discapacidad, etnia cultural, género, etc. Todas estas iniciativas de inclusión nacen por el exceso de individualismo, la marginación y exclusión presentes en la sociedad (González, 2008).

La discapacidad, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia. Sin embargo, frecuentemente es también una experiencia de exclusión y de opresión. Los responsables de esta situación no son las personas con discapacidad, sino la indiferencia y falta de comprensión de la sociedad. La forma en que una comunidad trata a sus miembros con discapacidad es reflejo de su calidad y de los valores que realza. Las personas con discapacidad y sus organizaciones son un desafío para el resto de la sociedad, la cual debe determinar qué cambios son necesarios para promover una vida más justa y equitativa” (Unicef, 2004, p. 9).

Sin embargo, el tema educativo presenta muchas barreras para lograr la inclusión escolar, esto se explica por la homogeneidad del currículo educativo que prima en las escuelas. Estos no miden las habilidades de cada estudiante, no se enfoca en potenciar las especialidades que cada uno con la vida ha desarrollado, ni tampoco considera sus necesidades especiales educativas y sus potencialidades claras de su desarrollo, sino que hace un balance general de un curso y lo enmarca en un estándar pertinente con el currículo (González, 2008).

Es por esto que se visualiza la inclusión educativa como uno de los medios más potentes para lograr avances significativos, considerando que la manera de no marginar a nadie dentro de la comunidad educativa es parte de la visión inclusiva, todo esto para lograr la no-exclusión en la población y finalmente en los individuos (Ramos, 2007).

2.5 Educación Musical, Paradigmas y Musicoterapia.

A continuación, se presentarán los documentos oficiales que pone a disposición el Ministerio de Educación para los docentes del área de Educación Artística, subsector de Artes Musicales, pertenecientes a los períodos 2002-2012 y las Nuevas Bases Curriculares 2013 para Educación Básica. Sus características, actividades y objetivos, así como los principios básicos que rigen la conducción de la enseñanza musical en Chile. Luego se expondrán ideas en lo concerniente a los paradigmas vinculados a la Educación Musical, para finalmente conocer las ideas y conceptos sobre la Musicoterapia.

2.5.1 Marco Curricular de la Enseñanza Musical en el periodo 2002-2012

Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) son conceptos que dirigieron el quehacer pedagógico durante la década 2002-2012, relacionados con los lineamientos de la Constitución Política, Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), Ordenamiento Jurídico de la Nación y la Carta Universal de Derechos Humanos (D.D.H.H.) (Educación, 2002).

Su objetivo general versa sobre la integración plena del país a la Modernidad, a través del Desarrollo personal y el Desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país:

El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos, que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables. (Educación, 2002).

Los OF y CMO, significan poner en práctica un sistema interactivo en el que participan tanto el Estado como los Establecimientos de Educación. Dentro de los Objetivos Fundamentales se encuentran dos categorías que se diferencian en:

OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) miran la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza trascienden un sector o subsector específico del currículum escolar. Hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio.

OFV (Objetivos Fundamentales Verticales) son aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber, aplicados en determinados cursos y niveles (Educación, 2002).

2.5.2 Tabla de síntesis: Objetivos para la Enseñanza Musical por niveles de aprendizaje

OF/ CMO (2002-2012)	OA (2013)
<p style="text-align: center;"><u>NB1 (1° y 2° básico)</u></p> <p>Objetivos Fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidad para <u>expresarse artísticamente</u> mediante la <u>exploración de diversas formas plásticas y musicales</u>. • Desarrollar las capacidades iniciales y básicas para <u>apreciar obras de arte y para la percepción estética del entorno</u>. 	<p style="text-align: center;"><u>1° Básico</u></p> <p>Objetivos de Aprendizaje:</p> <p>Escuchar y Apreciar:<u>Escuchar cualidades del sonido, Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).</u> Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas</p> <p>Interpretar y Crear:<u>Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión, convencionales y no convencionales. Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros. Presentar su trabajo musical,</u> en forma individual y grupal.</p>

Contenidos Mínimos Obligatorios:

- Uso de materiales de expresión
- Elementos básicos de expresión: expresión artística por medio de la línea, el color, el espacio y el movimiento.
- Apreciación de la realidad: apreciar objetos y situaciones de la vida cotidiana mediante la expresión artística y la observación de obras de arte.
- El folclor como recurso de expresión: expresarse mediante laparticipación en juegos y danzas tradicionales.
- El entorno sonoro: explorar y apreciar sus fuentesde producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión.
- Las propiedades del sonido: reconocimiento auditivo de duración, altura,

Reflexionar y Contextualizar:Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.

2º Básico

Objetivos de Aprendizaje:

Escuchar y apreciar: Escuchar cualidades del sonido, Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual). Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas

Interpretar y Crear:Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencional y no convencional. Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros. Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal.

<p>intensidad y timbre y sus variadas formas de producción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión musical: <u>expresarse creativamente a través de la voz, del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión propios del medio</u> (maderas, metales, cueros, piedras, material de desecho y otros). • Juegos rítmicos (<u>ecos, preguntas y respuestas, planos corporales</u>): ejercitación creativa, independiente o como acompañamiento al repertorio coral. 	<p>Reflexionar y Contextualizar: <u>Identificar y describir experiencias musicales</u> y sonoras en su propia vida</p>
<p style="text-align: center;"><u>NB2 (3° y 4° Básico)</u></p> <p>Objetivos Fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollar capacidad para expresarse artísticamente</u>, empleando diversos lenguajes, materiales y técnicas. 	<p style="text-align: center;"><u>3° Básico</u></p> <p>Objetivos de Aprendizaje:</p> <p>Escuchar y apreciar: Elementos del <u>lenguaje musical</u> (pulsos, acentos, patrones, reiteraciones, contrastes, variaciones, dinámica, tempo, preguntas-respuestas,</p>

- Apreciar las diferentes manifestaciones del Arte.

Contenidos Mínimos Obligatorios:

- Uso de materiales: expresión artística empleando diversos materiales y técnicas en un nivel básico: papel, cartón, greda, plasticina y otros recursos del medio.
- El lenguaje artístico: conocer y apreciar los lenguajes artísticos como medio de expresión humana. Artes Visuales, Música, Teatro y Danza.
- Apreciación plástica: observar y apreciar líneas, colores, formas, texturas, espacios y movimientos en el ambiente natural y en la expresión escultórica y pictórica.
- Folclor y expresión: expresarse a través de danzas imitativas.
- Organización del sonido: discriminar auditivamente sonidos y sus diversas

secciones, A-AB-BA). Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emocionese ideas que les sugiere la música, escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

Interpretar y Crear: Cantar (al unísono y cánones simples, entre otros) y tocar instrumentos de percusión y melódicos (metalófono, flauta dulce u otros).Improvisar y crear ideas musicales con diversos medios sonoros con un propósito, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical. Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con compromiso y responsabilidad.

Reflexionar y Contextualizar: Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar su audición, su interpretación y su creación.

<p><u>formas de organización</u> (ritmo, melodía, armonía, forma, timbre intensidad).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>El lenguaje musical: conocimiento y apreciación de su carácter de medio de expresión y de comunicación. Relación con otros lenguajes</u>, representación escrita del ritmo y la melodía. • Iniciación en la <u>frase musical</u>: conocer, apreciar y emplear el repertorio didáctico y recreativo del folclore infantil. • Expresión musical: <u>expresión creativa por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión y de viento</u>. Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del <u>patrimonio nacional, regional y local</u> (ostinatos rítmicos y melódicos). 	<p style="text-align: right;"><u>4° Básico</u></p> <p>Escuchar y Apreciar: Idéntico al año anterior</p> <p>Interpretar Crear: Idéntico al año anterior</p> <p>Reflexionar y Contextualizar: Idéntico al año anterior</p>

NB3 (5° Básico)

Objetivos Fundamentales:

- Desarrollar capacidad para expresarse a través de diferentes temáticas y lenguajes del Arte recurriendo a distintas técnicas y medios.
- Comprender, en un nivel básico, contenidos de la Historia del Arte

Contenidos Mínimos Obligatorios:

- Técnicas elementales de las artes visuales: expresión y aplicación artística de temas de dibujo, pintura, grabado, escultura.
- Reconocimiento de elementos básicos de expresión: identificar diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos, a través de la expresión personal y de la apreciación en obras de arte.

5° Básico

Objetivos de Aprendizaje

Escuchar y apreciar: Describir la música escuchada e interpretada, basándose en los elementos del lenguaje música Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle, las sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada e interpretada, usando diversos medios expresivos

Interpretar y Crear: Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical. Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.

Reflexionar y Contextualizar: Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de los otros, con respeto y autocrítica.

- El arte indígena chileno: conocer y apreciar producción en escultura, alfarería, textiles.
- Folclor regional: conocer, identificar y valorar las diversas manifestaciones de la expresión artística regional.
- Estructuras básicas de la música: conocer e identificar elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de la canción docta, popular y folclórica.
- Apreciación musical: identificar y apreciar expresiones musicales de diversa procedencia. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- Expresión musical: expresión artística por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos musicales de percusión, viento y/o cuerdas. Utilizarlas manifestaciones musicales que el medio natural y cultural ofrezca: pequeñas coreografías sobre ejemplos musicales simples.

NB4 (6° Básico)

Objetivos Fundamentales:

- Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural.
- Apreciar y reconocer los componentes propios de diversas culturas en las manifestaciones de las Artes Visuales.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios étnico y folclórico nacionales y latinoamericanos, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente obras tradicionales chilenas y latinoamericanas de los distintos géneros (vocal, instrumental y mixto), identificando algunas influencias del contexto cultural sobre sudesarrollo.

6° Básico

Escuchar y Apreciar: Describir la música escuchada e interpretada, basándose en los elementos del lenguaje música, frente a un propósito expresivo.

Interpretar y Crear: Idéntico al año pasado

Reflexionar y Contextualizar: Idéntico al año pasado

Contenidos Mínimos Obligatorios

- Apreciación del entorno cultural en obras de arte y expresión artística en relación al tema.
- Conocimiento y valoración de las expresiones musicales tradicionales chilenas y latinoamericanas, a través de la interpretación, audición y observación de algunas de sus manifestaciones cantadas, instrumentales y de danza.
- Discriminación auditiva de algunas raíces musicales significativas de la música tradicional del continente americano (tales como las indígenas, africanas, europeas y otras), considerando su influencia en la evolución de estos repertorios.
- Discriminación auditiva de grandes secciones en la canción de diferentes repertorios: repeticiones y contrastes (AA/AB); uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y la pentafonía.

• Canto a una y dos voces, a capella y con acompañamiento instrumental;
ejecución de un instrumento melódico, aplicando los conocimientos
de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al
nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de
diversa procedencia; interpretación de algunas danzas tradicionales de las zonas
estudiadas y creación de coreografías en relación con los elementos del lenguaje
musical aprendidos.

2.5.3 Tabla de Síntesis: Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de Educación General Básica 2002-2012 y Actitudes (OAT) de las Nuevas bases Curriculares 2013.

OFT	Actitudes/ OAT
<p>En relación con el crecimiento y autoafirmación personal:</p> <p>Respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, resolver problemas, incentivar la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje, promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida</p> <p>En relación con la persona y su entorno:</p> <p>Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y</p>	<p>a) Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.</p> <p>b) Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.</p> <p>c) Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.</p> <p>d) Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.</p>

<p>prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes. Apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial. Proteger el entorno natural. Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional. desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor</p>	<p>e) Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.</p> <p>f) Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.</p> <p>g) Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.</p>
--	--

2.5.4 Nuevas Bases Curriculares 2013 para la Enseñanza Musical

Las nuevas Bases Curriculares, aprobadas y puestas a disposición para los docentes de Música el presente año 2013, nos presentan a la Música como lenguaje artístico que comprende facultades perceptivas, emocionales y cognitivas, con gran énfasis en la imaginación, la colaboración y la organización.

Agregando además:

Ella se constituye como un área específica del aprendizaje en que se busca conocer, facilitar y promover diversas formas de acercarse e involucrarse con la música como un lenguaje dinámico y generativo que permite que todas las personas pueden aportar a ella, de modo que incluya en su ejercicio y aprendizaje a todos los individuos, con sus capacidades y limitaciones de cualquier índole (Mineduc, 2013, p.1).

La clase de música presenta ciertas características únicas y diferenciadoras de otros sectores de aprendizaje: En la clase de música se debe hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro.

Sin dejar de lado la Interdisciplinariedad:

Integrar la música con las otras artes permite que se enriquezcan, complementen y suplementen mutuamente y abre posibilidades para que se descubran nexos, se establezcan comparaciones y se comprenda mejor la esencia de la expresión artística.

Las Nuevas Bases Curriculares hablan de expresión musical, a partir de la coexistencia de una Organización de sonidos y un Propósito Expresivo.

A partir de estas nuevas directrices ministeriales, se presentan un conjunto de actitudes que deben estar presentes a lo largo de todo el ciclo básico (1^º a 6^º), que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, a saber:

a.- Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

b.- Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

c.- Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

d.- Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

e.- Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

f.- Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

g.- Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

(Mineduc, 2013, pp. 2 - 3).

Se presentan además, 3 ejes centrales, donde se ordenan los contenidos principales de la asignatura:

1. **Eje Escuchar-Apreciar:** implica descubrir los sonidos y las músicas que lo rodean, avanzando luego a conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del lenguaje musical, fomentar conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones, y finalmente permitiendo el análisis, la apreciación y la crítica musical. Una escucha activa permitirá a los alumnos nutrir sus opiniones personales y sus creaciones a partir de su respuesta frente a lo escuchado.

Escuchar: Es una actividad central en Música y está presente en todas las instancias de la asignatura.

Apreciar: Estimular la sensibilidad y el goce estético de los estudiantes a partir de expresiones y obras musicales. El desarrollo de la apreciación les permitirá a

los estudiantes comunicar las ideas, las sensaciones y las emociones que les produce la música que escuchan, con crecientes grados de elaboración.

2. Eje Interpretar-Crear: En música la respuesta frente a lo escuchado puede producirse mediante la interpretación o una creación completamente novedosa.

Interpretar: En la educación básica, los juegos musicales tienen un papel importante en el desarrollo de esta habilidad, ya que, junto con lograr destrezas motrices necesarias, fomentan la creatividad y la musicalidad en el alumno, y también habilidades sociales fundamentales tanto para el quehacer musical como para la vida.

Crear: La creación contempla todo aporte que el estudiante pueda realizar en el ámbito sonoro, desde una pequeña variación en un esquema rítmico o melódico, una improvisación, experimentaciones sonoras con un fin lúdico o expresivo, hasta la creación de una obra completa.

3. Eje Reflexionar- Contextualizar: Es fundamental que los estudiantes, mediante el contacto con expresiones musicales, puedan a la vez conocer y apreciar sus propias fuentes culturales y respetar las de otros, ampliando así su visión tanto de la expresión musical como de la diversidad humana.

Reflexionar: Capaz de descubrir y comunicar, a la altura de su edad, qué y cómo ha podido aprender de la actividad musical, de sus compañeros y de sí mismo.

Contextualizar: Poner en común las distintas experiencias tiene como fin desarrollar una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones musicales y culturales, comenzando desde las de sus pares, la de su comunidad y país, hasta la de otros lugares y tiempos.

(Mineduc, 2013, pp. 3 - 4).

Objetivos para la Enseñanza Musical por niveles de aprendizaje

(Ver Anexo n° 2).

2.5.5 Paradigmas

En la realidad es apreciable que la praxis de la Educación Musical se encuentra bajo una perspectiva o enfoque que establece la audición y el normal funcionamiento del oído como condiciones básicas y necesarias para iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este marco o teoría que establece para quienes está dirigida la Educación Musical recibe el nombre de paradigma, según la Real Academia Española, pues constituye una teoría cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y suministra una base y un modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento (Real Academia Española, 2001).

El pensamiento de Kuhn

Para comprender en profundidad este concepto se hará referencia al físico y filósofo estadounidense Thomas Kuhn (1922 - 1996) quién en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1962) nos muestra el enfoque histórico con el cual se analiza la ciencia.

En el transcurso de su estudio, el autor aprecia que existen dos concepciones de la ciencia. Por un lado, la ciencia entendida como una actividad completamente racional y controlada, y por otro, la ciencia entendida como una actividad concreta que se ha venido dando a lo largo de los siglos y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características propias. Estos dos planteamientos pueden ser denominados “formalista” e “historicista” respectivamente (Fouce, 2003 - 2013).

Kuhn considera los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, Prefacio).

A partir de la cita anterior se establece que los paradigmas son, por lo tanto, grandes teorías aceptadas de forma general por toda una comunidad científica, a partir de las cuales se realizan las investigaciones.

Paradigmas en Educación

Para abordar este punto del Marco Teórico, analizaremos la construcción paradigmática realizada en torno a la Educación: el concepto de competencia, aplicado tanto a maestros como estudiantes, para llegar posteriormente al paradigma actual que rige la Educación Musical.

En los últimos años la Educación ha sido un tema recurrente de debate nacional, de controversias y, por sobre todo, de opiniones diversas que demuestran el interés real de una sociedad sobre un aspectos de suma trascendencia en lo político, social y sobre todo en lo cultural.

[Este fenómeno social] no sólo se reduce a la problemática del financiamiento, va mucho más allá y como plantea Edgar Morín: si las ciencias de la educación quieren ayudar a la construcción de una "conciencia planetaria" deben introducirse en el conflicto social de los contextos multiétnicos (Galliani, 2008, p. 3).

La educación, se plantea como una herramienta de transformación social, especialmente de superación de conflictos:

Ahí donde trazar los confines de la identidad personal y comunitaria no sólo quiere decir el derecho a la diversidad y a la supervivencia simbólica de las diferencias, sino también el derecho a la superación de las condiciones de desigualdad y de pobreza (Galliani, 2008, p .4).

El nuevo contexto demanda una visión amplia, que dé lugar a las voces excluidas y marginadas, sean estos: pueblos originarios, minorías culturales (cultura sorda), minorías sexuales, inmigrantes, discapacitados etc., que acoja las diferencias particulares de cada individuo. Esta visión ecléctica, debiese verse fortalecida por una Educación Inclusiva:

Debe quedar claro que educación inclusiva NO es igual a integrar a un niño o niña con una discapacidad en una escuela ordinaria y después esperar a ver si surge algún problema. Esto sería inclusión geográfica... La educación inclusiva real requiere que se cumpla una serie de condiciones (Jo, 2005, p. 24).

Existe consenso, más o menos generalizado, respecto a la perspectiva idónea que debiese primar para enfrentar el panorama de la “diversidad” en el contexto educativo:

El multiculturalismo en una sociedad globalizada exige una Pedagogía de los multialfabetismos y de los multimedialidad basada en tres paradigmas integrados (...) información - transmisión, interaccionista - sistémico, socio - constructivista (Galliani, 2008, p. 2).

Sin embargo, la reflexión crítica constructivista, se presenta como la opción fundamental para pensar y actuar de manera eficaz ante la complejidad de escenarios:

Si no se somete la acción (las conductas) a una reflexión crítica constructiva se corre el riesgo de quedar anclado en una manera de pensar y actuar que se revertirá ineficaz ante los continuos cambios que se puedan presentar en la realidad cotidiana (Galliani, 2008, p. 8).

El arte en general y la música en particular, a través de su papel como “mediadora intercultural” (Cámara de Landa, 2010) fomenta nuevos espacios para la resolución de problemas cotidiano, a través de su componente principal la Creatividad. Entendida como “la creatividad juega un papel fundamental, ya que las situaciones problemáticas prácticamente nunca serán iguales, siempre están sujetas al cambio y a la contingencia” (Galliani, 2008, p. 9).

Resulta apropiado conocer ahora los paradigmas presentes en la praxis educativa en la labor docente musical.

2.5.6 Paradigmas en Educación Musical

En las últimas décadas de formación musical, dos han sido los paradigmas imperantes: Paradigma de la Forma (Modernidad) y el Paradigma Pragmático (Posmodernidad).

El Paradigma de la forma

En la música se entiende como el resultado de la tendencia racional de la Ilustración a analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes. Por ello “la melodía, armonía, ritmo, metro de compás, timbre, forma, son llevados como elementos independientes y cuyo conocimiento y percepción se proponen como necesarios para una respuesta estética inteligente” (Regelski, 2007, p. 5).

Este Paradigma se condice con los lineamientos generales de la Modernidad, que tienen por objetivo “desarrollar una ciencia objetiva, una ley y moral universal y un arte autónomo de acuerdo con su lógica o estructura interna” (Begines, 2008, p. 4).

El Paradigma Pragmatista

Para la filosofía pragmatista de la educación musical, la música es praxis. “La música es una forma particular de acción (social) que está llena de significado y se da en un lugar específico, reflejando la identidad de la persona y su relación con los demás en una comunidad” (Begines, 2008, p. 5).

Según el antropólogo Alan P. Merriam:

La música sólo se justifica en términos de interacción social”. Su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa. (Small, 2002, p. 13)

Este paradigma, asume los desafíos propios de la Posmodernidad:

Algunas de las características de la posmodernidad son el reconocimiento de las limitaciones para explicar y conocer con certeza la

ruptura radical con los planteamientos de causalidad, verdad objetiva, racionalidad y narrativas universales. De esta manera, el valor de la música es extrínseco y viene dado por el uso de los sonidos/obras musicales en forma de prácticas sociales” (Galliani, 2008, p .7).

Por ello, resulta importante re-significar nuevamente el valor de la música como herramienta para el diálogo Intercultural, especialmente en contextos multiétnicos (Bernabé Villodre, 2012) como facilitadora de experiencias de Aprendizaje Mediado “donde las características intrínsecas del sujeto sean o no favorables para la adquisición de habilidades y nuevas estructuras de pensamiento, no resulten ser obstáculos para el desarrollo humano” (Jo, 2005, p. 24).

2.5.7 Musicoterapia y Educación

El campo de la Musicoterapia es un nuevo ámbito para los educadores de música, sin embargo en esta investigación se pretende visualizar los aspectos relevantes de este campo a modo de ampliar la concepción y práctica musical dirigida a personas sordas, sordociegas y retos múltiples. Para conocer este nuevo campo de conocimiento, es necesario tener en consideración su concepción:

Una psicoterapia que utiliza el sonido, la música y los instrumentos corporo-sonoro-musicales, para establecer una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupos de pacientes, permitiendo a través de ella mejorar la calidad de vida, recuperando y rehabilitando al paciente para la sociedad (Benenzon, 2000, p. 25).

De esta interpretación acerca de la Musicoterapia, podemos identificar dos elementos, que son por una parte “los materiales de trabajo” que utiliza el musicoterapeuta: el sonido, la música y los instrumentos corpóreo-sonoro-musicales”(Benenzon, 2000, p. 25). Por otro lado, se encuentran los objetivos que son la rehabilitación del sujeto para la sociedad. De esta rehabilitación subyace una concepción acerca del “otro”, como individuo que carece y necesita la ayuda o guía de alguien más capacitado (Angelino, 2009).

Acerca de los materiales de trabajo del musicoterapeuta, el sonido aparece en primer orden inaugurando un campo mucho más amplio del hacer terapéutico y rehabilitador, al respecto podemos recordar que el sonido se entiende como las “ondas producidas por las vibraciones de objetos materiales” (Hewitt, 2007, p. 380) siendo además necesario reconocer la importancia que tiene para el individuo el descubrimiento del mundo de los sonidos: “una vez que despierte el sonido de lo sonoro, la diferenciación de los sonidos habrá de seguir inmediatamente” (Benenzon, 2000, p. 26).

Para el musicoterapeuta contar con este vasto universo de posibilidades para trabajar con el paciente es un aspecto relevante para la educación, puesto que se abren nuevas alternativas acerca del mundo interior del sujeto que aprende o el sujeto que se rehabilita: “la palabra musicoterapia está compuesta por música, campo limitado al cual debemos agregar todo el infinito universo que constituyen todos los elementos del contexto no-verbal” (Benenzon, 2000, p. 28).

El mundo no-verbal está enriquecido por infinitos parámetros de los cuales conocemos muy pocos, como pueden ser desde el sonido, el timbre, la altura, la intensidad, la densidad, el volumen, pero también el olor, el movimiento, la temperatura, la textura etc.” (Benenzon, R. 2000, pág. 34).

Esta perspectiva vincula la multisensorialidad con los materiales y objetivos de la Musicoterapia, ya que la concepción que subyace a esta práctica médica rehabilitadora es que “los estímulos sonoros son percibidos simultáneamente por el sistema auditivo, por el sistema táctil, por el plexo solar y por receptores articulares y musculares” (Benenzon, 2000, p. 35).

La educación necesita ampliar su concepción acerca del sujeto o individuo que se educa. La dicotomía entre individuos que aprenden versus individuos que se rehabilitan a cuyo haber existen instituciones especializadas (escuelas y centros médicos respectivamente) resulta una noción de la realidad necesaria de ser analizada y debatida en los espacios académicos de formación profesional.

La institución educativa debiese replantear su organización interna considerando cada uno de los actores que participan del proceso en sí: “si la

escuela dispone de un programa terapéutico incluyendo tanto asesoría para los adultos como consejo y terapia de juego para los niños, entonces la escuela está equipada para tratar a esos individuos” (Axline, 2000, p. 145).

Respecto a la relación del profesor con el estudiante resulta necesario volver a las raíces que fundamentan el acto educativo y promueven resultados de aprendizaje óptimos tanto para la institución como para la vida de cada sujeto:

Es la opinión de la autora que el factor más importante para lograr una buena salud mental es la relación que se establece entre la maestra y sus alumnos (...) es la permisividad de ser ellos mismos, la comprensión de lo que piensan y sienten lo que ayuda a los niños a conservar el respeto hacia su persona (Axline, 2000, p.146).

La importancia de considerar al sujeto que aprende como un sujeto que se rehabilita constantemente está estrechamente vinculado a la idea de la libre expresión, sin embargo existe una mala interpretación de la auto-expresividad del sujeto que queda aclarado en lo siguiente:

La libre expresión no es suficiente en sí misma para que el niño logre captar una visión interna de sí mismo. La maestra terapeuta está alerta para reconocer los sentimientos que el niño está expresando y nuevamente los refleja al niño en tal forma que éste obtiene una visión interna de su comportamiento (Axline, 2000, p. 148).

Tanto la Musicoterapia como la Educación centrada en el sujeto que aprende, pudiesen dialogar en pos de una mejora de las organizaciones que beneficien a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es suficiente el escuchar recitar lecciones y conservar el orden en un salón de clases. por el contrario es su obligación desarrollar la suficiente visión, entendimiento e interés en los seres humanos que se acercan a ella para que todos conozcan no sólo la asignatura, sino también a sí mismos y a los demás un poco mejor (Axline, 2000, p. 157).

III. Marco Metodológico.

A través del siguiente capítulo, se darán a conocer los diseños metodológicos utilizados para la consecución de la Propuesta Educativa que emerge de la realidad visualizada en la Escuela Especial san Alberto Hurtado.

3.1 Enfoque de la investigación.

En primer lugar, se utilizó el enfoque de investigación cualitativa, ya que entrega datos no estructurados, respuestas variables, sin aportar datos específicos, requiriendo de una futura interpretación. (Echevarría, 2008) Es por ello que haber trabajado con este enfoque, aportó con datos cualitativos propios de las investigaciones sociocríticas, como también con la recogida de datos numéricos a través de escalas.

Además en este enfoque encontramos datos no estructurados, principalmente por las respuestas variables que conseguimos a través del enfoque, y son variables debido a que no contamos con categorías o valores antes de comenzar a recogerlos, por tanto estos datos que obtenemos no se encasillan inmediatamente, sino que deben ser interpretados. (Echevarría, 2008) Es por esto que en nuestra investigación la mayoría de los datos obtenidos luego son analizados con las tablas correspondientes.

Lo importante de utilizar este enfoque de investigación, es que sigue una lógica de recolección de datos por medio de las herramientas y luego la interpretación y análisis de estos mismos. Los eslabones de la cadena de

análisis que permiten realizar esta investigación y que aportan al enfoque metodológico son: la opción epistemológica y la opción ontológica.

La opción epistemológica, define lo que entendemos por conocimiento y permite precisar en torno a la naturaleza de los objetivos trazados en esta investigación y por ende del conocimiento que aporta tanto a la materialización de nuevas opciones pedagógicas (estrategias educativas e implementación curricular) como la re-significación del concepto de discapacidad (Echeverría, 2008).

Por otra parte, la opción ontológica que define la realidad estudiada, precisa en el fenómeno estudiado. En este caso el fenómeno que se buscó investigar corresponde al proceso de aprendizaje musical adquirido por los integrantes de la Escuela Especial San Alberto Hurtado, comprendiendo sus características particulares fisiológicas, poniendo énfasis en el contexto social y el ambiente como proveedor de oportunidades de aprendizaje (Jo, 2005).

3.2 Diseño de Investigación.

Para esta investigación se utilizaron tres diseños de investigación, los cuales son:

- Diseño cuasi-experimental mixto
- Estudio de caso
- Investigación-Acción Participativa (IAP)

Se utilizaron estos tres diseños porque aportaron las herramientas necesarias para el desarrollo de la investigación, tanto en el estudio de caso y la IAP que son diseños que se fundamentan en la participación y observación activa en la población que se investigó, y el diseño cuasi-experimental mixto por descubrir los efectos causales de las variables dentro de nuestra investigación tales como las políticas educativas, planes y programas de estudio, implementaciones, etc.

El diseño cuasi-experimental mixto se basa en un paradigma experimental, del cual surgen hipótesis causales, y de aquí se puede desprender lo que sería la experimentación o la cuasi-experimentación. (Cabré, S/F)



(Cabré, S/F, pág. ppt 2)

Principalmente, este diseño nos sirvió para la interpretación, análisis de las políticas y la documentación suficiente para realizar un estudio de la realidad política del país, considerando que lo cuasi-experimental es de suma relevancia ya que con el paso del tiempo ha crecido la demanda para dar protagonismo a los grupos desfavorecidos. (Cabré, S/F)

Ahora un cuasi experimento es principalmente un casi experimento verdadero, y la diferencia entre un experimento y un cuasi experimento es que este último no tiene un control efectivo de las variables de selección. (Cabré, S/F) Por lo tanto dentro de esta investigación no existe un control sobre las variables.

Este diseño se utilizó principalmente para tener un apoyo en el análisis de las políticas, sin embargo para el análisis de los datos obtenidos dentro del taller para las personas sordas, sordociegas y toda la comunidad dentro de la Escuela Especial San Alberto Hurtado, se utilizó el Estudio de Caso y La Investigación-Acción Participativa.

Con lo anteriormente mencionado, podemos decir lo siguiente de la IAP:

La Investigación-Acción Participativa o IAP es un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación

de los propios colectivos a investigar. (Pérez, s.f.) Los que así pasan de ser "objeto" de estudio a "sujeto" protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar (Nistal, 2007, p. 6).

La posibilidad de estar inmersos en la realidad específica del grupo cultural donde se realizó el taller de "Música e Inclusión" (Investigación-Acción) y la aplicación del enfoque Interpretativo, otorgó datos y conceptos claves para el desarrollo de una respuesta y reflexión al problema de investigación.

Con el Estudio de Caso, surgió algo similar, ya que ayudó a enfocarse en los integrantes de la investigación, desde una perspectiva amplia, que considere los factores socioculturales, familiares y emocionales que perfilan una figura integral del sujeto que aprende.

El Estudio de Caso es un procedimiento idóneo para llevar a cabo estudios intensivos y complejos, desde una perspectiva que nos permita visualizar los procesos de cambio (Ander-Egg, 2003).

Este procedimiento permite el estudio profundo, longitudinal y dinámico del caso; es decir, el diagnóstico integral del sujeto en estudio. Este método es uno de los más conocidos, antiguos y extendidos en la práctica psicológica, extendiéndose con el tiempo a otras áreas, como la pedagogía. Su fin es el conocimiento de las características individuales del sujeto, cuáles han sido las influencias (medio ambiente) que han incidido en su formación, su evolución y posible desarrollo futuro (Ander-Egg, 2003).

Finalmente con estos tres diseños logramos obtener resultados óptimos respecto a la investigación, entrelazando lo significativo de cada modelo como la evaluación de las políticas educativas y los planes y programas de estudio que nos proporciona la perspectiva del Cuasi-experimento, la mejora de situaciones colectivas basadas en la participación de los propios colectivos a investigar, otorgado por la Investigación-Acción Participativa o IAP y por último la perspectiva integral y complementaria del sujeto desde sus diferentes aspectos internos y externos que brinda el Estudio de Caso.

3.3 Nivel de Profundidad

El nivel de investigación de este seminario es exploratorio, ya que se pretendió descubrir, conocer y entregar una nueva perspectiva para la Educación Musical que tenga por finalidad la inclusión de todas las personas, especialmente de aquellas que presenten discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples.

En torno al tema recién planteado los datos y nivel de información recolectada, son los siguientes:

Nivel I. Cuando el investigador recoge la información directamente en el campo investigado y construye datos como: registros narrativos manuscritos, grabaciones en audio, en video, recolecta dibujos, etc.

Nivel II. Cuando la información anterior se introduce a un sistema de registro escrito, sea computador u otro. En este momento puede haber algún tipo de transformación o selección de ésta. Pero además el investigador ya no está en contacto directamente con la realidad observada.

Nivel III. Cuando se realiza alguna inferencia; o se establecen marcas o colores; también se pueden agregar comentarios o marcar ciertos caracteres.

En este nivel, también comprende la codificación.

En esta fase el investigador ya no trata de lograr un parecido a la realidad, sino que directamente va produciendo interpretaciones de ella. Hasta aquí la información está contextualizada, en el sentido de que cada segmento aún integra la totalidad que originalmente conformaba en el nivel II.

Nivel IV. Aquí se eliminan algunas partes o, lo que es lo mismo, seleccionamos otras. Los segmentos seleccionados pierden el contexto del nivel II, manteniendo la forma de éstos, aunque con agregados. Los datos de este nivel, también se pueden producir por reordenamiento de los de nivel III. Así dentro del nivel IV tenemos la misma forma lineal que en III, pero se da una selección o reordenamiento de ellos (Echeverría, 2008).

En definitiva es importante señalar que la información se obtiene desde dentro de la población (Escuela San Alberto Hurtado) por tanto los

investigadores resultaron ser una pieza clave en el desarrollo de los objetivos de trabajo.

3.4 Herramientas de recolección de datos

Las herramientas de recolección utilizadas en esta investigación son: Entrevistas semi - estructuradas y Escala de Apreciación, las cuales aportarán información de relevancia para la posterior confección de Estudios de Caso, que entregarán una visión integral del proceso educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva, sordociegos y retos múltiples en el taller de “Música e Inclusión”.

3.4.1 Observación según criterios de análisis

Los criterios o indicadores están relacionados con los puntos del Marco Teórico expuesto. El fin de la observación, a través de la toma de datos, evidencias y observación de los talleres, se enfocó principalmente en la interpretación lo más objetiva posible de la información que recibimos, para lograr reflexiones óptimas y las futuras implementaciones de mejoras que buscamos aportar.

3.4.2 Entrevistas semi - estructuradas

Las entrevistas se realizaron con el fin de evidenciar desde los mismos individuos las vivencias, percepciones y resultados que se han obtenido por medio de las actividades de la investigación, evidenciando de una manera más concreta los distintos puntos de vista obtenidos. Se efectuaron a las madres y tutoras, la directora de la Escuela Especial, la profesora a cargo del grupo de jóvenes con hipoacusia, dos profesoras de Lengua de Señas hipoacúsicas de la Escuela Especial San Alberto Hurtado, luego profesores que han trabajado en investigaciones relacionadas a la Educación Musical de personas con déficit auditivo y por último dos personas hipoacúsicas que se han desarrollado en la música a un nivel avanzado y/o profesional.

3.4.3 Escala de Apreciación

Este instrumento consta de una tabla de doble entrada, que incluye en una columna los estímulos y/o actividades sonoro – musicales a las que fueron sometidos los integrantes del taller Música e Inclusión y en la fila superior correspondiente el grado de reconocimiento que tuvieron frente ellos. Esta escala permite apreciar qué aspectos o parámetros del sonido y de la música una persona con déficit auditivo puede discriminar.

3.4.4 Estudio de Caso

Los pasos o estructura de un estudio de caso, varían en cada investigación (referencia) sin embargo podemos desprender cuatro instancias claves: Identificación del problema, Descripción del problema, Análisis y Conclusiones. Cabe mencionar que las técnicas de recogida de información son muy variadas, dependiendo siempre de la naturaleza de la investigación. (Ander-Egg, 2003). En este caso particular, se cuenta con observación directa en los talleres realizados en la Escuela San Alberto Hurtado, entrevista a los apoderados o tutores de los integrantes y entrevistas a las profesoras responsables de los menores.

Es preciso enfatizar que la confección de los Estudios de Caso se ha realizado con la información obtenida por las entrevistas realizadas a las madres y tutoras que evidencian los cambios observados en un espacio diferente al habitual y además por la Escala de Apreciación aplicada a cada integrante, la cual se describe a continuación.

3.4.5 Presentación de las herramientas: Preguntas de Entrevistas, Escala de Apreciación y Estudio de Caso

A continuación se presentará el material confeccionado para la recogida de datos.

➤ Entrevista para familiares de integrantes taller Música

Indicador: Inclusión y Discapacidad

¿Qué percepción tienen respecto al taller de música realizado en el centro CIDEVI?

¿Qué opinión tiene respecto a la Educación Musical para personas con déficit auditivo?

Indicador: Percepción musical

¿Qué percepción tiene Ud. Respecto a la relación de su hijo(a) con la música?

¿Qué diferencias ha notado en el último tiempo? (3 meses aproximadamente).

Indicador: Esquema corporal y movimiento

¿Qué observaciones puede realizar respecto a los movimientos corporales de su hijo(a), referidos al desplazamiento y coordinación?

En el diario vivir. ¿Cómo percibe Ud. La manipulación que establece su hijo(a) con los objetos que le rodean?

Indicador: Relación con el entorno

¿De qué manera se ha incorporado la música realizada en el taller vivenciada por su hijo (a), en la relación con las demás personas?

➤ **Entrevista a Directora y Educadora Diferencial de la Escuela Especial San Alberto Hurtado.**

Indicador: Educación Especial e Inclusión

¿Cómo ha percibido a los estudiantes en este periodo de clases en el Taller de Música e Inclusión? ¿Qué cambios ha evidenciado?

A propósito de la experiencia musical del estudiante ¿Cómo se han manifestado los logros o cambios de aprendizaje en su asignatura? ¿Cuáles por ejemplo?

¿De qué manera percibe la relación de entre música y la discapacidad?

Indicador: Educación Musical y Discapacidad

¿Cómo podría describir la relación entre el cuerpo de un sordo y la música?

¿Qué opinión tiene respecto a la actitud del MINEDUC que plantea una educación musical amplia, inclusiva y participativa, en las nuevas bases curriculares, frente a las implementaciones existentes en las políticas ministeriales para la educación de personas sordas?

¿De qué manera se podría implementar en el currículum de formación de futuros profesores de música y diferenciales propuestas pedagógicas para trabajar en esta área?

➤ **Entrevista a Educadoras Diferenciales Sordas**

Indicador: Percepción Musical.

¿Qué percepción tienes del sonido? Descríbenos tu sensación.

¿Qué aspectos o parámetros de la música diferencias?

Indicador: Educación musical e Inclusión.

¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje musical?

¿Qué aspectos de la educación musical rescatarías para la inclusión de personas con déficit auditivo?

¿Cómo percibes la relación entre música y discapacidad?

¿Qué opinión tienes respecto a la implementación de las políticas ministeriales de Educación musical para personas con déficit auditivo?

¿Qué opinión tienes respecto a la formación de futuros profesores de música y educación ?

Indicador: Esquema corporal.

¿De qué manera ha influido la música en tu cuerpo y movimientos corporales?

¿Cómo describirías tu relación con el entorno (personas, ambientes, objetos) y la influencia de la música en este proceso?

Indicador: Actitudes y beneficios del taller.

¿Cómo ha percibido a los estudiantes en este periodo de clases del Taller de Música? ¿Qué cambios ha evidenciado?

¿Existen logros en el aprendizaje de su asignatura que se hayan potenciado con la experiencia musical del estudiante? ¿Cuáles por ejemplo?

➤ **Entrevista a Docentes con experiencia en Educación Musical y Sordera**

Indicador: Educación Especial e Inclusión

¿Cómo fue la experiencia de haber sido parte de un estudio que relacionaba la Educación Musical y la Sordera?

¿Qué significó para Ud. dentro de su formación musical conocer esta alternativa de enseñanza?

Indicador: Educación Musical y Discapacidad

¿Qué aspectos musicales se pueden trabajar con los sordos?

¿Qué opinión tiene respecto a la implementación de las políticas ministeriales para la educación musical para las personas sordas?

¿De qué manera se podría implementar en el currículum de formación de futuros profesores de música propuestas pedagógicas para trabajar en esta área?

Indicador: Percepción musical

¿Cómo podría describir la relación entre el cuerpo de un sordo y la música?

¿Cuál es la diferencia entre terapia musical y educación musical para personas que presentan discapacidad?

➤ **Entrevista realizada Músicos con Hipoacusia**

Indicador: Percepción musical

¿Qué percepción tienes del sonido? Descríbenos tu sensación.

¿Qué aspectos o parámetros de la música diferencias?

Indicador: Inclusión y Discapacidad

¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje musical?

¿Qué aspectos de la educación musical rescatarías para la inclusión de personas con déficit auditivo?

¿Cómo percibes la relación entre música y discapacidad?

Indicador: Política Educativas y Educación Musical

¿Qué opinión tienes respecto a la implementación de las políticas ministeriales de Educación musical para personas con déficit auditivo?

¿Qué opinión tienes respecto a la formación de futuros profesores de música y educación diferencial para el trabajo con personas que presenten déficit auditivo y retos múltiples?

Indicador: Esquema corporal

¿De qué manera ha influido la música en tu cuerpo y movimientos corporales?

Indicador: Relación entorno

¿Cómo describirías tu relación con el entorno (personas, ambientes, objetos) y la influencia de la música en este proceso?

➤ **Escala de apreciación de estímulos sonoros.**

·Nombre Estudiante:

·Edad:

·Diagnóstico Médico:

GRADOS DE RECONOCIMIENTO ESTÍMULO / ACTIVIDAD	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
Vibración de ondas sonoras en objetos				
Timbre de los sonidos Voz / Cuerda pulsada/ Percusión				
Duración de los sonidos (Corto - Largo)				
Pulso de una obra (Regular / No Regular)				
Acento de una obra Simétrico / Asimétrico				
Repite patrones rítmicos				
Intensidad de los sonidos (Fuerte - Suave)				
Identifica y repite Dinámica				
Alturas de los sonidos Agudo / Intermedio/ Grave				
Repite entonaciones				
Expresa con el movimiento corporal los sonidos				

➤ **Estudio de Caso**

Sexo:

Edad:

Antecedentes Clínicos:

Notas de Campo:

Percepción Musical

a. Experiencia Instrumental:

b. Relación con el entorno:

De acuerdo a la entrevista realizada a la madre se presentará la siguiente información:

Experiencia Musical:

Respecto a su avance musical:

Respecto a los movimientos corporales:

Respecto a la relación con el entorno:

Reflexiones:

3.5 Características de los informantes

El universo de investigación corresponde a seis grupos de personas relacionados tanto con la institución educativa Escuela Especial San Alberto Hurtado, como con la práctica musical.

Los participantes del taller de “Música e Inclusión” formaron un grupo bastante heterogéneo, existiendo personas con diferentes diagnósticos clínicos y

necesidades, sin embargo dado la naturaleza y el foco de esta investigación, nos referiremos a cuatro integrantes, que son los jóvenes diagnosticados con hipoacusia. Ellos son los actores principales de este proceso de investigación, con ellos se trabajó y se implementaron nuevas estrategias educativas de Educación Musical.

También resultó importante la entrevista realizada a sus madres y tutoras, quienes aportaron una nueva perspectiva al estudio. Por otra parte, se realizó una entrevista a la directora de la Escuela Especial como también a la profesora que tiene a su cargo al grupo de jóvenes hipoacúsicos, de esta forma se logró evidenciar los procesos de aprendizaje en otras áreas del aprendizaje.

Otro grupo importante en esta investigación corresponde a las profesoras de Lengua de Señas, también hipoacúsicas y miembros activos del taller, desde su perspectiva se logró complementar y evidenciar los avances alcanzados en el marco del taller.

Otra entrevista se realizó a dos profesores que han trabajado en investigaciones relacionadas a la Educación Musical para personas con déficit auditivo, de ellos se obtuvo una perspectiva madura respecto a la naturaleza de este tipo de investigación, así como del alcance logrado.

Por último, hubo entrevistas realizadas a dos músicos con hipoacusia, quienes se han desarrollado y perfeccionado musicalmente siendo hoy profesionales o eximios instrumentistas. Su experiencia aportó valioso material para el análisis y posteriores conclusiones para esta investigación.

3.6 Validación

Para la validación de la herramienta de recolección de datos las herramientas se enviaron previamente dos informantes de prueba especializadas en el ámbito de la educación con experiencia en investigación. Una docente de la Universidad Católica Silva Henríquez y otra docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Luego del análisis y sugerencias entregadas por se redujo el número de preguntas, criterios dejando sólo a aquellas/os que

eran más efectivas en cuanto a la entrega de información para los objetivos de esta investigación.

IV. Recolección de datos

Como se ha mencionado anteriormente, los datos recolectados, corresponden a grupos de entrevistados entre los que podemos diferenciar en: Profesora diferencial a cargo de los participantes del taller de Música e Inclusión, Directora de la Escuela Especial San Alberto Hurtado, profesoras diferenciales con hipoacusia, Músicos con hipoacusia y profesores con experiencia en la materia de estudio. Otro grupo de entrevistados que otorga mayor relevancia a esta investigación y posterior propuesta educativa es el grupo de madres y tutoras de los/as participantes del taller de “Música e Inclusión”.

4.1 Tabla análisis por grupo

Entrevista realizada a apoderados de los integrantes de la Escuela Especial San Alberto Hurtado

Categoría	Criterio	Evidencia
	<p>Experiencia Corporal</p>	<p>Ent1: <u>se mueve a la pista y se pone a bailar con su MP3 pegado en la oreja y se pone a bailar y baila y baila, entonces yo creo que es terapéutico. Bueno, ella tiene un baile típico. No sé si es baile, pero <u>ella mueve su cuerpo hacia atrás y hacia adelante o más rápido o más lento dependiendo de la música que está escuchando</u> y yo noto que ese es el momento de mayor éxtasis en la escucha de música.</u></p> <p>Ent2: <u>Entonces él va y le mueve, la baja y a veces me hace ¡mami que cantemos! Nosotros nos reímos, porque él hace los pasos de ballet, yo le digo no tú no baili´ ballet. Asi unas cuestiones así, cuestiones rara.</u></p> <p>Ent3: <u>Bailar, y la cara así llena de chispa, así como de ¡ohh!</u> Bueno en to´ caso le gustan todas las fiestas, no si <u>donde escucha música ella se pone a bailar</u></p> <p>Ent4: <u>Sí, me gusta, al Claudio igual le gusta mucho la música, yo creo que igual él debe sentir el ritmo, y es bueno porque igual le ayuda. Este último tiempo se ha</u></p>

		<p>visto más entusiasmado, <u>ahora baila, antes no bailaba nada.</u></p>
<p>Multisensorialidad</p>	<p>Sensibilidad Auditiva</p>	<p>Ent1: <u>En la casa anda con un MP3 puesto todo el día, le fascina escuchar música, entonces todo lo que tenga que ver con eso le gusta y disfruta mucho acá en el taller</u></p> <p>No... por lo menos la experiencia que tenemos con Magdalena es genial. Yo me doy cuenta que <u>ella disfruta con la música, disfruta con... mira el MP3 ¡la mata!</u>, se le descarga y es un drama, hay que cargárselo rápidamente.</p> <p>Cuando era más chiquitita usaba, yo le compraba esos de pilas, siempre que no sufra esperando el momento en que se cargue con el enchufe, entonces el de pilas era recargable y es un gozar, o sea yo me doy cuenta que a ella le gusta. <u>Yo creo que ella escucha, o sea que algo pasa y por eso quieren escuchar música.</u></p> <p>Ent2: A él le gusta, por ejemplo no sé, si ponen un micrófono él: La-La-La-La-La (Vocalizando).</p> <p>Ent3: Si, ella anda ahora buscando unos rollitos de confort y anda ¡Na na na na! (vocalizando el sonido)</p> <p>Ent4: Se ve interesado, <u>cuando él siente un sonido que es música, este año por ejemplo le empezó a hallar más sentido a la música.</u> Y él busca la música, la busca. Igual, yo le tengo una radio chica y él busca la música, se la pone (señalando su oído)</p>

	Vibración	<p>Ent1: <i>cuando era más chica ella tenía estas maracas, que el fascinaban también, entonces de hartoo tiempo diría yo, <u>le gustan los sonidos, le gusta golpearse en la manito, sentir la vibración y sí para mí ello es importante, yo siento que para ella es importante y le gustan los juegos que tienen aplausos, golpecitos en la mesa, con eso ella disfruta y pega la orejita a la mesa, pega la orejita a lo que esté sonando</u></i></p> <p>Ent2: <i>El Alexis tienen implante coclear, así que escucha. <u>Cuando no tiene el implante el siente las vibraciones igual</u></i></p> <p>Ent4: <i>Yo encuentro que para ellos igual es bueno, porque igual asimilan, aunque no escuchan, pero lo asimilan, <u>asimilan el sonido, yo creo que por la vibración del suelo, el Claudio en el suelo siente las vibraciones</u></i></p>
Percepción Musical	Estados anímicos	<p>Ent1: <i>Yo me doy cuenta que <u>su música le ayuda mucho a relajarse a estar más tranquila: se tira en un sillón a escucharla, de repente está mal ella, enojada por</u></i></p>

		<p><i>algo y se pone a escuchar su música y la nota que se le alegra la vida, se pone feliz, y de repente parece que algunas canciones le gustan más que otras.</i></p> <p>Ent2: <i>los niños tienen mejores resultados en la parte auditiva, social y hartas cosas. Según <u>dice que a los niños la música los calma un poco, a algunos no a todos.</u> Pero son cosas que si no las probai´ no vai´ a saber si resultan o no resulta.</i></p> <p>Ent3: <i>Los días viernes, <u>la encuentro más chispeante, más alegre, más contenta así,</u> por eso ahora le estoy poniendo más música yo, antes no le ponía, le ponía los monitos no más, no le pongo muchos monitos, le pongo más música.</i></p> <p>Ent4: <i>Este último tiempo <u>se ha visto más entusiasmado,</u> ahora baila, antes no bailaba nada.</i></p>
	<p>Ejecución Instrumental</p>	<p>Ent1: <i>Le gustan los instrumentos musicales, en la casa le tenemos un tamborcito, una pandereta y ella <u>¡duerme con su pandereta!, le fascina, la anda tocando y tiene buena oído,</u> apesar de no escuchar muy bien.</i></p> <p>Ent2: <i>A él le gusta, por ejemplo no sé, <u>si ponen un micrófono el: La-La-La-La-La</u> (vocalizando)</i></p>

<p>Desarrollo social</p>	<p>Entorno</p>	<p>Ent1: <i>Bueno, <u>ahí yo encuentro que ella se desconecta</u>. Eso pasa a veces, por ejemplo cuando te contaba que estábamos en la oficina de mi hermano ella podría interactuar más con las personas que están ahí, pero ella le dará lata, encontrará que es un ambiente de adultos, se pone su MP3 y se olvida, eso le pasa mucho, en la casa va harta gente, somos una familia grande, entonces está con la gente, pero no comparte mucho, no sociabiliza tanto, pero la gente que habla en lengua de señas, sus hermanos, sus pololos, ahí ella sociabiliza más, pero si no, la gente no habla con ella, se pone su MP3 y ¡chao!, se va, se va, yo noto que ella se va.</i></p> <p>Ent2: <i>el tiempo que paso con el Alexis estamos los dos, a lo mejor cuando salimos y <u>le grita a la gente que va pasando</u>, ahí yo le digo ¡Alexis, No! Pero... como podría ver eso sí, no sé cuando vamos a otro lugar y hay otras personas, en esas cosas si yo podría notar la diferencia, pero no hemos tenido la oportunidad este último tiempo</i></p> <p>Ent3: <i>Bueno, mire <u>cuando hay personas no agradables pa´ ella no los cotiza mucho</u>, por <u>ser a mi anda con abrazos</u>, a veces toda la semana anda con un ¡Ahh Ah, Ah! Anda cantando y aplaudiendo así y dando vueltas, a mí me da gusto porque no había hecho nunca eso.</i></p> <p>Ent4: <i>Él se integra, cuando por ejemplo vamos a fiestas, <u>él se integra, está en toda la fiesta</u>, ve a los demás que bailaban y los imitaba, entonces lo veo</i></p>
---------------------------------	-----------------------	--

		<i>participar mucho y sigue los ritmos, por ejemplo si hacen el trencito, él sigue los ritmos y todo.</i>
--	--	---

Entrevista a docentes de la escuela especial San Alberto Hurtado.

Categorías	Criterios	Evidencias
	Vibración	<p>Ent1: <i><u>He visto que los integrantes se han tranquilizado bastante, por que han hecho otro tipo de actividad, algo distinto. Para mí la música igual es importante, aunque sean sordos ya que igual es una parte importante para lograr involucrarlos a ellos en la parte sensorial, por vibraciones o por otro tipo de cosas,</u> entonces igual yo los he visto a ellos súper involucrados, con hartas ganas de hacer cosas, entretenidos y contentos haciendo el taller. Por tanto para mi encuentro que es algo positivo, totalmente, le han hecho súper bien con el tema del taller para ellos.</i></p> <p>Ent2: <i><u>Desde lo musical yo estaría pensando principalmente desde la vibración,</u> y desde lo musical, trabajar expresiones corporales con intensiones comunicativas, pensando además que dentro de los chicos tenemos personas con restos auditivos.</i></p>

<p>Percepción Musical</p>	<p>Motivación</p>	<p>Ent1: <i>Ha ayudado a que ellos presten más atención en algunas situaciones de clases, por ejemplo, nosotros mismos utilizar vibraciones en el piso, o música cuando uno proyecta ciertas cosas y <u>logren conectar un poco mas con el estímulo auditivo.</u></i></p> <p>Ent2: <i>Principalmente son <u>las ganas de participar, la conciencia que tienen al saber que ustedes vienen.</u></i></p> <p><i>Es un aporte desde otro concepto que es más transversal. Creo que aporta en que se mantengan en una clase, <u>que respeten, la concentración, y les agrada principalmente.</u> Y los esperan a ustedes el viernes.</i></p> <p><i>Principalmente eso, que ellos tengan conciencia que está la clase de ustedes, <u>que los esperan para asistir, o sea la anticipación.</u> Ustedes son significativos para ellos.</i></p> <p><i>Quizá en lo musical no pueda decir mucho, pues no me manejo en la temática. <u>Pero sí que tiene que ver con las habilidades sociales.</u></i></p> <p><i>Para nosotros no es un área más, sino que es parte de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, que sirve para <u>la autonomía,</u> y favorece también las habilidades sociales.</i></p>
<p>Música y Discapacidad</p>	<p>Comunicación</p>	<p>Ent1: <i>Yo lo veía como otra manera más de comunicación que puedan tener ellos, ya que yo siento que el tema de la música no se enfoca en si ellos escuchan o no, por ejemplo, los sordos o sordo ciegos de alguna forma <u>la música les sirve a ellos para expresar algo, expresar alguna cosa,</u> además para recibir otro tipo de sensaciones y no quedarnos en lo de siempre, entonces para mí me gusta mucho la música y siempre trato de utilizarla.</i></p>

	<p>Sordera</p>	<p>Ent2: Desde lo musical, quizás la diferenciación de esto que sube y baja... tonos altos tonos bajos, que ellos logran y están <u>atentos a esas sensaciones y son traspasadas a sus emociones, lo que yo puedo observar es que a través de la música los chicos pueden trabajar sus emociones y expresar sus emociones principalmente.</u></p> <p>Ent2:La <u>definición de sordera, se supone no hay sonido, entonces no hay nada que estimular, o nada que trabajar. Estamos trabajando desde lo visual, la vibraciones, principalmente, desde ahí se han cometido errores</u></p> <p>Ent1: <u>Sentir música cuando tienen hipoacusia los chiquillos los logra relajar, los logra conectar con algo de ellos, alguna experiencia que hayan tenido con música anteriormente o algún ritmo en especial que les llame la atención.</u></p>
<p>Esquema Corporal</p>	<p>Expresión Corporal</p>	<p>Ent1:Si, al ver a los chiquillos cuando participan de estas actividades en donde se realizan este tipo de cosas, por ejemplo cuando hacemos talleres de otro tipo de actividades, como por ejemplo educación física, por ejemplo, <u>movimientos corporales que van representando que antes no hacían, o el tema del contacto físico, del modelo, del vibrará [vibración] , que ellos repitan de repente ciertas formas musicales, no sé cuál es la palabra específica, secuencias rítmicas o patrones, que ellos lo logran hacer, por ultimo viendo el movimiento de la cara, de la boca que uno hace, tratan de <u>imitar igual los movimientos corporales</u>, entonces siento que a través de eso, ellos van incorporando esos conceptos.</u></p> <p>Ent2: Desde lo musical yo estaría pensando principalmente desde la vibración, y <u>desde lo musical, trabajar expresiones corporales con intensiones comunicativas.</u></p>

		<p>Ent1: <i>Me fijo mucho en <u>la postura, la expresión corporal que ella pueda tener de que cambie la tonicidad</u> ya que muchas veces están muy tensos, yo siento que los relaja un poco.</i></p>
Políticas Educativas	Inclusión	<p>Ent1: <i>Muchas veces se tiene como una idea bonita de lo que es la inclusión, pero <u>lamentablemente no hemos logrado ni ver integración aún</u>, ya que son conceptos completamente distintos, pero siempre se está diferenciando igual frente a los chiquillos</i></p> <p>Ent2: <i>Es que <u>no hay políticas educativas de Educación Musical para personas sordas</u>. Desde lo que... o sea, desde las comunidades sordas, ellos no trabajan con apoyo de políticas ministeriales, y las <u>Escuelas Especiales no tienen incorporado la Educación Musical en sus mallas curriculares, ni como musicoterapia ni como expresión corporal.</u></i></p> <p>Ent1: <i>Yo no conozco mucho de educación musical y los chiquillos no lo vieron en el colegio, por tanto no lo encuentro inclusivo, <u>yo tuve educación musical en el colegio, pero ahí tan poco era inclusivo</u>, si hablamos de políticas ministeriales o de educación claro, <u>ya que el mismo ministerio coarta muchas veces a los profesores que trabajan en educación musical</u>, ya que los rigen mucho por una misma cosa, por ejemplo casi toda la enseñanza media teniendo flauta.</i></p> <p><i><u>En la educación regular si se puede decir, no hay inclusión, debería ser en todas partes igual, que los chiquillos experimenten con lo que les guste y que se instaure la clase de educación musical también así como se instauro la clase de educación física, <u>que también se integre la educación musical en el currículo, pero por ejemplo a nosotros no nos piden educación musical, entonces lamentablemente aunque el ministerio diga un millón de cosas quedan ahí, no se logra la real inclusión, y que si se hace que sea real ya que los chiquillos necesitan música.</u></u></i></p>

		<p><i>no nos piden educación musical, entonces lamentablemente aunque el ministerio diga un millón de cosas quedan ahí, no se logra la real inclusión, y que si se hace que sea real ya que los chiquillos necesitan música.</i></p> <p>Ent2: <i>La implementación en <u>el currículo tiene que ver con la filosofía de cada institución y de la manera en cada institución lo considere transversal en el currículo.</u> Es como educación física, tampoco se consideraba importante. Pero si nosotros miramos la importancia, que tiene que ver desde el querer participar, porque le gusta, porque tiene sentido para ellos, porque compartimos, hay temas comunes, como por ejemplo compartir un sonido, una vibraciones, compartir con mis compañeros.</i></p>
--	--	--

Entrevista Educadoras Diferenciales Sordas con Experiencias Musicales

Categoría	Criterio	Evidencia
<p>Percepción Musical</p>	<p>Vibración</p>	<p>Ent1: <i>En los colegios [de sordos] para que los niños escuchen una música se usa <u>mucho el bombo, pero también la radio con música, pero con piso de madera, claro, porque la vibración viene de los pies al cerebro. A mí me ha pasado eso también. No es difícil. Me gusta mucho, mucho, mucho sentir la vibración.</u></i></p> <p>Ent2: <i><u>Yo percibo [el sonido] como una vibración en el cuerpo. También algunas palabras y sonidos de la boca los puedo percibir con el tacto, a través de un globo tomado con ambas manos puesto sobre mi boca, siento que la vibración corre por mis brazos y llega a mi cuerpo</u></i></p> <p>Ent3: <i><u>Siento la vibración, en el piso también (...)</u> Antes no había prestado mucha atención a las vibraciones, pero <u>a través de la música me permití hacerlo y sentirlas más en el cuerpo (...)</u></i></p>

	<p>Sonido</p>	<p>Ent1:<i>Por lo que yo recuerdo de la música (...) la percibo en forma diferente, por haberla conocido [cuando pequeña]. <u>Una música expresa sentimientos, alegría pena, amor (...)</u> <u>La música la llevo dentro de mí, no he podido olvidar (...)</u><u>Eso para mí es la percepción del sonido.</u></i></p> <p>Ent2: <i>También <u>algunos sonidos los puedo escuchar muy poquito si están cerca de mi oído derecho.</u></i></p> <p>Ent3: <i>Sí, <u>yo escucho muy poco los sonidos también si están cerca, si están lejos nada. La voz hablada no la escucho, si cerca alguien me llama con su voz desde lejos no escucho nada (...)</u></i></p>
	<p>Parámetros del Sonido</p>	<p>Ent1:<i><u>Yo conocí el sonido del violín, de la guitarra, del piano, las castañuelas (...)</u> <u>el pandero (...)</u> <u>de la guitarra (...)</u> Entonces, cuando he estado frente a un concierto, imagino la música cuando todos tocan. Cuando solamente tocan los <u>instrumentos de viento</u> yo sé que los otros están silenciosos, entonces <u>siento para mí como si fuera un silbido “sssss” como el viento!</u> <u>cuando sopla que hace “ffff” (...)</u> <u>Cuando tocan los instrumentos de cuerda lo hacen más fuerte,</u> entonces puedo imaginarme la música como</i></p>

		<p>salen, el cello, el violín, el bajo, la viola (...) cuando ellos <u>van muy rápido</u> quiere decir que la música es rápida y siempre me guío por el director. Cuando el director <u>va lento</u>, con los brazos guiando, yo sé que la música es lenta, suave, baja, a lo mejor. Y cuando está así que todos tocan más alegre, [es] movida, <u>más alta</u> (...) <u>En quinto básico [estudié] las notas musicales</u> (...) recuerdo (entonando) “do”, “re”, “mi”, “fa”, “sol”, “la”, “si”, “si”, “la”, “sol”, “mi”, “fa”, “re”, “do”. Ahora que con mi voz no puede ser igual como cuando yo las escuché.</p> <p>Ent2: <u>Yo observo que la vibración de la guitarra cuando se toca es diferente a la vibración de un tambor</u>, esta última la percibo más fuerte porque hace vibrar más las manos y el cuerpo, <u>entonces puedo escuchar un poco y sentir más cercanía. [Las percusiones] se sienten en todas partes. Marcan tiempos, uno, dos, tres (...) permiten entrar en la música, ordenan.</u></p> <p>Ent3: <u>Si en fiestas hay sonido fuerte yo puedo percibir, pero si es suave no sé escucho nada. Tampoco percibo el sonido de la guitarra [si estoy lejos], pero el de las percusiones sí.</u></p>
--	--	--

Multisensorialidad	Sentidos	<p>Ent1: <i>Aunque ellos no escuchen, <u>ellos pueden encontrar algo en esa música. Si no es por las manos, [con] todo lo que ellos pueden tocar, a través de su vista, a través de la mente (...)</u> se percibe, por ejemplo para mí, <u>en el movimiento de esos árboles, [en que] las hojas y el viento pueden tener un sonido (...)</u></i></p> <p>Ent2: <i>Diferente me ocurre con un palo de agua, yo siento con mis manos la vibración al moverlo y <u>me produce la sensación de lluvia, traspasando la</u></i></p>

		<p>vibración hacia los brazos. (...) <u>Es igual al agua, me lo imagino</u> (...) Cuando tocan tambores, también siento la vibración que emerge desde el piso hacia arriba. <u>Es como estar parado cuando llueve en la calle, sientes la vibración desde el piso, por el agua que va cayendo.</u></p> <p>Ent3: <u>Los vientos, como la flauta no se perciben</u> (...) <u>la guitarra no me gusta, no la escucho.</u></p>
	<p>Experiencia Corporal</p>	<p>Ent1: <u>Al recuerdo de la música yo bailo, suelto mi cuerpo, a veces para poder permitir lo que yo siento y no puedo decirlo con palabras, entonces lo digo a través del cuerpo. Así es un sordo</u> (...) Desde chica bailé siempre (...) <u>estuve en</u> (...) <u>[un] grupo de los bailes españoles, me enseñaron las castañuelas, el sonido del piano, las palabras de la profesora para bailar.</u> Entonces, <u>mi cuerpo se va.</u> No oigo nada. La música [es] así de viva en mí, <u>me ayuda a ser una hablante, como me ayuda a hacer un dibujo, a hacer un poema, a hacer un cuento, tener relación, una comunicación con otra persona, de eso ha servido la música para mí en el cuerpo. No podría</u></p>

		<p><i>desprenderme de ella, de nuevo.</i></p> <p>Ent2: <u>Cuando yo veo el movimiento puedo imitar y seguir una danza (...)</u> <i>Cuando era pequeña siempre me gustó bailar. <u>Hice teatro para sordos e integrábamos mucho movimiento corporal (...)</u> A mí me gustan <u>las percusiones, porque son más perceptibles corporalmente (...)</u> También una persona oyente cuando canta lo único que hace es utilizar la expresión de su cara, en cambio <u>un sordo incorpora muchísimo más movimiento, más sentimiento a la expresión.</u> Y finalmente una persona sorda puede expresar muchísimo más, [a tal punto] que los otros quedarían impactados por la expresión, <u>entonces ahí también se genera una cercanía con el movimiento.</u></i></p> <p>Ent3: <u>Una persona sorda, a través del cuerpo, a través del movimiento también puede llegar a incorporar toda esta expresión que puede tener una persona oyente o un cantante famoso. Entonces, todo tiene que ver con el cuerpo, con las manos, con la cara (...)</u></p>
--	--	---

<p>Educación Especial</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Ent1: <u>La educación del sordo nunca ha podido avanzar adecuadamente aquí en Chile, está muy atrasada. Por eso que un niño [sordo] de octavo año, cuando tenía que integrarse a un colegio común, por ejemplo, están tan atrasados [que] necesitan apoyo. Porque, el sordo tú sabes, que nació sordo, no tiene el lenguaje interior que tuvieron los oyentes (...) [para aprender] las palabras y poder comunicarse fácilmente (...) Si los padres son capaces de enseñarle a un niño [sordo] desde pequeño, el niño va a ir adquiriendo un lenguaje interior para poder pensar y comprender que no todo es igual. Entonces, es por eso que al sordo le cuesta a veces comprender las palabras y tiene que aprender un vocabulario (...) pero si tú le pones una hoja al frente no va a entender todas las palabras, porque muchas de esas palabras no están en este vocabulario [que le enseñaron en la escuela]. Entonces, por eso que las políticas ministeriales nunca han hecho del todo bien. Yo pienso que los profesores, trabajan [de esta manera] porque ellos piensan que debe ser así, pero no conocen a fondo a los sordos como tiene que ser (...)[Una manera de acercamiento] para mí sería trabajar con diferentes instrumentos frente a él, que escogería, pero si no sabe escoger entonces, mirándolo, mirando cómo él reacciona con el instrumento (...) Que vaya ejecutándolo, introduciéndose en el instrumento, para que pueda imaginar cómo sale el sonido. (...) Entonces, lo que necesito es abrir un tema en esa música, cómo es, cómo se siente, de dónde</u></p>
----------------------------------	-------------------------	---

		<p><i>viene, tantas formas para poder sentirla bien.</i></p> <p>Ent2: <i>Por ejemplo, en <u>una escuela especial no se da, no existe [esa inclusión]. Entonces una persona sorda que dice que le gusta la música y todo lo relacionado, <u>el profesor le va a decir que no, que es una persona sorda y que entonces no hay música. En otras escuelas o colegios con integración donde una persona sorda está incluida dentro de un grupo de oyentes se eximen de la clase de música, pero yo reclamo el por qué (...)</u> Cuando yo era chica, estudiaba en una escuela especial que (...) <u>nos prohibían (...) el acceso a esta disciplina. Después cuando me integré en la educación mediaa uncolegio de integración con oyentes ahí pude acceder y participar en una clase de música (...)</u> Muchos profesores no entienden la relación que se puede dar entre una discapacidad auditiva y la música, les dicen que no pueden no más, <u>en cambio en otras escuelas sí, se les permite diferentes estilos de aprendizajes (...)</u> Todas las personas debieran tener acceso. <u>Hay varios casos. Un caso es que una persona que no les gusta la música y que el profesor se la impone. El segundo es que a un sordo le guste la música y el profesor le dice que ahí no puede acceder. Y el tercer caso se da en que tanto el estudiante como el profesor están de acuerdo con que haya esta relación.</u> Entonces, hay distintas personas y distintos</u></i></p>
--	--	---

	<p>Discapacidad</p>	<p><i>profesores. (...) <u>El bombo es un instrumento bien indicado [para trabajar]. También los <u>tambores puestos sobre el piso</u>, pues transmiten la vibración desde el suelo y permiten movernos. <u>La guitarra está más distante, pero cuando tocan cueca es como si se acercara, se siente más, es diferente.</u></u></i></p> <p>Ent3: <i><u>Cuando yo era chica (...) no había clases de música, estuve en una escuela especial, sólo de personas sordas. Y cuando <u>entré a una escuela con integración, con oyentes, ahí sí se incorporaba en la asignatura de música y participé en educación media también (...)</u> Igual, considero que <u>se pueden trabajar las percusiones. Los vientos, como la flauta no se perciben. Se pueden hacer repeticiones con percusiones y movimientos corporales también.</u></u></i></p> <p>Ent1: <i><u>Para mí la música vive conmigo, por tanto no me siento discapacitada. Discapacitado es aquel que no puede hacer nada por sí mismo, pero yo puedo hacer muchas cosas (...)</u> Con un instrumento en las</i></p>
--	----------------------------	--

	<p>Contexto Social y Comunicación</p>	<p><i>salir. <u>Yo viví mucha incomprensión en la sordera desde el inicio, mucha soledad, fueron muchas lágrimas, pero al fin me equilibré, me hizo mirar la vida de una forma distinta, como si la hubiera visto si yo hubiera oído siempre (...) [La música] ha influido mucho en mi vida, para hacerme ver que la vida es alegre (...) [que, a pesar] de tener la falta no oír, hay una alegría inmensa (...)</u></i></p> <p>Ent2: <i><u>No todos tienen la conciencia de que se pueden percibir sensaciones, que sí se puede trabajar en ello (...)</u> Frente a un oyente, una cantante famosa, <u>un sordo la mira y dice “¿y por qué yo no puedo ? Si yo soy igual que esa persona entonces yo puedo hacerlo”</u> Entonces, puede empezar ya en el desplante, a copiar todos los movimientos que hace ese artista famoso porque se interesa, tiene interés por acceder a la música. Yo como profesor imagino, sueño y puedo apoyar a esta persona, porque también creo en sus sueños. <u>Una persona con discapacidad en el futuro también puede lograr ese sueño.</u></i></p> <p>Ent3: (No hace referencia).</p> <p>Ent1: <i><u>Toda mi familia estudió música. Tíos, primos, hermanos todos, todos tocan un instrumento o cantan. Con Anató [mi hermana] al lado, que la</u></i></p>
--	--	--

		<p><i>estudió, y los amigos que van [a la casa] que son profesores de música (...) yo me relaciono muy bien con todos ellos, cuando cantan (...)Eso es la música, esa es la relación que yo tengo con las personas con las cuales yo</i></p>
<p>Educación Musical</p>	<p>Implementación Curricular</p>	<p><i>me puedo comunicar.</i></p> <p>Ent2:<i>En el taller de música de antes había un profesor voluntario, que no hablaba en señas, entonces los niños se aburrían (...) lo que faltaba ahí era la comunicación, faltaba incorporar la Lengua de Señas (...) Yo percibo que <u>la música puede tener alguna relación con la realidad</u>, por ejemplo, <u>los sonidos [cortos] se pueden asemejar a los ladridos de un perro, o bien el sonido de un triángulo podría vincularse al pito de un tren, por ejemplo. Las campanitas [tubulares] se pueden asociar a la apertura de una puerta y ahí también existe otra relación.</u></i></p> <p>Ent3: (No hace referencia)</p> <p>Ent1:<i>Ahora, [se busca conectar a los sordos] con colegios comunes, pero les falta mucho, mucho. Entonces, <u>los profesores tienen también que aprender a ser capaces de [hacer] creer a los niños, dejarlos aptos para la educación superior. La educación chilena está muy por debajo que la educación de otros países (...)</u> Al sordo [le es posible] aprender otra cosa</i></p>

	<p><i>[diferente a] lo él que está viviendo (...) <u>Primero que todo hay que aprender a conocer al sordo en profundidad. Cómo reacciona él y qué actitudes o que capacidades tiene de aprendizaje. Cómo él valoriza eso que ustedes quieren enseñarle (...)</u> Yo pienso que algo tiene que cambiar. Todo cambia. ¿Cierto? <u>El problema es que no se conoce al sordo en su integridad, entonces por eso no avanzan las políticas. Yo pienso que sí se puede trabajar esto con los sordos (...)</u> Entonces, <u>que hayan profesores que se dediquen a ellos, que les muestren un mundo diferente, así como existe la pintura para ellos, que exista también la música, que es algo hermoso.</u></i></p> <p>Ent2: <i><u>Es un trabajo en conjunto, un trabajo relacionado, yo como profesora en el ámbito diferencial percibo que es una relación que se está iniciando, que se puede iniciar, trabajar en conjunto con el profesor de música, para que dé a poquito vayan haciendo esta integración del área de la música a las personas con discapacidad (...)</u> Hay personas sordas que no les gusta la música, que prefieren el silencio. <u>Para hacer esta relación entre una persona con discapacidad auditiva y el sonido tiene que haber un proceso. Es un proceso que se va dando de a poquito, ya no es una relación que se da instantáneamente, porque se bloquean, porque lo confunden. Se va construyendo de a poco. La cultura del sordo y la cultura del oyente es distinta, entonces es importante conocer esa cultura y de a poquito se va</u></i></p>
--	---

		<p><i>dando esta relación. El profesor de música con el profesor diferencial, ambos, tienen cosas para compartir, para poder entregar a la clase, entonces <u>es muy importante que el trabajo esté en relación, en comunicación</u>, o sea que se sepa qué se va a trabajar para que la clase fluya mejor y el desarrollo musical también.</i></p> <p>Ent3: <i>Yo pienso que <u>es necesario</u>, [al igual que] la lengua de señas es necesaria dentro de la enseñanza de la educación musical.</i></p>
--	--	--

Entrevista docentes con experiencia en Educación Musical y Sordera.

Categorías	Criterios	Evidencia
<p>Políticas Educativas</p>	<p>Formación Profesional</p>	<p>Ent 1: <u>Dirigir a futuros profesores el interés por trabajar con los sordos o unirme al interés, si fueron los alumnos no lo recuerdo, fue interesante, pero como te digo a la vez un poquitín chocante, un poquitín sufriente si quieres tú, no sé... Pero lo superé pronto, porque los chicos son iguales en todas partes, el instituto era un colegio, entonces funcionaba como lo que yo he visto toda la vida en colegios. Y fue muy agradable el trabajar con ellos, muy lindo.</u></p> <p><u>Y los alumnos, los seminaristas también conectaron rápidamente y lograron cosas bienlindas. Creo que salen fotos en ese seminario, en el informe. Lograron descubrir que los sordos si se los educaba</u></p> <p>Ent2:<u>Por otro lado esta lo que yo pensaba con respecto a los educadores musicales, que podría ser también una fuente de trabajo, que está muy poco explorada (...) y que está ahí, ósea yo creo que los profesores de música deben ampliar su espacio a todo el espectro docente y a todo el espectro etario, de todo tipo de edad, ósea ahí estarían las dos ideas.</u></p>

	<p>Implementación Curricular</p>	<p>Ent1: <i>descubrí que había <u>para el profesor de música había un mundo, desde el punto de vista laboral como del punto de vista del aprendizaje de perfeccionamiento, de culturación [Culturalización], meterse en otro mundo [pues,] es muy distinta la cultura de un sordo, la vida de un sordo.</u></i></p> <p>Est1: <i>No existen políticas ministeriales para la educación musical de personas sordas. Yo creo que capaz que sí en la educación diferencial.</i></p> <p><i>Si en la carrera de pedagogía musical existiera basado en esa declaración de las bases curriculares, <u>que la música es un derecho para todos, también para el sordo, también para el que no oye la música,</u> entonces no va haber situaciones ni en la escuela, para que saquen a los niños sordos [de la clase de música, y digan] “ya, todos los niños sordos que vayan a manuales”, sino que esté ahí. Sería muy importante lograr que hubiese norma y sería interesante que en las universidades en donde está <u>la carrera de educación musical se preocuparan a través de investigaciones y luego, a través de personas que supieran dar este tipo de experiencia, formar al futuro profesor para ese tipo de personas.</u></i></p> <p>Ent2: <i>Esto tiene que ser decisiones personales, porque para incluirla dentro de una malla es</i></p>
--	---	---

		<p><i>bastante complejo, porque, <u>¿Cuánto tiempo se requiere para tener una formación que permita a uno trabajar bien con cualquier persona que tenga un problema especial?</u>, ósea, con cualquiera es todo un aprendizaje que tiene dos vías, la académica, si uno estudia un pos-título o algo en musicoterapia y la experiencial, entonces la verdad que <u>ninguna asignatura dentro de la formación sería suficiente yo creo.</u></i></p>
Percepción Musical	Vibración	<p>Ent1: <i>Descubrieron que podíamos trabajar con ellos [no] <u>en las salas que tenían cerámico, sino en las que tenían maderas, tablas, porque les llegaba vibración.</u> Entonces, claro fue un aprendizaje para ellos y para mi muy interesante.</i></p> <p>Ent2: <i>Y en ese sentido apreciamos que había sido de mucha ayuda la hermana, que es profesora de música naturalmente, y en qué aspecto, en que desde pequeña ella escuchaba música, en el</i></p>

		<p><i>sentido de que se colocaba justamente al lado de su cama, que es lo que hago yo con mi nieto, al lado de su cama (...) en <u>contacto con la cama</u>, el equipo de música y lo más fuerte posible, entonces ella en el fondo escucha , escucha música porque va como ustedes dicen (...) <u>sintiendolas vibraciones</u>, pero poco a poco comienzan a crear un código corporal (...) en el cual las vibraciones son más altas.</i></p> <p><i>Y fundamentalmente trabajaba con una serie de aparatos primero, <u>en sentido de que ellos aprendan a (...) sentir las vibraciones</u>, por ejemplo con globos, trabajar con pelotas (...) bastante grandes, de manera que eso por ejemplo si se ponía la pelota aquí (apuntando a su pecho) y usted le cantaba al otro lado, <u>ellos sentían esas vibraciones, primero con globos, luego con pelotas, también se hizo con cintas</u>, de manera de que se amarraban por ejemplo la cinta acá y usted la hacía vibrar con la voz desde el otro punto y ellos sentían esas vibraciones.</i></p>
Educación Musical	Parámetros Rítmicos	<p>Ent2: <i>Ritmo, todo el aspecto rítmico es importante. Porque el sordo cuando está “desmutizado”, le llaman cuando logran que saque la voz, pueda pronunciar palabras y pueda expresarse hablando no conoce el ritmo de la palabra. Entonces, <u>trabajar con ellos ritmo con el cuerpo, percutiendo con instrumentos o con el cuerpo, pero percutiendo mucho, caminando, bailando,</u></i></p>

	<p>Parámetros Melódicos</p>	<p><u>ayudándolos a que sientan por la vibración qué ritmo están llevando y la diferencia entre binario y ternario.</u></p> <p>Ent1: <i>El rítmico bastante, por que como le digo si usted toca una música popular, fundamentalmente tradicional, incluso también un poco <u>generar una pequeña coreografía, sintiendo muy fuerte el bombo no cierto, que va a estar transmitiendo las vibraciones hacia el piso.</u></i></p> <p>Ent1: <i>Luego viene el melódico, porque a ellos les gustaría cantar, en caso de los jóvenes, sobre todo si han sido sorderas adquiridas. El sordo profundo no sabe cómo es la música, entonces hay que mostrársela. Y <u>el significado del movimiento melódico les ayuda a ellos, porque después se puede hacer con que al cantar o al ponerles una música y que puedan ver el movimiento oscilatorio de la melodía, ellos descubren que cuando uno habla también tiene un canto.</u></i></p> <p>Ent2: <i>la melodía , una sexta <u>ellos son capaces de imitar una tercera pero no totalmente afinada, y si es descendente, podríamos tener una tercera, pero con menor afinación aun, en cuanto ya a cantar una canción, seguramente tiene que ser una canción con pocas alturas, por ejemplo si lo intentamos con (muestra ejemplo con sonidos de voz), no porque ya un salto de cuarta ya no son</u></i></p>
--	------------------------------------	---

	<p>Esquema Corporal</p>	<p><i>capaces de sentirlo claramente, los saltos no los sienten claramente, sienten un movimiento ascendente, pero prácticamente cantan un intervalo de segunda, y segunda no muy afinada.</i></p> <p>Ent.1: <i>Por una parte, yo diría que <u>es un conector con la realidad, porque la música es un elemento potente en medio de nosotros. La música está en los actos religiosos, en la vida patriótica, uniformada por decir así desde los militares con los himnos, los carabineros etcétera. los que tenían una sordera muy profunda, de nacimiento eran como más rígidos en sus movimientos, eran...para bailar, incluso para caminar, eran como más torpes, si quieres tú un poco, porque tienen problemas de equilibrio, y [no obstante] con la música logran el equilibrio, logran... más que equilibrio, soltarse para expresarse, es un motor de expresión para el sordo, es bien importante. O sea, por una parte es una conexión con la realidad, porque la música es un elemento que nos rodea, que nos envuelve, y por lo tanto no él queda ajeno con la música, porque al estar en una reunión familiar están escuchando música, o va con amigos.</u></i></p> <p>Ent2: <i>Bueno ustedes saben que los sordos habitualmente son un poquito hiperquinéticos y un poquito violentos, usted sabe que siempre están enojados ellos, porque no se pueden comunicar</i></p>
--	--------------------------------	---

	<p>Musicoterapia</p>	<p><i>bien con los hablantes y este tipo de sordos que no manejan la lengua de señas también se siente aislado con el resto de los sordos.</i></p> <p>Ent1: <i>Terapia es darles un poco de vida, es acercarlos a la realidad, como te decía antes <u>la música viene a ser como un cable a tierra en la terapia la se usa la música como motor de conexión para ver cómo reacciona la persona, cómo le llega, qué es lo que siente, y que de ahí pueda sacar afuera sus sentimientos, sus problemáticas.</u></i></p> <p>Ent2: <i>Yo creo que entre educación y terapia hay diferencias, pero también hay puentes, porque <u>ambos en cierto sentido están educando. La educación está educando a una persona presumiblemente normal y dando la posibilidad que se desarrolle completo, y la terapia esta re-educando a esta persona para que esta pueda llegar a hacer las mismas acciones que la persona supuestamente normal, yo creo que hay puentes, hay técnicas semejantes, por ejemplo en lo metodológico hay coincidencias.</u></i></p>
--	-----------------------------	--

Entrevista Músicos con Hipoacusia

Categoría	Criterio	Evidencia
Percepción	Vibración	<p>Ent1: <i>¿Cómo enseñar una sensación a alguien que no la ha tenido nunca? (...) He ahí el dilema que tiene el profe (...) Tiene que aprender la forma en que se genera un sonido, cómo hacer que el piano suene más fuerte, para que el niño coloque su mano cerca de las cuerdas pueda sentir la vibración, desde la cuerda más gruesa a la más delgadita.</i></p> <p>Ent2: <i>Yo soy de familia de músicos, mi mama pianista mi papa cellista, ellos tocaban en el living cuando yo tenía como 5 años y no usaba audífonos, jugaba en el suelo bajo el piano y sentía la vibración, esa fue mi percepción, me ponía en las rodillas de mi papa, debajo del cello y sentía los bajos, entonces empezaba a captar la vibración, entre las ancha más grave y entre más apretado más agudo.</i></p>
	Sonido	<p>Ent1: <i>El sonido (...) es muy distinto a ruido, es algo más agradable. El ruido no se</i></p>

		<p><i>entiende, el sonido sí. El sonido, a raíz de los matices que puedas entender o entonar, o puedas, por así decirlo, entregar en el sonido, o sea vas viendo que justamente vas entregando un mensaje. [En cambio] el ruido no. Para mí el ruido es cuando no entiendo lo que me están diciendo, cuando hay mucha gente que hablan todos al mismo tiempo escucho un ruido, no escucho sonido ¿Por qué? porque no entiendo lo que me están diciendo. A ver, a mí me cuesta mucho escuchar los sonidos agudos, de hecho mi déficit auditivo está en el agudo. Al menos aquí en la iglesia desde muy chico, a mí me hicieron cantar en registro de barítono, porque tenía más facilidad de encontrar los sonidos graves.</i></p> <p>Ent2: <i>Bueno me pusieron el violín pa´ ver el audífono, yo antes captaba los sonidos agudos, cuando vino el amigo de mi papá que era violinista, me llamo la atención, era lo primero que me llegaba, los sonidos agudos, los graves era... no, no me llegaba la frecuencia y el piano parece que no me llamaba mucho la atención, el violin cuando llegó a la casa, yo dije: quiero eso.</i></p>
--	--	---

	<p>Parámetros</p>	<p>Ent1: <i>Me llaman la atención las armonías, más que la parte rítmica. El ritmo es obviamente como... el ritmo es importante, es quien te marca las pautas, es como andar en una calle, los ritmos te marcan el... lo... las señaléticas, las leyes del tránsito mm?. Pero, la armonía tiene que ver con ponerse de acuerdo, con ponerse de acuerdo, y cómo voces dan distintas se van engranando y entonan, forman un sonido agradable.</i></p> <p><i>El hipoacúsico puede trabajar muy bien el tema de la armonía, lo digo por experiencia propia, puede distinguir [...]. Y ahí a la armonía, yo sé que tienes que partir primero por el ritmo, o sea obviamente por el solfeo (...) [Se puede trabajar] dependiendo de la persona..</i></p>
--	--------------------------	---

Multisensorialidad	Sentidos	<p>Ent1: <i>Porque tú tocas la música con sensaciones, tú cantas con sensaciones. ¿Cómo le vas a enseñar a una persona que no escucha a tener sensaciones. Es como sentir el viento. Tú cuando sientes un viento rico fresco ¿cómo te sientes? En este caso la música es lo mismo. <u>Yo puedo estar tocando, por ejemplo, con los ojos cerrados y siento un estremecimiento.</u> El rebote te da como una sensación distinta, a mí me relaja, me pone contento y siento como que ese rebote llega, me rebota en el cuerpo y, es medio loco decirlo, pero es como que te hace un masaje, como que te acaricia, no sé. Es un estremecimiento que te entrega.</i></p> <p>Ent2: <i>Eso tiene que ver con el cerebro, <u>el cerebro distingue, el oído es un transporte del sonido que llega al cerebro y es el cerebro el que decide que pasa.</u> Frente al desarrollo de la vista, se trabaja mucho, obviamente todos los sentidos se desarrollan más, menos el oído porque te apoyan de alguna forma. Por ejemplo en la orquesta, yo tengo que mirar y sentir, sentir la vibración el pulso: BUM-BUM BUM</i></p>

	<p>Experiencia Corporal</p>	<p><i>BUM, mirar qué pasa con los alrededores, la actitud los pianos, los fortes, donde va la batuta, donde van los tiempos, entonces el cuerpo juega un rol...</i></p> <p><i>Si, o gestos, mucho tiene que ver con la vista, pero mucho. Yo puedo saber cómo una persona es, según como camina, puedo saber perfectamente cómo es su carácter, puedo describir cómo se mueve, cómo es la persona. Te desarrolla todo eso. Entonces la intuición obviamente juega mucho, porque está desarrollado</i></p> <p><i>Los movimientos, todo lo visual, la luz, las sombras que pasan, el tamaño de las sombras, quién viene, es alguien grande o pequeña, la luz, todo, todo y el olfato ni hablar, yo sufro mucho, tuviera mal olfato me haría un favor, incluso muchas veces cuando necesito descansar voy al baño, apago la luz, me saco los audífonos, pongo el agua, no oigo ni veo, solo siento el agua. Es como estar dentro de mi mamá, ese recuerdo del feto, esa sensación y me relajo, por eso soy afortunada en lo que digo, porque me reencuentro con esa tranquilidad, envidiable.</i></p> <p>Ent1: <i>Cuando toco “El cóndor pasa” en un ambiente que tenga cierto rebote, por qué, porque el rebote, al rebotar el sonido se pueden sentir esos matices, esos sonidos que hay entremedio del agudo y del grave, como una cosquillita. Es raro explicarlo, porque tú lo escuchas solamente. (...) [Me muevo cuando toco] porque me gusta sentir la cadencia, la</i></p>
--	------------------------------------	---

		<p><i>música no es algo rígido, para mí la música en cuanto a su expresión personal y corporal, por así decirlo, tiene una cadencia, tiene un movimiento.</i></p> <p>Ent2: <i>Y en cuanto a la percepción corporal es eso... sentir desde chica sonidos, No, sonidos, no. Vibración, <u>tu reconoces cuando es un bajo, cuando es un agudo, cuando es seco, cuando es duradero. Los movimientos, todo lo visual, la luz, las sombras que pasan, el tamaño de las sombras, quién viene, es alguien grande o pequeña.</u></i></p>
Educación Especial	Inclusión	<p>Ent1: <i>Mi mamá fue dentro del ámbito de la iglesia evangélica bautista, fue una de las cuatro mejores contraltos de Santiago. Entonces, ahora está media apagaíta por la edad (...) pero, en sí mi mamá siempre cantó en la casa. Y la cultura mía en ese sentido, la cultura musical, viene primeramente desde las canciones de la iglesia, como todo hijo de cristiano.</i></p> <p><i>[...] Luego, de ahí derivamos en el colegio Barros Arana, [ahí tuve] una forma de aprendizaje mucho más exigente. De hecho el profesor en el otro colegio, nunca nos enseñó a cantar y a participar en un coro, pero para ese profe todos tenían que cantar en un coro. Solo canto re mal, solo, pero con alguien que me acompañe que me empiece a</i></p>

	<p>Discapacidad</p>	<p><i>dar los tonos me afirmo</i></p> <p><i>A mí me enseñaron de todo, fui a un colegio normal. Es que desde mi punto de vista personal, en lo experiencial va muy relacionado con la experiencia de vida que se vaya teniendo [...] llegó otra profesora que era más chora todavía, era una concertista en clavicordio, que nos enseñó sobre la historia de la música. Desde donde nace la música hasta hoy en día. Tocaba hasta cumbias en el piano.</i></p> <p>Ent2: <i>Bueno, me llevaron al doctor, me hicieron una audiometría, me pusieron audífonos y me llevaron a un colegio especial [...] Ahí me encontré con mi profe que es como mi diosa, mi ejemplo, ahora la voy a ver, va a ser... muy bonito reencontrarme con ella. Mi maestra, mi maestra que me mostró el mundo como es. A la semana ya hablaba, y al año ya era una brillante alumna. Me echaron del colegio especial, me dijeron usted está lista para entrar a un colegio normal, solo necesitaba transporte del sonido al cerebro [...] bueno ahí aprendí a leer los labios, aprendí a sentir vibraciones, como pronunciar, como colocar la lengua, como decir cada palabra, y vocabulario mucho vocabulario.</i></p> <p>Ent1: <i>Una persona con necesidades especiales, una persona discapacitada, independientemente de la discapacidad que tenga, es una persona demasiado limitada en</i></p>
--	----------------------------	--

<p>Educación Musical</p>		<p><i>su confianza, por lo tanto le cuesta mucho asimilar las cosas nuevas que quiere aprender, o que tiene que aprender para sobrevivir, y por lo tanto es una persona conformista y que no logra cosas más allá.</i></p> <p>Ent2: <i>A veces en cierto modo no me siento discapacitada, eso por mis padres como me formaron. Tiene que ver con lo que pasa en el cerebro, puedes tener un pie menos, un dedo menos, tú te las arreglas con la inteligencia, te acomodas a la sociedad. Bueno, hay claros ejemplos de la típica frase que escucho de los apoderados o de algunas personas ¡hay yo no tengo oído para eso! Entonces yo le digo, discrepo en eso, ¿si me vienen con esa frase entonces dónde quedo yo?</i></p> <p>Ent1: <i>llegó otra profesora que era más chora todavía, era una concertista en clavicordio (...) que nos enseñó sobre la historia de la música. Desde donde nace la música hasta hoy en día. Tocaba hasta cumbias en el piano. Era súper chora, nos daba un matiz bien</i></p>
---------------------------------	--	--

		<p><i>amplio, una amplitud de criterio musical (...) [La música] la tomaba como hobby, como válvula de escape (...) siempre con un instrumento de viento, en este caso la flauta</i></p> <p><i>Yo con los niños más chicos partiría jugando con los sonidos. En mi caso también partió como un juego, mi mamá jugaba a cantar canciones raras y cosas así, inventaba canciones y cantaba de diferentes formas y eso, de acuerdo a los estados de ánimo en mí fue formándome algo, que después maduró con las clases en el colegio y fui entendiendo más (...) aún me cuesta ver lo que es la métrica, por ejemplo. Transportar sonidos, es decir, yo todavía tengo que estar escribiendo en un computador las partituras completas para poder transportarlas a la altura de un saxofón, por ejemplo. Yo no tengo la capacidad automática de transportar solamente mirando, pero tengo la habilidad de leer, de saber cuántos tiempos dura, me he preocupado de ver tocar a otros saxofonistas para lograr ciertos efectos, por ejemplo, ya aprendí a hacer el sonido ronco del saxofón (...)</i></p> <p><i>Entonces, son cosas que uno va aprendiendo sobre la marcha, y eso yo no sé cómo sería enseñarle a una persona que no ha escuchado nunca</i></p> <p><i>Mi mejor amiga me dijo que dejara el violín. Violinista. Fue duro, hubo personas importantes para mí que me dijeron dedícate a otra cosa, pude luchar contra eso, incluso con mi padre, mi hermano. La única que ha sido fundamental que me apoyó siempre fue mi mamá y mi abuelita. Nadie más</i></p>
--	--	---

	<p>Motivación y Desafío</p>	<p>Ent2: <i>Bueno, entre profesores ningún problema, pero tuve problemas con mi familia, principalmente con mi padre y mi abuela paterna. Ellos dos por protegerme, trataron de desviarme hacia la pintura, cosa que no me perjudicara que yo me embalara con el violín y después llegara el momento en que llegara a ser afectada. Entonces fue difícil y difícil porque, mi papá tuvo una actitud bastante dura hacia mí, para ayudarme, si yo fallaba una vez era tajante, no me perdonaba ninguna entonces le echaba la culpa a mi oído. Entonces ¡Ah no vas a poder, entonces no sigas! ¡Ah, qué mejor no!, entonces, por otro lado mi mamá que luchaba que yo podía seguir y era súper complicado [...] confuso, y dejé ocho años el violín por eso mismo.</i></p> <p>Ent1: <i>cómo puedo hacer que una persona sorda o hipoacúsica pueda apreciar la música si no hay un entorno que lo motive a eso, en este caso la familia. La integración tiene que partir por la familia, la educación tiene que partir por la familia (...) esa es la relación para mí para enseñar, es cómo la familia se relaciona con esa persona (...) Yo tengo la suerte que mi mamá canta mucho, en mi casa tengo muchos libros de música, himnarios con partituras, discos antiguos de acetato (...) Mi mamá fue muy importante en el sentido de despertar el mí (eee) la curiosidad, de saber más, de aprender más, no conformarse</i></p>
--	------------------------------------	---

		<p><i>con lo que uno tiene, ir siempre adelante tratando de averiguar más cosas, entre eso el sonido, las sensaciones que te despierta</i></p> <p>Ent2: <i>A mí lo que me atrapó fue la orquesta, no fue el profesor, fue el ambiente, todo lo que me rodeaba, el hecho de participar, formar parte de, eso fue mi motivación, el hecho de ir a una gira con todos, con la orquesta, me sentía parte de ellos. Yo creo que la orquesta fue crucial, cuando hay una orquesta juvenil, es lo mejor que hay, pienso yo, porque requiere de un ambiente de formación, tanto personal, como humano. Sí, yo me fui por el lado humano, nada de que el método, No. El método se aprende dentro de la orquesta, se aprende solo. Pero lo importante es aplicar, eso de los métodos, con los profes, pero ponerlo en práctica.</i></p> <p><i>A mí me parece que es muy importante para crecer como persona, poder adaptarse a la sociedad, más que nada eso, yo me siento parte de la sociedad, no me siento así como un marciano por decirlo de otra forma, como una cuestión personal sí y bueno profesional, pero tuve suerte, tuve padres músicos, no sé si tiene que ver con eso, es tan influyente.</i></p> <p><i>Haber estado al lado de mi compañera que me habló todo el día del violín y ella es violinista y creo que tiene mucho que ver con lo que te rodea y depende de lo que te rodea</i></p>
--	--	---

	<p>Contexto Social y Comunicación</p>	<p>Ent1: <i>Porque, cuando yo escucho la radio de mis compañeros, por ejemplo, escucho un ruido (...) no entiendo lo que dicen, hablan mal, pronuncian mal. El ruido me aísla y cómo me puedo reconectar, escuchando algo. Ahora bien, mi mamá canta desde la ducha hasta cuando va manejando entonces, hay también un tema ahí. Vengo todos los sábados [a la iglesia] a ensayar, a tocar, vengo a practicar. Me contacto con amigos míos, por ejemplo ahora ando buscando la partitura de “Ben” de Michael Jackson, quiero aprender a tocarla (...) también quiero tocar música folclórica, pero con saxofón, como “Volver a los diecisiete”, “Run Run se fue pal’ norte” y el “Rin del angelito”. Con los cortes que tiene el saxofón sonaría fabuloso</i></p> <p>Ent2: Uh! Yo puedo captar conversaciones a 50 metros, y saber quién habla mal quién habla bien, o sea yo tengo una referencia de lo que dijo y depende de mí, si me quedo callada o no. Pero ya saben los de la orquesta, a veces se dan vuelta para no ser captados, de lo que yo pueda entender. En realidad en la orquesta me da risa, porque soy la que más oigo, porque obviamente leo los labios, los que no logran escuchar yo puedo repetir lo que no escucharon,</p>
--	--	--

	<p>Implementación Curricular</p>	<p>Ent1: <i>Particularmente no conozco, no he visto. En mi caso es súper raro, ya que toda la vida estuve en colegio normal</i></p> <p><i>Para mí toda la educación fue inclusiva, tuve la suerte de vivirla así (...) es un derecho y como derecho se pelea por mantenerlo. Y en ese sentido debieran mejorar el acceso. No obstante eso, hay que estar preparado para situaciones con personas con necesidades educativas especiales, o con capacidades distintas, o con capacidades en potencia, como lo he oído. Y en vista de eso (...) es necesario que el estado tuviera la capacidad de prever por obligatoriedad que los colegios tuvieran, no solamente la capacidad inclusiva, sino que incluir a los profesores adecuados. Porque si, ya está bien tu podí hacer un colegio inclusivo, pero al ser inclusivo ¿no vai a contratar personal adecuado a eso? Es lo mismo que pasa con los ciegos, al tratar de ser inclusivos a los ciegos los están limitando en otras cosas. ¿Tú sabías que muchos de los ciegos son analfabetos en su lenguaje Braille? Entonces es muy grave. Esa es la disparidad que hay, por lo tanto no sería extraño pensar que los sordos andamos por los mismos derroteros.</i></p> <p><i>Necesitamos que los profesores se enfoquen en aprender estos otros lenguajes como Braille, Lenguaje de Señas, es decir, aprender las nuevas formas de comunicarse</i></p>

--	--	--

4.2 Análisis Descriptivo de los datos

En base a las preguntas realizadas en la entrevista y tabla de análisis, se han logrado determinar las siguientes descripciones, relaciones y comparaciones por los diferentes grupos de entrevistados.

Apoderados de los integrantes de Escuela San Alberto Hurtado

Desarrollo Multisensorial: Los integrantes del taller de “Música e Inclusión” se encuentran ligados estrechamente a la corporalidad, ya que en el taller se están aplicando actividades enfocadas al movimiento corporal, y dentro de su contexto social también están en constante desarrollo de su corporalidad, se mueve a la pista y se pone a bailar con su MP3 pegado en la oreja y se pone a bailar y baila y baila, entonces yo creo que es terapéutico (Entrevista apoderados, 2013).

Los mismos apoderados del taller nos han dado a conocer que los integrantes disfrutaban mucho con el baile y la movilidad de su cuerpo.

En base a la “sensibilidad auditiva” y los diagnósticos clínicos particulares de cada integrante, es posible percatarse que los integrantes tienen restos auditivos, por ello están constantemente utilizando aparatos de música para bailar, y realizar movimientos corporales, tanto en la casa como en el medio en el que se desarrollan:

“en la casa anda con un MP3 puesto todo el día, le fascina escuchar música, entonces todo lo que tenga que ver con eso le gusta y disfruta mucho acá en el taller”. La vibración por su parte juega un papel fundamental en el trabajo con los integrantes del taller, debido a que los mismos apoderados aseguran que la vibración es parte de su percepción musical, “yo encuentro que para ellos igual es bueno, porque igual asimilan, aunque no escuchen, pero lo asimilan, asimilan el sonido, yo creo que por la vibración del suelo, el Claudio en el suelo siente las vibraciones” (Entrevista apoderados, 2013).

Percepción Musical: La influencia de la música sobre los integrantes del taller influye directamente en los estados anímicos así como en su disposición hacia las actividades realizadas. Por ejemplo en su manipulación, exploración y experimentación instrumental:

Me doy cuenta que su música le ayuda mucho a relajarse a estar más tranquila: se tira en un sillón a escucharla, de repente está mal ella, enojada por algo y se pone a escuchar su música y la nota que se le alegra la vida, se pone feliz, y de repente parece que algunas canciones le gustan más que otras” (Entrevista apoderados, 2013).

Esta opinión está directamente relacionada con el punto del Marco Teórico referido a la “Estructura Fisiológica del Oído”, específicamente con el Método Tomatis: “una combinación de sonidos de baja frecuencia o relajantes y de sonidos de alta frecuencia conocidos como sonidos de carga, sonidos filtrados o dinamizantes. Una combinación de los dos tipos de sonidos, cuidadosamente seleccionada de acuerdo al caso, producirá un efecto similar a los de la serotonina y a la dopamina, dos neurotransmisores (Tomatis, 2010).

Desarrollo Social: El desarrollo social vinculado a la “Relación con el Entorno”, se ha configurado como eje vertebral y transversal de las Unidades Temáticas propuestas en el taller:

Yo encuentro que ella se desconecta. Eso pasa a veces, por ejemplo cuando te contaba que estábamos en la oficina de mi hermano ella podría interactuar más con las personas que están ahí, pero ella le dará lata, encontrará que es un ambiente de adultos, se pone su MP3 y se olvida, eso le pasa mucho, en la casa va harta gente, somos una familia grande, entonces está con la gente, pero no comparte mucho, no sociabiliza tanto, pero la gente que habla en lengua de señas, sus hermanos, sus pololos, ahí ella sociabiliza más, pero si no, la gente no habla con ella, se pone su MP3 y ¡chao!, se va, se va, yo noto que ella se va (Entrevista apoderados, 2013).

De esta manera, se ha hecho directa referencia al contexto del que los integrantes provienen: su núcleo familiar y relación con las otras personas dentro de la escuela:

Mire, cuando hay personas no agradables pa' ella no los cotiza mucho, por ser a mi anda con abrazos, a veces toda la semana anda con un ¡Ahh Ah, Ah! Anda cantando y aplaudiendo así y dando vueltas, a mí me da gusto porque no había hecho nunca eso (Entrevista apoderados, 2013).

Docentes de la Escuela San Alberto Hurtado.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes de Educación Diferencial pertenecientes a la Escuela Especial San Alberto Hurtado, es posible declarar lo siguiente:

Percepción Musical.

Vibración: La vibración juega un papel fundamental en las actividades realizadas en el taller, posibilitando el vínculo de todos los integrantes con los estímulos sonoros y por ende con las actividades propuestas:

“Para mí la música igual es importante, aunque sean sordos ya que igual es una parte importante para lograr involucrarlos a ellos en la parte sensorial, por vibraciones o por otro tipo de cosas” (Lagos, 2013).

Motivación: Como se ha detallado anteriormente, la motivación de logro es un componente psicológico importante para la consecución del aprendizaje y los objetivos propuestos.

“La motivación de estar participando en un taller enfocado a la música debido a que para muchos de los integrantes del taller es primera vez que tienen el contacto con la música” (Pérez, 2013).

Motivar a los/as integrantes del taller respecto a la exploración, el descubrimiento, la experimentación y creación musical, se ha configurado como uno de los puntos transversales para el logro de las metas propuestas en el taller.

La influencia/transferencia a otras áreas del aprendizaje ha mostrado la importancia de la estimulación sonora: (ha) ayudado a que ellos presten más atención en algunas situaciones de clases (Lagos, 2013).

Es posible comprender que la motivación influye directamente en los procesos y en la conducta que los integrantes manifiesten y sirva como retroalimentación para la planificación docente (Betoret, 2012).

Música y Discapacidad.

Comunicación: La comunicación para el mundo oyente, está directamente relacionada con el acto de hablar, por ello la música tiene un carácter expresivo y particularmente humano. Sin embargo, también para el mundo sordo los estímulos sonoro-musicales, influyen en el lenguaje, específicamente en ciertas áreas del cerebro destinadas a la comprensión y producción del lenguaje:

El área de Wernicke interviene tanto en la comprensión de los sonidos del habla, como en la comprensión de los movimientos del lenguaje signado:

“la música no se enfoca en si ellos escuchan o no, por ejemplo, los sordos o sordociegos de alguna forma la música les sirve a ellos para expresar algo, expresar alguna cosa, además para recibir otro tipo de sensaciones y no quedarnos en lo de siempre, entonces para mí me gusta mucho la música y siempre trato de utilizarla” (Lagos, 2013).

Como lenguaje podemos decir que la música influye en los sordos de modo que la música influye en la comunicación: “lo que yo puedo

observar es que a través de la música los chicos pueden trabajar sus emociones y expresar sus emociones principalmente” (Pérez, 2013).

Sordera: La sordera se define muchas veces como una ausencia de sonido, o “disminución de la agudeza auditiva” , sin embargo el término es relativo, ya que el concepto de normalidad auditiva puede variar por factores como la edad, ecológicos, culturales entre otros; por lo que se aplicará siempre teniendo en cuenta estas situaciones (Síndromes de Hipoacusia de transmisión y percepción, 2010).

“Es a través de la mala concepción de sordera en que se supone no hay sonido, entonces no hay nada que estimular, o nada que trabajar. Estamos trabajando desde lo visual, la vibraciones, principalmente, desde ahí se han cometido errores” (Pérez, 2013).

Esquema Corporal.

Expresión Corporal: La expresión corporal, ha ido quedando paulatinamente fuera de las actividades del área de educación Musical, siendo un aspecto considerable para esta Propuesta Educativa y cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

“Sabido que a través del trabajo musical se desarrolla la corporalidad de los integrantes, es que hemos podido evidenciar al ver a los chiquillos cuando participan de estas actividades en donde se realizan este tipo de cosas, por ejemplo cuando hacemos talleres de otro tipo de actividades, como por ejemplo educación física, por ejemplo, movimientos corporales que van representando cosas que antes no hacían, o el tema del contacto físico, del modelo, del vibrará [vibración] , que ellos repitan de repente ciertas formas musicales” (Lagos, 2013).

Bajo esta perspectiva, es posible percatarse de la influencia en otro tipo de actividades llevadas a cabo en la Escuela Especial.

“Además comienzan a interiorizar patrones rítmicos que demuestran una internalización de conceptos musicales, secuencias rítmicas o patrones, que ellos lo logran hacer, por último viendo el movimiento

de la cara, de la boca que uno hace, tratan de imitar igual los movimientos corporales, entonces siento que a través de eso, ellos van incorporando esos conceptos” (Lagos, 2013).

Políticas Educativas.

Inclusión: Dentro de las políticas educativas se han encontrado referencias que explicitan las bases fundamentales de los pedagogos que se desenvuelven dentro del área de la Educación Especial y que plantea la Inclusión como el inicio de un nuevo enfoque educacional. Sin embargo:

“muchas veces se tiene como una idea bonita de lo que es la inclusión, pero lamentablemente no hemos logrado ni ver integración aún, ya que son conceptos completamente distintos, pero siempre se está diferenciando igual frente a los chiquillos” (Lagos, 2013).

La Educación Especial en Chile, es aquella que potencia los proyectos de integración, garantizando a las personas con discapacidad la posibilidad de integrarse a todos los ámbitos sociales. Promoviendo una educación que se adecúe a sus necesidades e intereses, y de este modo, hacerlos sujeto de derecho y deberes dentro de la sociedad (Unicef, 2001).

A pesar de este tipo de declaraciones universales, la percepción de la realidad es otra:

Nos encontramos con que no hay políticas educativas de Educación Musical para personas sordas. Desde lo que... o sea, desde las comunidades sordas, ellos no trabajan con apoyo de políticas ministeriales, y las Escuelas Especiales no tienen incorporado la Educación Musical en sus mallas curriculares, ni como musicoterapia ni como expresión corporal (Lagos, 2013).

Se visualizan dos realidades muy diferentes y contradictorias. Una que emerge del plano declarativo desde los documentos oficiales y

otro desde la realidad concreta que viven las personas discapacitadas en cuanto a implementaciones curriculares:

En este contexto mundial, en nuestro país se promulgó el Decreto Supremo de educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, hito muy importante para la educación especial, ya que marcó el inicio de una nueva etapa en esta área (Mineduc, 2005, p. 13).

En cuanto a las implementaciones curriculares dentro de las Escuelas Especiales:

“las escuelas de sordos son bastante reticentes a la incorporación de la Educación Musical para personas sordas, o sea se han hecho interpretaciones de canciones, pero son verbales, no musicales” (Perez, 2013).

Formación Profesional: Lo fundamental que se plantea dentro de la formación profesional de futuros docentes en el área musical, es conocer y comprender la realidad educativa dentro de un establecimiento de Educación Especial:

“Los profesores de música por su parte deberían ver los temas de interés de los chiquillos pero también debería haber ramos que los acerquen a esta realidad” (Lagos, 2013).

También resulta de suma importancia la incorporación de nuevas Propuestas Educativas de Educación Musical enfocados a la Educación Especial:

Por ese lado, yo creo que en la práctica (profesional) deberían hacer clases en Escuelas Especiales y de qué forma se pueden hacer otro tipo de intervenciones, y que no sea como voluntariado, obviamente va a ver gente siempre dispuesta a trabajar en el área de la discapacidad, pero encuentro que en el currículo deberían haber ramos de trabajo, así como el que hacemos nosotros, deberían tener

un ramo de Educación Especial para ver de qué manera pueden trabajar con otro tipo de chicos en este caso (Lagos, 2013).

Otros de los puntos importantes de la formación profesional de la Educación Musical, es precisamente el enfoque y concepción que se tiene de esta:

“Yo creo que es una mala concepción que todos tenemos de la Educación Musical, que es aprender las notas musicales, aprender a tocar un instrumento, pero no hay una apreciación desde la música” (Pérez, 2013).

Propuesta Educativa: La Propuesta Educativa de Educación Musical dirigida establecimientos de Educación Especial es parte fundamental de la inclusión que se propone en este trabajo. De esta forma, se avanza en pos de una educación capaz de cubrir el amplio universo de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE):

“Las NEEs no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca la adecuación del sistema educativo al niño que las tiene y dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades como las del resto del alumnado, en la medida que los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al niño como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo”(Parra, S/F).

“Debería ser en todas partes igual, que los chiquillos experimenten con lo que les guste y que se instaure la clase de educación musical también así como se instauró la clase de educación física, que también se integre la educación musical en el currículo, pero por ejemplo a nosotros no nos piden educación musical, entonces lamentablemente aunque el ministerio diga un millón de cosas quedan ahí, no se logra la real inclusión, y que si se hace que sea real ya que los chiquillos necesitan música” (Lagos, 2013).

De acuerdo a esta realidad, se necesita con urgencia crear nuevas Propuestas Educativas de Educación Musical para ser implementadas

en Educación Especial y de esta manera abogar por la inclusión de todos los individuos sin importar sus capacidades o limitaciones.

Educadoras Diferenciales con déficit auditivo y experiencias musicales

Percepción Musical

Vibración: La percepción de la vibración, para ambas docentes diferenciales con déficit auditivo, representa una experiencia singular de mucho agrado y que engloba al cuerpo como receptor sensitivo. Se percibe también cierta voluntad de querer abrirse a la experiencia sonora:

“a través de la música me permití hacerlo y sentirlas más en el cuerpo” (Ent. 3) El medio de transporte de las vibraciones es principalmente a través del suelo o cualquier otra superficie sólida: “la radio con música, pero con piso de madera, claro, porque la vibración viene de los pies al cerebro. A mí me ha pasado eso también” (Ent. 1)

Sonido: Para las educadoras diferenciales con hipoacusia, el sonido trae recuerdos y experiencias pasadas, que reviven emociones y sentimientos variados: “Por lo que yo recuerdo de la música (...) la percibo en forma diferente, por haberla conocido [cuando pequeña] La música la llevo dentro de mí, no he podido olvidar (...) Eso para mí es la percepción del sonido (Ent.1)

Parámetros del sonido: Las entrevistadas no se refieren explícitamente a los parámetros del sonido convencionales (altura, duración, intensidad, timbre, transiente), más bien otorgan un sentido inédito a la experiencia instrumental, a la kinésica del director, es decir al movimiento corporal como medio de la música:

“Cuando tocan los instrumentos de cuerda lo hacen más fuerte, entonces puedo imaginarme la música como salen, el cello, el violín, el bajo, la viola (...) cuando ellos van muy rápido quiere decir que la música es rápida y siempre me guío por el director” (Ent. 1).

El tiempo o pulso de una obra es un parámetro de la música presente en la experiencia musical de las educadoras diferenciales con hipoacusia: “[Las percusiones] se sienten en todas partes. Marcan tiempos, uno, dos, tres (...) permiten entrar en la música: ordenan” (Ent. 2)

Multisensorialidad

Sentidos: La experiencia multisensorial es un aspecto desarrollado en las educadoras diferenciales con hipoacusia, su experiencia con la música es global e integran a todos los sentidos, sin restricción o unilateralidad sensitiva:

“Si no es por las manos, [con] todo lo que ellos pueden tocar, a través de su vista, a través de la mente (...) se percibe, por ejemplo para mí, en el movimiento de esos árboles, [en que] las hojas y el viento pueden tener un sonido” (Ent. 1).

“Cuando tocan tambores, también siento la vibración que emerge desde el piso hacia arriba. Es como estar parado cuando llueve en la calle, sientes la vibración desde el piso, por el agua que va cayendo” (Ent. 2).

Experiencia Corporal: La experiencia corporal es percibida a través del baile y la Expresión Corporal. Para las educadoras el cuerpo, así como el baile y los movimientos que éste produce en ellas, resulta un elemento vital para el desarrollo de habilidades comunicativas y espaciales, otorgándoles además satisfacción, alegría y entusiasmo:

“yo bailo, suelto mi cuerpo, a veces para poder permitir lo que yo siento y no puedo decirlo con palabras” (Ent. 1).

“Hice teatro para sordos e integrábamos mucho movimiento corporal (...) A mí me gustan las percusiones, porque son más perceptibles corporalmente” (Ent. 2)

“un sordo incorpora muchísimo más movimiento, más sentimiento a la expresión. Y finalmente una persona sorda puede expresar muchísimo más, [a tal punto] que los otros quedarían impactados por la expresión, entonces ahí también se genera una cercanía con el movimiento” (Ent. 2)

Educación Especial

Inclusión: Desde la propia experiencia educativa, las educadoras describen la poca implementación de políticas ministeriales acorde a los requerimientos educativos de una persona con déficit auditivo, no obstante se plantean también nuevas estrategias donde la música pudiese cumplir un rol central:

“ [...] para mí sería trabajar con diferentes instrumentos frente a él, que escogería, pero si no sabe escoger entonces, mirándolo, mirando cómo él reacciona con el instrumento (...) Que vaya ejecutándolo, introduciéndose en el instrumento, para que pueda imaginar cómo sale el sonido. (...) Entonces, lo que necesito es abrir un tema en esa música, cómo es, cómo se siente, de dónde vienen, tantas formas para poder sentirla bien” (Ent. 1).

Un aspecto urgente dentro de la inclusión de la Educación Musical a persona con déficit auditivo es la subjetividad de las instituciones, así como del criterio del docente a la hora de implementar estrategias (y proponerlas en primera instancia) con el objetivo de ampliar el derecho de todos y todas las personas a recibir Educación Musical:

“Muchos profesores no entienden la relación que se puede dar entre una discapacidad auditiva y la música, les dicen que no pueden no más, en cambio en otras escuelas sí se les permite diferentes estilos de aprendizajes (...) Todas las personas debieran tener acceso” (Ent. 2).

Discapacidad

Para las educadoras diferenciales con déficit auditivo, el concepto de discapacidad está muy lejos de configurarse como realidad personal. Resulta más bien una disposición que los medios de la sociedad entregan y posibilitan, para el alcance de todas las personas. En el sentido disciplinario, la música es re-significada y re-conceptualizada, abarcando en la praxis a un conjunto heterogéneo de sujetos:

“En toda educación (...) musical para los sordos, [es importante que se] tenga esa capacidad de comprender que la música se lleva por dentro, no por fuera” (Ent. 1)

Educación Musical

Motivación y Desafío: Estos componentes psicológicos, son considerados como elementos fundamentales para el desarrollo humano, interior y subjetivo. La sordera es una situación que dentro de nuestra sociedad determina ciertas actitudes frente a la vida: pesimismo, fatalismo, determinismo etc. sin embargo:

“El sordo no lucha (...) [surge] teniendo alguien al lado. Solo muchas veces no puede salir. Yo viví mucha incompreensión en la sordera desde el inicio, mucha soledad, fueron muchas lágrimas, pero al fin me equilibré, me hizo mirar la vida de una forma distinta, como si la hubiera visto si yo hubiera oído siempre (...) [La música] ha influido mucho en mi vida, para hacerme ver que la vida es alegre (...) [que, a pesar] de tener la falta no oír, hay una alegría inmensa” (Ent. 1).

“Un sordo la mira y dice “¿y por qué yo no puedo? Si yo soy igual que esa persona entonces yo puedo hacerlo” (Ent. 2).

Contexto Social y Comunicación

Ambos componentes son asociados desde la singularidad del proceso educativo, además de atribuírsele a la música dotes especiales para complementar y guiar esta relación del sujeto con el entorno:

“Yo percibo que la música puede tener alguna relación con la realidad, por ejemplo, los sonidos [cortos] se pueden asemejar a los ladridos de un perro, o bien el sonido de un triángulo podría vincularse al pito de un tren, por ejemplo. Las campanitas [tubulares] se pueden asociar a la apertura de una puerta y ahí también existe otra relación” (Ent. 2)

Propuesta Curricular

Las Propuestas Curriculares debiesen ser fundadas desde el único y principal eje de modulaciones políticas: el ser humano. Conocer en profundidad, a cada sujeto que aprende (y por ende que está en formación) responde a una necesidad vital para la planificación educativa:

“Primero que todo hay que aprender a conocer al sordo en profundidad. Cómo reacciona él y qué actitudes o qué capacidades tiene de aprendizaje. Cómo él valoriza eso que ustedes quieren enseñarle” (Ent. 1).

También se hace referencia a la integración multidisciplinar desde el centro educativo, ya que sólo a partir del trabajo coordinado de todas y todos los profesionales del centro, es posible abrir nuevos caminos para el desarrollo de todas las personas:

“Es un trabajo en conjunto, un trabajo relacionado, yo como profesora en el ámbito diferencial percibo que es una relación que se está iniciando, que se puede iniciar, trabajar en conjunto con el profesor de música, para que dé a poquito vayan haciendo esta integración del área de la música a las personas con discapacidad” (Ent. 2).

Docentes con experiencia en Educación Musical y Sordera.

Políticas Educativas

Formación Profesional: Enfocados a la formación profesional, debemos decir que para la mayoría de los docentes con experiencias en Educación Especial ha sido un nuevo mundo por descubrir:

“los educadores musicales, que podría ser también una fuente de trabajo, que está muy poco explorada y que está ahí, ósea yo creo que los profesores de música deben ampliar su espacio a todo el espectro docente y a todo el espectro etario, de todo tipo de edad, ósea ahí estarían las dos ideas”(Sepúlveda, 2013). Diferenciándose además distintas y diversas posibilidades laborales:

“descubrí que había para el profesor de música había un mundo, desde el punto de vista laboral como del punto de vista del aprendizaje de perfeccionamiento, de culturación [Culturalización], meterse en otro mundo [pues,] es muy distinta la cultura de un sordo, la vida de un sordo” (Sánchez, 2013).

Propuesta Educativa: Considerando la realidad de las políticas educativas es que se plantea la inquietud de una nueva propuesta Educativa y futura implementación curricular resulta la siguiente reflexión:

“si en la carrera de pedagogía musical existiera basado en esa declaración de las bases curriculares, que la música es un derecho para todos, también para el sordo, también para el que no oye la música, entonces no va haber situaciones ni en la escuela, para que saquen a los niños sordos [de la clase de música, y digan] “ya, todos los niños sordos que vayan a manuales”, sino que esté ahí. Y el profesor o profesora de ese colegio que se entere que en ese curso hay un niño sordo va a tener herramientas, porque en la universidad lo prepararon para todos los casos, también para el niño sordo. O sea es importante, sería muy importante lograr que hubiese norma y sería interesante que en las universidades en donde está la carrera de Educación Musical se preocuparán a través de investigaciones y

luego, a través de personas que supieran dar este tipo de experiencia” (Sepúlveda, 2013).

Dado esta realidad, se plantea la necesidad de implementar dentro del currículo de formación profesional de Educación Musical asignaturas enfocadas a la NEE, específicamente personas con déficit auditivo y retos múltiples, dado que nos encontramos con una falencia en la cual no sabemos responder ante las necesidades de todos por igual, como se ha planteado en las políticas de la Educación Especial:

“La nueva Política Nacional de Educación Especial que hoy presentamos a la ciudadanía, es expresión cabal del compromiso de una educación de calidad para todos. No sólo nos inspira la motivación ética de apoyar a los alumnos con mayores dificultades y a sus familias. También nos impulsa la convicción de que estos alumnos poseen muchas capacidades que es necesario potenciar” (Mineduc, 2005).

“La verdad es que esto tiene que ser decisiones personales, porque para incluirla dentro de una malla es bastante complejo, porque, ¿Cuánto tiempo se requiere para tener una formación que permita a uno trabajar bien con cualquier persona que tenga un problema especial, ósea, con cualquiera es todo un aprendizaje que tiene dos vías, la académica, si uno estudia un pos-título o algo en musicoterapia y la experiencia, entonces la verdad que ninguna asignatura dentro de la formación sería suficiente yo creo, ninguna, uno podría tener un acercamiento a técnicas terapéuticas a través de la música o una asignatura de un semestre, dos semestres máximo, pero eso es para interesar en lo que es, y también en qué consiste la terapia a través de la música, pero lo que es el trabajo específico se requeriría una formación académica de carrera” (Sánchez, 2013).

Efectivamente como se plantea acá, la inclusión de un currículo más completo el cual potencie la educación musical es complejo, dada la cantidad de falencias que se han acumulado a lo largo del tiempo, y la mucha desinformación que existe, sin embargo es uno de los pasos más importantes y el primero para lograr que esta implementación curricular sea una buena estrategia educativa.

Percepción Musical

Vibración: El descubrimiento del trabajo con la vibración fue de suma importancia para los docentes con experiencia dado que se fueron percatando de las nuevas posibilidades que se iban visualizando “Descubrieron que podíamos trabajar con ellos [no] en las salas que tenían cerámico, sino en las que tenían maderas, tablas, porque les llegaba vibración. Entonces, claro fue un aprendizaje para ellos y para mi muy interesante” (Sepúlveda, 2013). Parte muy importante claramente ya que es el trabajo multisensorial lo que lleva a percibir estas nuevas sensaciones, considerando la importancia de los aprendizajes multisensoriales “Un curriculum sensorial es parte de un plan de estudios escolares completo o de una experiencia de aprendizaje. Abarca el desarrollo de los sentidos del gusto, el olfato, el tacto (experiencias táctiles), la vista, el oído y la experiencia corporal. También comprende la integración de todos los sentidos para formar un enfoque multisensorial para que el niño lo use en las situaciones de aprendizaje” (Longhorn, 1991).

“Fundamentalmente trabajaba con una serie de aparatos primero, en sentido de que ellos aprendan a (...) sentir las vibraciones, por ejemplo con globos, trabajar con pelotas (...) bastante grandes, de manera que eso por ejemplo si se ponía la pelota aquí (apuntando a su pecho) y usted le cantaba al otro lado, ellos sentían esas vibraciones, primero con globos, luego con pelotas, también se hizo con cintas, de manera de que se amarraban por ejemplo la cinta acá y usted la hacía vibrar con la voz desde el otro punto y ellos sentían esas vibraciones” (Sánchez, 2013). Es acá donde se nos muestra la importancia de las vibraciones para la percepción de las personas sordas, dado que este tipo de aprendizaje es muy significativo, basados en lo que se plantean en las entrevistas.

Educación Musical:

Parámetros musicales trabajados con sordos: Principalmente las cosas que podemos trabajar con sordos se basan en “ritmo, todo el aspecto rítmico es importante. Porque el sordo cuando está

“desmutizado”, le llama cuando logran que saque la voz, pueda pronunciar palabras y pueda expresarse hablando no conoce el ritmo de la palabra. Entonces, trabajar con ellos ritmo con el cuerpo, percutiendo, con instrumentos o con el cuerpo, pero percutiendo mucho, caminando, bailando, ayudándolos a que sientan por la vibración qué ritmo están llevando y la diferencia entre binario y ternario, por ejemplo, eso les ayuda muchísimo para la segmentación de las palabras, para organizar las palabras, para darle sentido rítmico a la palabra.” (Sepúlveda, 2013).

Y en el enfoque melódico también podemos rescatar “musitan (realiza el ruido de musitar) verdad, (...) intentando reproducir, entonces nosotros hacíamos unos pequeños gráficos, si la melodía era ascendente, ¿cuánto eran ellos capaces de ascender? Si usted tocaba un movimiento melódico ascendente, unas seis notas, ellos más o menos cantan tres, pero no con la altura regular, pero son capaces de emitir tres sonidos ascendentes. Lo mismo pasa con lo descendente, con lo descendente es más difícil todavía, aunque uno parte por ejemplo desde un Mi agudo hacia abajo, ellos cantan tres sonidos, pero bastante menos afinados que el resto, que cuando lo hacen ascendente” (Sánchez, 2013).

Por tanto debemos explicitar que los sordos logran trabajar tanto ritmo como melodía, quizá no conociendo los conceptos tan explícitamente como los conocemos nosotros, sin embargo hay una clara disposición del sordo con la música, y además reconocemos que lograr emitir notas en base a los ejercicios melódicos que realizan. “El sordo profundo no sabe cómo es la música, entonces hay que mostrársela. Y el significado del movimiento melódico les ayuda a ellos, porque después se puede hacer con que al cantar o al ponerles una música y que puedan ver el movimiento oscilatorio de la melodía, ellos descubren que cuando uno habla también tiene un canto. Entonces, eso les va ayudando a casi decir “amolear” su voz un poco. Entonces los sordos que tienen todas esas posibilidades de trabajar ritmo y melodía enriquecen su forma de expresión verbal, les ayuda a la “desmutización”, les ayuda al proceso” (Sepúlveda, 2013).

Esquema Corporal: Comprendemos a través de esto que la música en un sordo juega un desarrollo corporal muy fuerte, debido a que al trabajar por medio de la parte sensitiva es que fundamentalmente se ven mayoritariamente un desarrollo en el esquema corporal y los movimientos que este realiza, “por una parte, yo diría que es un conector con la realidad, porque la música es un elemento potente en medio de nosotros. La música está en los actos religiosos, en la vida patriótica, uniformada por decir así desde los militares con los himnos, los carabineros etcétera ¿no? Está en la vida familiar, las ceremonias, bautizos, en los matrimonios, en la vida afectiva, cuando te enamoras la música tiene un componente muy fuerte, tiene que ver mucho con todo lo afectivo” (Sepúlveda, 2013).

También encontramos una referencia del comportamiento del sordo, respecto a la sociedad en la que hoy en día nos desarrollamos, es por esto que se afirma que “los sordos habitualmente son un poquito hiperquinéticos y un poquito violentos, usted sabe que siempre están enojados ellos, porque no se pueden comunicar bien con los hablantes y este tipo de sordos que no manejan la lengua de señas también se siente aislado con el resto de los sordos, entonces a esta edad él ya tiene que aprender el lenguaje de señas para así también poder contactarse con sus iguales, ahora con respecto a la música a él le gusta mucho escuchar” (Sánchez, 2013). Esta violencia a la cual se hace principalmente se fundamenta en el trato día a día que se tiene con una persona sorda, ya que muchas cualidades del sonido también es comprender ciertos movimientos corporales que nos entregan una perspectiva de una persona, sin embargo la interpretación finalmente es a partir de la experiencia de cada uno con un sordo.

“La música es un elemento que nos rodea, que nos envuelve, y por lo tanto no él queda ajeno con la música, porque al estar en una reunión familiar están escuchando música, o va con amigos a una discoteque, o qué se yo, para el 18 de septiembre, para la semana de fiestas patrias, la música los impulsa. Ellos ven bailar y les dan ganas de bailar aunque no escuchen. Es un motor, un cable a tierra... Y a la vez es un medio que les ayuda a ellos a que su cuerpo se desbloquee, a que sean como más naturales. Es también un medio de inclusión, desde el propio cuerpo, con el hecho de bailar, ellos por ejemplo

pueden moverse cuando van a una fiesta y es una forma de incluirse en el mundo oyente” (Sepúlveda, 2013).

Como mencionamos anteriormente la música fundamentalmente desarrolla un componente corporal, y en la cultura sorda principalmente lo vemos en los bailes y la expresión corporal que ellos puedan lograr tener.

Musicoterapia: “La Educación Musical como bien dice la palabra, es llevar al sordo también a entender el fenómeno musical. Entender la relación del ritmo con la melodía, a entender las características de la melodía, qué sentido tienen las notas... que puedan entender un poquitito del mundo de la música. Educación Musical es enseñar a la persona en el colegio, niños oyentes como sordos, enseñarles las características de la música y a operar musicalmente. En cambio, en la terapia es darles un poco de vida, es acercarlos a la realidad, como te decía antes la música viene a ser como un cable a tierra en la terapia la se usa la música como motor de conexión para ver cómo reacciona la persona, cómo le llega, qué es lo que siente, y que de ahí pueda sacar afuera sus sentimientos, sus problemáticas, etc.” (Sepúlveda, 2013).

Sin embargo a pesar de estas diferencias en los roles que cada educador cumple, también podemos rescatar “entre educación y terapia hay diferencias, pero también hay puentes, porque ambos en cierto sentido están educando. La educación está educando a una persona presumiblemente normal y dando la posibilidad que se desarrolle completo, y la terapia esta re-educando a esta persona para que esta pueda llegar a hacer las mismas acciones que la persona supuestamente normal, yo creo que hay puentes, hay técnicas semejantes, por ejemplo en lo metodológico hay coincidencias” (Sánchez, 2013).

Dado este contexto podemos apreciar que tanto Educación Musical como Musicoterapia cumplen un rol educacional el cual no debe estar ausente de las metodologías que utilizamos muchas veces para conseguir objetivos de una clase, ya que al estar enfrentados a realidades diferentes quizá lo más óptima será realizar metodologías

que contemplen un poco de los dos enfoques, el educativo y el terapéutico.

Músicos con Hipoacusia

Percepción.

Vibración: La vibración es principalmente la manera en que los músicos con hipoacusia tienen para lograr experimentar la educación musical, esto se aprecia claramente una vez analizamos los datos y nos percatamos que esta sensación de la música como vibración es algo único que no se los enseña nadie, “¿cómo enseñar una sensación a alguien que no la ha tenido nunca? He ahí el dilema que tiene el profe tiene que aprender la forma en que se genera un sonido, cómo hacer que el piano suene más fuerte, para que el niño coloque su mano cerca de las cuerdas pueda sentir la vibración, desde la cuerda más gruesa a la más delgadita”.

Es por esto que nos percatamos de la importancia de la vibración en la música, ya que es parte fundamental de la percepción de las personas con hipoacusia. “Yo tenía como 5 años y no usaba audífonos, jugaba en el suelo bajo el piano y sentía la vibración, esa fue mi percepción, me ponía en las rodillas de mi papa, debajo del cello y sentía los bajos, entonces empezaba a captar la vibración, entre las ancha más grave y entre más apretado más agudo”, además debemos rescatar que es por medio de la vibración en que las personas pueden distinguir de los graves y los agudos, ya que es parte de la educación musical inicial de los hipoacúsicos.

Sonido: Lo fundamental del sonido dentro de los músicos es captar los sonidos agudos, ya que la mayoría de los problemas que encontramos dentro de las entrevistas fue el lograr captar los sonidos graves, y su acercamiento a la música se vio además influenciado por el captar los sonidos agudos por medio de los instrumentos, “a mí me cuesta mucho escuchar los sonidos agudos, de hecho mi déficit auditivo está en el agudo. Al menos aquí en la iglesia desde muy chico, a mí me hicieron cantar en registro de barítono, porque tenía más facilidad de encontrar los sonidos graves”, esto demuestra que el

trabajo de una hipoacusia por medio de los instrumentos es fundamental para llegar a avances de apreciación de los sonidos que pueden y que no pueden captar, ya que nos enseña el grado de hipoacusia que presentan y además los sonidos que tienen más llegada a las personas con hipoacusia, en este caso los sonidos agudos.

Ahora el sonido es bastante importante para los hipoacúsicos ya que ellos saben diferenciar perfectamente bien entre un sonido y un ruido, tal como lo conocemos, “El sonido (...) es muy distinto a ruido, es algo más agradable. El ruido no se entiende, el sonido sí. El sonido, a raíz de los matices que puedas entender o entonar, o puedas, por así decirlo, entregar en el sonido, o sea vas viendo que justamente vas entregando un mensaje. [En cambio] el ruido no. Para mí el ruido es cuando no entiendo lo que me están diciendo, cuando hay mucha gente que hablan todos al mismo tiempo escucho un ruido, no escucho sonido ¿Por qué? porque no entiendo lo que me están diciendo”, esto nos demuestra que la diferencia que provoca a nivel ambiental un sonido a la de un ruido también puede ser perceptible a nivel corporal, y produce diferentes tipos de sensaciones en quienes lo están experimentando.

Parámetros del sonido: Dentro de los parámetros no se hace mucha referencia a términos técnicos como los conocemos normalmente, sino que se reconoce armonía y ritmo. Dentro de reconocer estos dos parámetros es que se opta por la armonía ya que la rítmica se enfoca principalmente a las “reglas” que posee la música, “Me llaman la atención las armonías, más que la parte rítmica. El ritmo es obviamente como... el ritmo es importante, es quien te marca las pautas, es como andar en una calle, los ritmos te marcan el... lo... las señaléticas, las leyes del tránsito mm? Pero, la armonía tiene que ver con ponerse de acuerdo, con ponerse de acuerdo, y cómo voces dan distintas se van engranando y entonan, forman un sonido agradable” es en base a esto que se considera la armonía más agradable que la parte rítmica dentro de la música.

Sin embargo a pesar de esta preferencia por la armonía descubrimos que los hipoacúsicos principalmente reconocen partes de la armonía,

como el conjunto de sonidos, sin embargo comprenden la importancia que la rítmica juega dentro de la música “El hipoacúsico puede trabajar muy bien el tema de la armonía, lo digo por experiencia propia, puede distinguir [...]. Y ahí a la armonía, yo sé que tienes que partir primero por el ritmo, o sea obviamente por el solfeo (...) [Se puede trabajar] dependiendo de la persona”, lo que nos demuestra que el estudio musical aún conserva las bases rítmicas como parte fundamental de la comprensión musical.

Multisensorialidad

Sentidos: Los sentidos juegan un papel fundamental en la experiencia musical, ya que son el medio por el cual ellos sienten la música, y ¿de qué modo? Buenos tenemos muchas apreciaciones distintas al respecto, pero algo en común, la corporalidad. “Porque tú tocas la música con sensaciones, tú cantas con sensaciones. ¿Cómo le vas a enseñar a una persona que no escucha a tener sensaciones. Es como sentir el viento. Tú cuando sientes un viento rico fresco ¿cómo te sientes? En este caso la música es lo mismo. Yo puedo estar tocando, por ejemplo, con los ojos cerrados y siento un estremecimiento. El rebote te da como una sensación distinta, a mí me relaja, me pone contento y siento como que ese rebote llega, me rebota en el cuerpo y, es medio loco decirlo, pero es como que te hace un masaje, como que te acaricia” algunos lo reconocen como una caricia, y un estremecimiento a nivel corporal que engloba parte de todos sus sentidos.

“Frente al desarrollo de la vista, se trabaja mucho, obviamente todos los sentidos se desarrollan más, menos el oído porque te apoyan de alguna forma. Por ejemplo en la orquesta, yo tengo que mirar y sentir, sentir la vibración el pulso: BUM-BUM BUM BUM, mirar qué pasa con los alrededores, la actitud los pianos, los fortes, donde va la batuta, donde van los tiempos, entonces el cuerpo juega un rol” una vez más nos percatamos de que la corporalidad es fundamental para lograr una percepción mayor de la educación musical, y además es una forma más completa de lograr una experiencia más única con la música.

Es por esto que la percepción de un sordo engloba mayoritariamente todos los sentidos en los cuales se logra desarrollar más aun los sentidos no tan convencionales para la apreciación de la música “Los movimientos, todo lo visual, la luz, las sombras que pasan, el tamaño de las sombras, quién viene, es alguien grande o pequeña, la luz, todo, todo y el olfato ni hablar, yo sufro mucho, tuviera mal olfato me haría un favor, incluso muchas veces cuando necesito descansar voy al baño, apago la luz, me sacó los audífonos, pongo el agua, no oigo ni veo, solo siento el agua”.

Experiencia Corporal: La experiencia corporal cuando están ejecutando algún instrumento o participando de alguna presentación es aún más minuciosa, debido a que el desarrollo que han logrado por medio de sus sentidos ha logrado recoger experiencias únicas “al rebotar el sonido se pueden sentir esos matices, esos sonidos que hay entremedio del agudo y del grave, como una cosquillita. Es raro explicarlo, porque tú lo escuchas solamente. [Me muevo cuando toco] porque me gusta sentir la cadencia, la música no es algo rígido, para mí la música en cuanto a su expresión personal y corporal, por así decirlo, tiene una cadencia, tiene un movimiento” y naturalmente al utilizar de esta manera los sentidos el movimiento es base para lograr experimentar la música, de una manera única que no todos logran desarrollar.

Dado esto es que los sentidos están aún más alerta de lo que comienza a pasar alrededor de los músicos con hipoacusia, ya que es tal el desarrollo que su cuerpo logra una conexión con todo el entorno “sentir desde chica sonidos, No, sonidos, no. Vibración, tu reconoces cuando es un bajo, cuando es un agudo, cuando es seco, cuando es duradero. Los movimientos, todo lo visual, la luz, las sombras que pasan, el tamaño de las sombras, quién viene, es alguien grande o pequeña” ya no solo se enfoca en las vibraciones y el rebote, sino de todo lo visual que influencia lo que en ese momento está pasando, ya sea un ensayo, una presentación, en el día a día, se aplica a gran parte de su vida.

Educación Especial

Inclusión: La experiencia que cada persona ha vivido dentro de las escuelas o la misma sociedad es variada, lo positivo es que todos tienen una base musical que viene de familia, por tanto no han estado nunca desligados de la música, sin embargo la experiencia dentro de los colegios siempre fue la exigencia de los profesores pero sin darle herramientas que se adecuarán a sus modos de aprender “en el colegio Barros Arana, [ahí tuve] una forma de aprendizaje mucho más exigente. De hecho el profesor en el otro colegio, nunca nos enseñó a cantar y a participar en un coro, pero para ese profe todos tenían que cantar en un coro. Solo canto re mal, solo, pero con alguien que me acompañe que me empiece a dar los tonos me afirmo” sin embargo se han logrado realizar avances muy positivos como este caso que en el colegio debía cantar en un coro, sin las adecuaciones curriculares que el requería claramente.

Sin embargo tenemos otras realidades de profesores que han sido parte fundamental del desarrollo de estas personas con hipoacusia, y que además han influenciado en el optar por la música dentro de sus vidas, “A mí me enseñaron de todo, fui a un colegio normal. Es que desde mi punto de vista personal, en lo experiencial va muy relacionado con la experiencia de vida que se vaya teniendo, llegó otra profesora que era más chora todavía, era una concertista en clavicordio, que nos enseñó sobre la historia de la música. Desde donde nace la música hasta hoy en día. Tocaba hasta cumbias en el piano” lo que demuestra un claro interés por la educación musical, por el simple hecho de tener un referente que influyó en su modo de mirar la vida “Bueno, me llevaron al doctor, me hicieron una audiometría, me pusieron audífonos y me llevaron a un colegio especial. Ahí me encontré con mi profe que es como mi diosa, mi ejemplo, ahora la voy a ver, va a ser... muy bonito reencontrarme con ella. Mi maestra, mi maestra que me mostró el mundo como es. A la semana ya hablaba, y al año ya era una brillante alumna. Me echaron del colegio especial, me dijeron usted está lista para entrar a un colegio normal, solo necesitaba transporte del sonido al cerebro” además la inclusión es importante para lograr un ambiente grato de

aprendizaje, ya que como todos sabemos, necesitamos una motivación fuerte para lograr llegar a nuestras metas de aprendizaje.

Discapacidad: Claramente en este punto se hace referencia a la discapacidad como un hecho que se genera en nuestras mentes, y que no debería tener más peso del que lo tiene, como una incapacidad impuesta por nosotros mismos “Una persona con necesidades especiales, una persona discapacitada, independientemente de la discapacidad que tenga, es una persona demasiado limitada en su confianza, por lo tanto le cuesta mucho asimilar las cosas nuevas que quiere aprender, o que tiene que aprender para sobrevivir, y por lo tanto es una persona conformista y que no logra cosas más allá” es por esto que somos nosotros mismos independientes de nuestras limitaciones quienes decidimos superarnos o no.

Además es la sociedad muchas veces quienes se encargan de etiquetar la discapacidad como algo limitante “A veces en cierto modo no me siento discapacitada, eso por mis padres como me formaron. Tiene que ver con lo que pasa en el cerebro, puedes tener un pie menos, un dedo menos, tú te las arreglas con la inteligencia, te acomodas a la sociedad” la sociedad debería ser más inclusiva debido a que principalmente nuestro cerebro dicta toda nuestra maneras de aprender y de desarrollarnos.

Educación Musical

Motivación y Desafío: La educación musical despierta mucho interés en las personas que ven en esta como una posibilidad, sobre todo si ligamos la música a la sordera que son términos tan lejanos, sin embargo tienen mucho en común “Yo con los niños más chicos partiría jugando con los sonidos. En mi caso también partió como un juego, mi mamá jugaba a cantar canciones raras y cosas así, inventaba canciones y cantaba de diferentes formas y eso, de acuerdo a los estados de ánimo en mí fue formándose algo, que después maduró con las clases en el colegio y fui entendiendo más” es más, se van formando percepciones que logran darnos otras apreciaciones de cómo llevar la educación musical de una manera didáctica y que se adecuen a las nuevas posibilidades de aprendizaje.

Al igual como mencionamos anteriormente la visión que se tiene de educación musical con personas sordas es principalmente verlos como inconexos y tenemos problemas que han surgido hasta desde la familia “Bueno, entre profesores ningún problema, pero tuve problemas con mi familia, principalmente con mi padre y mi abuela paterna. Ellos dos por protegerme, trataron de desviarme hacia la pintura, cosa que no me perjudicara que yo me embalara con el violín y después llegara el momento en que llegara a ser afectada”, a pesar de este tipo de testimonios lograron superar aquellos sesgos sociales que existen, y las posibilidades que tienen las personas de lograr un desarrollo aún mayor.

Contexto Social: El contexto ha influenciado de sobre manera dentro de la vivencia de los músicos con hipoacusia, ya que tanto la familia como la sociedad han jugado un papel fundamental para la toma de decisiones de las personas “cómo puedo hacer que una persona sorda o hipoacúsica pueda apreciar la música si no hay un entorno que lo motive a eso, en este caso la familia. La integración tiene que partir por la familia, la educación tiene que partir por la familia esa es la relación para mí para enseñar, es cómo la familia se relaciona con esa persona” dado esto debemos primar la relación como base de todo desarrollo humano que privilegie el desarrollo de todos.

Muchas veces el ambiente o el entorno inflencias mucho más a la persona que la misma educación que han recibido, como lo es el caso de los músicos, ya que su influencia principalmente esta en las ganas de hacer algo y el entorno que los rodea “A mí lo que me atrapó fue la orquesta, no fue el profesor, fue el ambiente, todo lo que me rodeaba, el hecho de participar, formar parte de, eso fue mi motivación, el hecho de ir a una gira con todos, con la orquesta, me sentía parte de ellos. Yo creo que la orquesta fue crucial, cuando hay una orquesta juvenil, es lo mejor que hay, pienso yo, porque requiere de un ambiente de formación, tanto personal, como humano” como es este caso de la orquesta que finalmente influencia más el formato que las personas que componen la orquesta misma”.

Ahora también la relación que ellos establezcan con sus pares desde pequeños también influye en la manera que ellos se ven ya adultos, ya que muchos se sienten fuera de la sociedad y necesitan la integración para lograr sentirse más completos “A mí me parece que es muy importante para crecer como persona, poder adaptarse a la sociedad, más que nada eso, yo me siento parte de la sociedad, no me siento así como un marciano por decirlo de otra forma, como una cuestión personal sí y bueno profesional, pero tuve suerte, tuve padres músicos, no sé si tiene que ver con eso, es tan influyente” por tanto el contexto a nivel familiar, social y personal es fundamental para la toma de decisiones, en este caso el haber decidido optar por una carrera musical en este caso influyó demasiado.

Comunicación: Para lograr entender la importancia de la comunicación es que debemos primero entender la realidad que envuelve a cada persona debido a que es la comunicación quien nos entrega una cultura, además de las distintas significancias que estas puedan tener para cada persona, como la comunicación a través del ruido, “El ruido me aísla y cómo me puedo reconectar, escuchando algo. Ahora bien, mi mamá canta desde la ducha hasta cuándo va manejando entonces, hay también un tema ahí. Vengo todos los sábados [a la iglesia] a ensayar, a tocar, vengo a practicar. Me contacto con amigos míos, por ejemplo ahora ando buscando la partitura de “Ben” de Michael Jackson, quiero aprender a tocarla también quiero tocar música folclórica, pero con saxofón, como “Volver a los diecisiete”, “Run Run se fue pal’ norte” y el “Rin del angelito”. Con los cortes que tiene el saxofón sonaría fabuloso” y la necesidad de descubrir nuevas cosas en el área musical, es increíble de qué manera la comunicación forma parte de la cultura de cada persona.

La comunicación para los sordos no solo se enfoca al habla y la escucha sino que tiene que ver con las facciones, los gestos, existe toda una comunicación visual que no se debe dejar de lado y que al menos en estos casos es aún más importante “Yo puedo captar conversaciones a 50 metros, y saber quién habla mal quién habla bien, o sea yo tengo una referencia de lo que dijo y depende de mí, si me quedo callada o no. Pero ya saben los de la orquesta, a veces se

dan vuelta para no ser captados, de lo que yo pueda entender. En realidad en la orquesta me da risa, porque soy la que más oigo, porque obviamente leo los labios, los que no logran escuchar yo puedo repetir lo que no escucharon” es por esto que los sentidos son más importantes para lograr una comunicación realmente valdeera.

4.3 Análisis de documentos Ministeriales pertenecientes a los períodos 2002-2012 y Nuevas Bases Curriculares 2013

Resulta importante destacar que este análisis se basa en los aspectos fundamentales recogidos de los documentos ministeriales ya aludidos y presentados anteriormente en las tablas de análisis. De esta manera es posible visualizar las características fundamentales que rigen los objetivos y actividades para la enseñanza de la música a nivel nacional y que impactan en el colectivo imaginario de los docentes de Educación Musical, configurando su accionar pedagógico y profesional.

La primera diferencia necesaria de ser planteada, versa sobre la nomenclatura utilizada en ambos periodos para referirse a los objetivos educativos. El periodo que abarca los años 2002-2012, bajo la LOCE (Ley Orgánica Constitucional) utiliza los OF (objetivos Fundamentales) y CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) que según las “Políticas de Modernización de la enseñanza y objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios”:

“La definición de OF-CMO significa poner en práctica un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el Estado como los establecimientos” (Curriculum de la Enseñanza Básica, 2002, p. 3).

Por otra parte, las Nuevas Bases Curriculares puestas en vigencia desde el año 2013, a partir de los lineamientos de la nueva ley General de Educación (LGE), desde 2009, utiliza la nomenclatura Objetivos de Aprendizaje (AO), que opera como un listado único, estableciendo los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos del país en cada nivel y asignatura (Fontaine, 2012).

En la entrevista realizada a la coordinadora de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, se explicitan los cambios a nivel formal y de fondo que representan las Nuevas Bases Curriculares:

“En cuanto a la forma, se formula un solo listado de Objetivos de Aprendizaje (OA). Estos explicitan muy claramente los desempeños observables que deben mostrar los alumnos, lo que permite definir y focalizar mejor la tarea del profesor, y a la vez, facilita la evaluación y retroalimentación. En cuanto al fondo, se cubren todos los aprendizajes estipulados en la actualización de 2009, y además se enriquecen algunos aspectos, especialmente en Ciencias Naturales y en Historia, Geografía, y Ciencias Sociales de 3° y 4° básico” (Fontaine, 2012).

Los criterios para analizar el contenido de los documentos ministeriales, están relacionados con los conceptos desarrollados en el Marco Teórico así como en las distintas entrevistas realizadas y sus respectivos cuadros de análisis, estos conceptos son:

1. Percepción: vibración, sonido, música.
2. Multisensorialidad: Movimientos, experiencia corporal.
3. Relación entorno: relación consigo mismo, relación con otras personas.

Los dos primeros indicadores se obtendrán de acuerdo a los contenidos trazados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del periodo 2002-2012 y de los contenidos que emergen de los ejes centrales en las Nuevas Bases Curriculares 2013.

El último indicador “Relación Entorno” se obtendrá a partir del análisis realizado a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del periodo 2002-2012 para la Enseñanza General Básica y las “Actitudes” que derivan de los OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversales) presentes en las Nuevas Bases Curriculares 2013. La

relación entre ambos indicadores curriculares puede observarse en las siguientes declaraciones de ambos textos ministeriales:

“Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos” (Curriculum, 2002, p. 7).

Por otra parte las Actitudes que promueven las Nuevas Bases Curriculares 2013, declaran lo siguiente:

“Las bases curriculares de Música promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dada su relevancia en el aprendizaje, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y las habilidades de la asignatura” (Mineduc, 2013, p. 73).

Por último, cabe destacar la declaración que realiza el Ministerio de Educación al alcance y cumplimiento a estos aspectos curriculares, siendo para los Objetivos Fundamentales Transversales del periodo 2002-2012, el siguiente:

“En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros” (Curriculum, 2002, p. 10).

Por su parte las Nuevas Bases Curriculares 2013, plantean lo siguiente:

“Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas de acuerdo a las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa” (Mineduc, 2013, p.73).

Resultados de acuerdo al Análisis realizado a los documentos ministeriales según criterios establecidos.

1. Percepción

Vibración: En ambos documentos ministeriales no se encuentra relación directa o explícita con este aspecto.

Sonido: Para el periodo 2002-2012 respecto al sonido se sugiere verbos tales como “explorar y apreciar” como medios de conocer y sentir el sonido a través de las diferentes fuentes de producción sonora. Para el periodo 2013 se sugiere “escuchar el sonido”.

Música: Para el periodo 2002-2012 se sugieren objetivos y contenidos relacionados con la “expresión creativa” a través de la voz, el cuerpo y diferentes medios. Para el periodo 2013, se sugiere “expresar las emociones y sentimientos”, también se declara en torno a la necesidad de escuchar música de diversos contextos.

2. Multisensorialidad

Movimientos: El periodo 2002-2012 se sugieren actividades que se relacionen con la “expresión artística por medio del movimiento”, así como los juegos rítmicos en diferentes planos inclusive el corporal.

El periodo 2013 por su parte propone la “expresión a través de diversos medios” incluyendo en ellos el movimiento.

Experiencia Corporal: Para el periodo 2002-2012, se sugieren actividades relacionadas con el folclore y la participación en juegos y danzas tradicionales.

El periodo 2013, no hay mención explícita dirigida a actividades u objetivos relacionadas a la experiencia corporal.

3.Relación Entorno

Relación consigo mismo: En el periodo que va desde los años 2002 al 2012 se intenta promover la “autoestima”, “confianza en sí mismo”, así como la “importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales”.

Para el periodo 2013 se plantea necesaria la “disposición a desarrollar la curiosidad” en lo concerniente a lo musical.

Relación con otras personas: Para el periodo 2002-2012 se promueve el trabajo social y responsable, la importancia en las actividades de la vida social, familiar, así como la importancia a la institucionalidad del matrimonio. El sentido de la crítica y el pensamiento para expresarse con claridad y convicción.

Para el periodo 2013 se propone mayor disposición y reconocimiento a los diversos estilos musicales, así como a colaborar en distintas instancias y actividades grupales de “audición, reflexiva y de creación musical”.

4.4 Estudios de Caso

Estudio de Caso N° 1

Sexo: Masculino

Edad: 8 años

Antecedentes Clínicos:

Presenta desarrollo neurológico normal. En el aspecto cognitivo tiene capacidad de representación inicial con juego figurativo. En el aspecto sensorial es portador de sordera que lo limita en su capacidad de relación. Desde el punto de vista del desarrollo personal hay importante inestabilidad psicomotora y escasa tolerancia a la frustración. Está en tratamiento por epilepsia refractaria, que no ha presentado convulsiones desde hace un año.

El diagnóstico médico fue realizado a la edad de 7 años 11 meses y 3 días. En la actualidad Alexis tiene 8 años y el tiempo que lleva siendo parte del taller de “Música e Inclusión” realizado en Escuela San alberto Hurtado es de 4 meses (Agosto – Noviembre):

Notas de Campo

Percepción Musical

a. Experiencia Instrumental:

La manipulación de instrumentos, específicamente a los instrumentos de percusión, como lo es el cajón peruano, el integrante se demuestra interesado en su experimentación. En cuanto a la dinámica, este alcanza una intensidad regular, así también con el ritmo.

Con la guitarra, demuestra interés al manipularla con ambas manos y hacer vibrar la cuerdas. En su manipulación demuestra mayor contraste en la intensidad y ritmos logrados. Al ejemplificar el rasgueo de la guitarra, el integrante se muestra interesado y repite los movimientos del rasgueo con su mano. Logra apoyar parcialmente la guitarra en su cuerpo tomándola con su mano derecha desde el mástil y con su mano izquierda rasgueando.

Con el didjiridoo (instrumento de viento) muestra gran interés. Manipulando el instrumento con sus manos, sintiendo la vibración que se produce a lo largo de todo el cuerpo del instrumento. En su ejecución no mostró mayor interés.

b. Relación con el entorno:

Los aspectos considerados en este punto son tiempo de espera y respeto hacia el prójimo.

En la actividad de recogida de datos, el integrante se muestra ansioso por los instrumentos, así como también distraído por la cantidad de instrumentos presentes. De esta forma resultó en varias ocasiones necesario contenerlo para esperar su turno y no interrumpir a los demás compañeros y compañeras. Respecto al trato con los compañeros y compañeras, se muestra bastante inquieto, no tarda en pararse y cambiar de lugar constantemente, por lo mismo el contacto es escaso y lo establece generalmente más con los profesores y adultos que con sus compañeros y compañeras de taller.

De acuerdo a la entrevista realizada a la madre del integrante, se presentará la siguiente información

a. Experiencia Musical

“A él le gusta, por ejemplo no sé, si ponen un micrófono el: La-La-La-La-La (vocalizando)”

Respecto al avance musical:

“Es que por ejemplo el La-La-La-La-La, yo llevo hartos años, y ahora es La-La-La-La-La (ascendiendo) y ahora le sale clarito el La-La-La, como que ahora le salió”

b. Esquema Corporal: Movimientos

También hubo referencia respecto a los movimientos del integrante:

“nosotros todos los días en la mañana bailamos juntos, yo lo molestaba, nos reímos juntos, siempre he estado hinchando”

c. Relación con el entorno: Interacción con las personas en un ambiente musical

Respecto a la relación del integrante con el entorno:

“cuando salimos y le grita a la gente que va pasando, ahí yo le digo ¡Alexis, No! Pero... como podría ver eso, si no sé, cuándo vamos a otro lugar y hay otras personas, en esas cosas sí yo podría notar la diferencia, pero no hemos tenido la oportunidad este último tiempo”

Los padres de Alexis están separados. El menor pasa los fines de semana con su padre y respecto a la relación con su madre existe poco tiempo para sociabilizar con otras personas y compartir otros espacios comunes que no sea el hogar:

“es que como te digo yo estoy con él las mañanas no ma´ en los fines de semana lo pasa con el papá. Yo lo llevo a pura terapia y al colegio. En las tardes yo estudio, entonces el tiempo que paso con el Alexis estamos los dos”.

Conclusiones

Podemos concluir en base a las observaciones realizadas en los talleres de Música e Inclusión y las observaciones realizadas por su madre los siguientes aspectos:

1. Alexis presenta gran curiosidad en la experimentación instrumental, su concentración varía según el estímulo recibido.
2. Son los instrumentos melódicos, guitarra o metalófono, aquellos que llaman más su atención.
3. Respecto a sus movimientos muestra entusiasmo en el baile y la coreografía grupal.

4. En cuanto a la relación con el entorno y la interacción con las demás personas, se muestra a ratos aislado de sus compañeros y compañeras, sin embargo es capaz de realizar actividades en conjunto, esperar su turno.

Estudio de caso N° 2

Sexo: Femenino

Edad: 17 años

Antecedentes Clínicos

Según lo expuesto en su certificado de Discapacidad ley 19.284, la comisión de medicina Preventiva e Invalidez ha evaluado y constatado que la persona presenta Sordera Bilateral, con un 70% de incapacidad auditiva. Las habilidades conservadas indicadas son físicas y mentales, siendo aquellas también posibles de desarrollar. En las observaciones se explicita el requerimiento de Escuela especial y audífonos.

La integrante ha sido parte del taller de “Música e inclusión” desde agosto del presente año. Las observaciones realizadas respecto a las capacidades musicales y habilidades logradas son las siguientes:

Notas de Campo

Percepción Musical.

a. Experimentación Instrumental:

La integrante ha demostrado gran interés por los instrumentos de percusión y de cuerda principalmente. En la actividad de vibración vocal, realizada con un globo, muestra curiosidad y ansias de experimentar todas las posibilidades sonoras ejemplificadas, que tienen que ver con: Intensidad (fuerte, despacio); Duración (Corto, Largo) y Altura (Agudo, grave). Cada uno de estos parámetros es graficado y explicado a través del cuerpo y Lengua de Señas. Sin embargo, la integrante no recupera la información.

b. Relación con el entorno

Ha demostrado en todas las sesiones gran entusiasmo, alegría y exaltación, la motivación de participar en las actividades. En relación a sus compañeros y compañeras se muestra capaz de interactuar como también capaz de solucionar problemas. Por ejemplo, en una trifulca con su compañero, fue ella quien dio el primer paso para reconciliarse y así volver a jugar.

En las actividades musicales, que participa con activamente, demostrando gran entusiasmo con todos sus compañeros y compañeras.

Siguiendo los mismos criterios y ampliandolos a su contexto socio-cultural se mostrarán a continuación los resultados surgidas de la entrevista realizada a la madre de la integrante.

a. Percepción Musical

Cuando hay música en el ambiente, ¿qué observa usted en su hija?

“Bailar, y la cara así llena de chispa, así como de ¡ohh! Bueno en to’ caso le gustan todas las fiestas, no si donde escucha música ella se pone a bailar, mi hijo le pone los audífonos, esa es otra cosa... esas cositas del celular y vamos bailando y empieza a tararear ¡La La La La! (vocalizando el sonido)”

“Sí, ella anda ahora buscando unos rollitos de confort y anda ¡Na na na na! (vocalizando el sonido) anda así, yo no sé qué harán ustedes así poh, ´ o anda así aplaudiendo, se da vueltas, mueve sus manos”

¿Y usted ha notado alguna diferencia este último tiempo?

“Los días viernes, la encuentro más chispeante, más alegre, más contenta así, por eso ahora le estoy poniendo más música. Yo antes no le ponía..., le ponía los monitos no más [de la televisión], no le pongo muchos monitos, le pongo más música”.

b. Relación con el Entorno

¿Cómo ha sido la relación de su hija con su entorno, con las demás personas?

“Agresiva, al menos en la casa es así, porque en el entorno donde ella está viviendo, ahí en mi casa, hay mucha drogadicción, entonces ese es el problema que tenemos. Aquí, usted sabe que no hay nada, aquí ella es feliz, pero allá en mi casa no”

¿Cómo nota esos cambios en su hija?

Aquí ella es feliz, pero allá en mi casa... está apaga´ está triste, que quiere trabajar, que quiere venirse pa´ acá, entonces a veces cuesta llevársela de aquí, ella quiere estar aquí no ma´. Los viernes por ejemplo, la noto diferente, lo noto en la chispa que trae, porque de repente anda, así como qué pasará, escuchará algo me da la idea a mí. Y mi hijo me dijo, mami la Jocelyn está en el taller de música en el colegio, si, que bueno le dije yo, por eso que llega así, mami, me dijo.

Respecto a los cambios observados por la madre en el Taller de Música e Inclusión:

“Hace como dos semanas no más, sí hace poco, antes si ella solo jugaba, salía con sus hermanos a jugar, pero yo empecé a sentir eso, como hace dos semanas más o menos, pero fluido, no de a poco, es todos los días, de repente anda media hora afuera en el patio, va por el lado de la bandera y se da vuelta pa´ allá y pa´ acá, le hace pa´ todos lados”

Conclusiones

Respecto a las observaciones realizadas en el Taller de “Música e Inclusión” y en base a la entrevista realizada a la madre de la integrante, se puede concluir en los siguientes aspectos:

1. La integrante es una joven entusiasta, con mucha alegría y ganas de participar en todas las actividades del colegio y del taller particularmente
2. La manipulación de instrumentos llama su atención, logra concentrarse, pero a ratos pierde el foco, por ello es importante trabajar en base a una gran gama de estímulos.
3. Resulta necesario trabajar aspectos cognitivos como la memoria y recuperación de información, que son elementos poco desarrollados.
4. Por el contexto socio-cultural y familiar de procedencia, es necesario estimular un ambiente de compañerismo y trabajo en equipo, la música juega un papel importante en la creación de nuevas atmósferas para el desarrollo de toda persona.

Estudio de Caso N° 3

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Antecedentes Clínicos:

A través de la fundación Oftalmológica Los Andes, presenta el siguiente diagnóstico:

-Ojo derecho: Reconoce y recoge.

-Hipoacusia severa bilateral con audífonos

La estudiante ha sido parte del taller de “Música e inclusión” desde agosto del presente año. Las observaciones realizadas respecto a las capacidades musicales y habilidades logradas son las siguientes:

Nota de Campo

Percepción Musical

a. Experimentación Instrumental:

Ha demostrado gran interés en las actividades instrumentales del taller. Tiene especial afinidad con las cuerdas, le llaman la atención la textura que estas tienen y cómo se pueden rasguear para que

vibren, disfrutando de ello. Particularmente el didjiridoo, en los vientos, llama profundamente su atención por el sonido que produce, haciéndola contemplar y percibir absorta, tanto con su tacto como con su oído. En la experimentación con las percusiones capta los ritmos que se le proponen y por su cuenta realiza otros, conservando el pulso. En la actividad de vibración vocal en el elemento del globo, la integrante participa con regularidad y consigue por lo general comprender muy bien las instrucciones para explorar los parámetros del sonido referentes a la Altura (Agudo – Grave), Duración (corto largo), Intensidad (fuerte, suave).

b. Relación con el entorno:

La estudiante ha demostrado en cada sesión buena disposición a las actividades del taller. Percibimos que es muy importante llamar su atención creativamente con elementos y experiencias nuevas para lograr su concentración e interacción. En relación a sus compañeros y compañeras no se comunica mucho con ellos, pero presenta buena actitud para participar en grupo, sobre todo en didácticas que incorporen el movimiento corporal o la expresión de afectos. Únicamente la percibimos aislada cuando se obsesiona con un objeto de la sala y pierde la concentración, requiriendo ser asistida por las profesoras de integración que nos acompañan.

De acuerdo a la entrevista realizada a la madre, se presentará la siguiente información:

Experiencia Musical: Bueno, yo sé que a mi hija le gusta mucho la música. En la casa anda con un MP3 puesto todo el día, le fascina escuchar música, entonces todo lo que tenga que ver con eso le gusta y disfruta mucho acá en el taller. Le gustan los instrumentos musicales, en la casa le tenemos un tamborcito, una pandereta y ella ¡duerme con su pandereta!, le fascina, la anda tocando y tiene buena oído, a pesar de no escuchar muy bien.

Respecto a su avance musical: Le hacemos ritmos y ella los repite perfecto, es capaz de copiar los ritmos que uno le hace, si los cambia,

ella rapidito y lo hace muy bien y creo que todo eso ha sido estimulado por los talleres que acá se hacen.

Respecto a los movimientos corporales: Yo veo que ella la música la relaja mucho... ella mueve su cuerpo hacia atrás y hacia adelante o más rápido o más lento dependiendo de la música que está escuchando y yo noto que ese es el momento de mayor éxtasis en la escucha de música, así como que estamos ponte tú en un lugar “X”, vamos a ver a mi hermano a su oficina y ella se baja con su MP3 y de repente en la mitad de la oficina está haciendo ese movimiento, como meciéndose, se ríe, disfruta, yo siento que eso, que ese movimiento es su máximo goce con la música.

Relación con el entorno: Yo creo que ella tendía mucho a irse para adentro. Eso pasa aveces, por ejemplo cuando te contaba que estábamos en la oficina de mi hermano ella podría interactuar más con las personas que están ahí, pero ella le dará lata, encontrará que es un ambiente de adultos, se pone su MP3 y se olvida, eso le pasa mucho, en la casa va harta gente, somos una familia grande, entonces está con la gente, pero no comparte mucho, no socializa tanto, pero la gente que habla en lengua de señas, sus hermanos, sus pololos, ahí ella socializaba más, pero si no, la gente no habla con ella, se pone su MP3 y ¡chao!, se va, se va, yo noto que ella se va.

Yo me doy cuenta que su música le ayuda mucho a relajarse a estar más tranquila: se tira en un sillón a escucharla, de repente está mal ella, enojada por algo y se pone a escuchar su música y la nota que se le alegra la vida, se pone feliz, y de repente parece que algunas canciones le gustan más que otras y se mueve a la pista y se pone a bailar con su MP3 pegado en la oreja y se pone a bailar y baila y baila, entonces yo creo que es terapéutico

Conclusiones

La integrante es una joven que responde generalmente a los estímulos sonoros otorgados en las sesiones. Presenta gran afinidad con los instrumentos de cuerda y de viento principalmente. Notamos su avance respecto a factores transversales al taller de Música e Inclusión como por

ejemplo, el tiempo de espera, la concentración y participación activa. La relación con las demás personas se ve muchas veces obstaculizada por el comportamiento obsesivo que Magdalena presenta, sin embargo es este un aspecto a trabajar con más ahínco en las sesiones futuras.

Estudio de Caso N°4.

Sexo: Masculino

Edad: 18 años

Antecedentes Clínicos:

A través del Ministerio de Salud Pública, Servicio de Salud Metropolitano Norte. Hospital de niños Roberto del Rio, presenta:

- Coloboma retinal bilateral con severa disminución de visión
- Cardiopatía congénita: Ductus arterioso persistente operado y comunicación interventricular
- Atresia de coanas
- Retraso de crecimiento y retraso psicomotor
- Hipoacusia severa bilateral con audífonos

Notas de Campo

Percepción Musical

a.Experiencia Instrumental:

Demuestra preferencia por los instrumentos de sonido como el metalófono el cual logra percutir llevando un pulso constante, logrando experimentar mediante diversas notas, ya que recorre el instrumento entero con la baqueta. Al ejecutar el instrumento demuestra más tendencia a percutir las notas más agudas (desde el do segunda octava). El instrumento lo ejecuta solo con una mano, la izquierda en este caso.

Con la guitarra pulsa las cuerdas logrando generar mayor vibración, las rasguea todas de una vez en reiteradas ocasiones, no busca una frecuencia específica, sino que experimenta con toda las cuerdas de una manera muy fuerte. Intenta realizar acordes con la mano, y toca el

instrumento pasando por todos los trastes con la posición clásica de la guitarra.

Con el cajón peruano demuestra mucha facilidad ya que experimenta en todo el entorno del instrumento y logra llevar un pulso constante percutiendo en la parte más grave, sin embargo aún muestra preferencia por las vibraciones de más altas frecuencias. Se sienta sobre él para la ejecución y logra golpearlo mayoritariamente en las parte de al medio (donde más se sienten las vibraciones).

Con el didjiridoo intenta lograr una ejecución instrumental, pero por la complejidad del instrumento falta aún más práctica, sin embargo al ser ejecutado por otra persona posa su mano al borde del instrumento para lograr percibir la vibración emitida, esta vez a través del tacto. Además el instrumento lo toca de principio a fin levemente tratando de descubrir en su totalidad la fisionomía instrumental.

Con la flauta logra una ejecución del sonido al aire del instrumento, lo realiza reiteradas ocasiones realizando constantes sonidos agudos. Trata de levantar el instrumento como si fuese un kultrún al aire ejecutando con mayor salida de aire por el instrumento.

Con el trabajo de los globos logra percibir las vibraciones y en variadas ocasiones imitarlas, con un leve carraspeo en la garganta, sin embargo a logrado realizar terceras menores con el intervalo de Do a Mi.

b. Relación con el entorno: Consideraremos para este punto la espera que tienen para cada actividad y el respeto que muestra ante sus pares. El integrante dentro del grupo de integrantes se visualiza como líder, debido a que tiene una presencia muy marcada dentro del grupo.

Cuando ve un instrumento ejecutándose espera su turno mientras mira como se ejecuta y luego logra experimentar en toda la fisionomía del instrumento, logrando no solo la ejecución de este mismo, sino descubrirlo en su totalidad más allá de la función instrumental que este posea.

Cuando el integrante no está de acuerdo con algo lo hace saber de inmediato y torna una postura muy impositiva ya que le gusta que las cosas salgan como él quiere, sin embargo tiene mucho respeto por sus pares.

En más de alguna ocasión el integrante ha llegado desinteresado por las actividades, por tanto no aguanta que nadie lo moleste mientras esté en su puesto prestando algo de atención, sin embargo su disposición al trabajo colectivo y de sesiones es muy positivo.

De acuerdo a la entrevista realizada a la madre, se presentará la siguiente información:

Experiencia Musical: Se ve interesado, cuando él siente un sonido que es música, este año por ejemplo le empezó a hallar más sentido a la música. Y él busca la música, la busca. Igual, yo le tengo una radio chica y él busca la música, se la pone (señalando su oído).

Respecto a su avance musical: Ve a los demás que bailaban y los imitaba, entonces lo veo participar mucho y sigue los ritmos, por ejemplo si hacen el trencito, él sigue los ritmos y todo.

Respecto a los movimientos corporales :Se mueve más, se trata de mover más y pone más de su parte, igual en la casa le enseñan mis hijos, le enseñan a dar pasos, a moverse a usar su cuerpo. Yo encuentro que para ellos igual es bueno, porque igual asimilan, aunque no escuchan, pero lo asimilan, asimilan el sonido, yo creo que por la vibración del suelo, el Claudio en el suelo siente las vibraciones.

Respecto a la relación con el entorno: Él se integra.

Reflexiones: Comprendiendo cada vez más el trabajo realizado en las sesiones del taller es que nos damos cuenta que el integrante en este caso es un integrante sumamente capaz de reconocer aspectos musicales, tales como las alturas, ritmos e intensidades, ya que demuestra clara preferencia por los sonidos más agudos,

percatándose que en cada sesión en la cual tiene la posibilidad de estar con un instrumento opta por los sonidos agudos, es por esto que en reiteradas ocasiones ejecuta estos sonidos buscando en cada instrumento las cualidades de estos. Por su parte además cuando se encuentra enfrentado a un instrumento de percusión, hemos visualizado que logra ejecutar ritmos constantes, y también claro está que en su entorno cotidiano también logra realizar bailes en donde puede imitar a los demás, considerando que para lograr un baile debemos integrar un pulso constante a nivel corporal, y su madre también así lo explicita. Con las intensidades claro esta que cuando tiene la posibilidad de tocar un instrumento logra tocar más fuerte o despacio dependiendo muchas veces de su concentración enfocado a lo que esta haciendo, lo que demuestra que intrínsecamente el integrante comprende la importancia de las distintas intensidades, independiente de que no lo interiorice como concepto. A modo general también podemos decir que en el taller el integrante ha logrado desarrollar habilidades enfocadas a la educación musical a la cual antes no tenía acceso, es por esto que el trabajo realizado dentro de las sesiones ha sido clave para que el integrante logre desarrollar nuevas habilidades como emitir sonidos vocales, comprender los intervalos de terceras ascendentes y en parte descendentes, y la concentración ha aumentado en gran parte gracias al trabajo realizado.

4.4 Resultados Escala de Apreciación.

La escala de apreciación buscaba recolectar información respecto al reconocimiento de ciertos estímulos musicales considerados elementales para la planificación de las actividades y objetivos del taller, como también para la evaluación de los y las integrantes.

Los estímulos suministrados en cada actividad son doce y los resultados son los siguientes:

1. Vibración de ondas sonoras en objetos: de acuerdo a los resultados obtenidos,

TODOS los integrantes del taller lograron reconocer SIEMPRE tal estímulo sonoro (100%).

2. Timbre de sonidos (voz/cuerda/percusión): De acuerdo a los resultados obtenidos,

2 de los 4 participantes lograron reconocer SIEMPRE el estímulo. Otro lo reconoció OCASIONALMENTE y el último lo hizo FRECUENTEMENTE.

3. Duración de los sonidos (corto/largo): De acuerdo a los resultados, 3 de 4 integrantes, es decir el 75% del grupo reconocía SIEMPRE la duración de los sonidos. Sólo 1 de los 4 integrantes, es decir el 25% lo reconocía FRECUENTEMENTE.

4. Pulso de una obra: De acuerdo a los resultados obtenidos, 3 de 4 integrantes,

es decir el 75% del grupo reconocía FRECUENTEMENTE el pulso de una obra. 1 de los cuatro integrantes (25%) lo reconocía SIEMPRE.

5. Acento de una obra (Simétrico/ Asimétrico): según los resultados obtenidos, 3 de los 4 participantes (75%) reconocía FRECUENTEMENTE, el acento de una obra, sólo el 25% o 1 de los 4 integrantes lo reconocía SIEMPRE.

6. Repite patrones rítmicos: según los resultados obtenidos el 75% del grupo, es decir 3 de los 4 integrantes reconocía FRECUENTEMENTE los patrones rítmicos, solo el 25%, es decir 1 de 4 integrantes lo hacía SIEMPRE.

7. Intensidad de los sonidos (fuerte/ suave): según los resultados obtenidos, un 75% de los integrantes, es decir 3 de 4 logró identificar la diferencia de intensidades, solo el 25%, es decir 1 de 4 lo identificaba FRECUENTEMENTE

8. Identifica y repite Dinámica: según los resultados obtenidos, un 50% de los integrantes, es decir 2 de 4 participantes, identificaba y repetía SIEMPRE. El otro 50%, lo hacía OCASIONALMENTE.

9. Altura de los Sonidos (Agudo/Intermedio/ Grave): según los resultados obtenidos un 75% de los participantes reconocía las alturas OCASIONALMENTE, un 25% lo hacía FRECUENTEMENTE.

10. Repite Entonaciones: según los resultados obtenidos el 100% de los integrantes repetía entonaciones OCASIONALMENTE.

11. Expresa con el movimiento corporal los sonidos: Según los resultados obtenidos el 100% de los integrantes expresa con el movimiento corporal los sonidos SIEMPRE.

V. Propuesta Educativa

La propuesta pedagógica de Educación Musical dirigida a personas sordas, sordociegas y retos múltiples, desarrollada a lo largo de esta investigación, se nutre de la bibliografía, los artículos, entrevistas realizadas y actividades llevadas a cabo dentro de la Escuela Especial San Alberto Hurtado desde Agosto hasta Noviembre del año 2013, permitiendo articular una serie de objetivos, actividades y aprendizajes esperados que a continuación se detallarán.

A partir del análisis realizado a los documentos ministeriales pertenecientes al periodo 2002-2012, que plantea Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios para el subsector de Educación Artística así como Objetivos Fundamentales Transversales para la Enseñanza General Básica y por otro lado el documento de las Nuevas Bases Curriculares que plantean un listado único de objetivos denominados Objetivos de Aprendizaje, así como un conjunto de Actitudes, ha resultado la siguiente propuesta pedagógica llevada a cabo en 13 sesiones cada una con un tiempo de 60 minutos, cuyas Unidades Temáticas son las siguientes:

1. La Percepción Multisensorial, o las puertas de la percepción.

Para introducir al docente en esta área se sugiere revisar los puntos 2 y 3 del Marco Teórico, de esta manera se obtendrá una mirada teórica, necesaria que relaciona los aspectos fundamentales de la puesta en práctica de esta propuesta pedagógica.

El objetivo de esta unidad, que tiene una temporalidad de dos sesiones aproximadamente, es: Conocer el propio esquema corporal, a través del movimiento y la expresión corporal, a través de diversos medios y materiales de producción corpóreo-sonoro-instrumental. La relación con los documentos ministeriales es la siguiente:

OF/CMO (2002-2012)

- Expresarse mediante la participación en juegos y danzas tradicionales, explorar y apreciar sus fuentes de producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión (NB1: 1° y 2° básico).

Objetivos de Aprendizaje (OA, 2013)

- EJE ESCUCHAR/APRECIAR: Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual (1° básico).

Los objetivos fundamentales transversales y actitudes contenidos en los documentos ministeriales, de gran relevancia en esta investigación, relacionados con esta Unidad Temática son los siguientes:

OFT (2002-2012)

- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: Respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano.

Actitudes (OAT, 2013)

- Actitudes: Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical (OAT, 2013).

2. La Vibración: base de la música

La siguiente unidad temática tiene por finalidad acercar a los/as integrantes del taller hacia la exploración, la experimentación y el descubrimiento de las vibraciones. Se sugiere para el docente revisar el punto 1 del Marco Teórico (Vibración, Sonido y Música)

El objetivo de esta unidad, con una temporalidad de tres sesiones, es: Experimentar y percibir la vibración a través del cuerpo y la experiencia táctil. La relación con los documentos ministeriales es la siguiente:

OF/CMO (2002-2012)

- Desarrollar capacidad para expresarse artísticamente mediante la exploración (NB1: 1° y 2° básico)

Objetivos de Aprendizaje (OA, 2013)

- EJE REFLEXIONAR/CONTEXTUALIZAR: Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida (2° básico)

De acuerdo a los OFT y Actitudes se desprende la siguiente relación:

OFT (2002-2012)

- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos. Participar responsablemente en las actividades

Actitudes (OAT, 2013)

- Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

3. La voz como instrumento corpóreo-sonoro-musical

Para iniciar esta unidad temática se sugiere al docente revisar el punto 1 del Marco teórico, además de revisar bibliografía complementaria al tema a tratar.

El objetivo de esta unidad, con una temporalidad de dos sesiones, es: Descubrir el aparato vocal como instrumento corpóreo-sonoro-musical como medio de expresión y comunicación. La relación con los documentos ministeriales son los siguientes:

OF/CMO (2002-2012)

- Las propiedades del sonido: reconocimiento auditivo de duración, altura, intensidad y timbre y sus variadas formas de producción (NB2: 3° y 4° básico)

Objetivos de Aprendizaje (OA, 2013)

- EJE INTERPRETAR/ CREAR: Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales (3° básico)

De acuerdo los OFT y Actitudes, se desprende la siguiente relación:

OFT (2002-2012)

- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos. Participar responsablemente en las actividades.

Actitudes (OAT, 2013)

- Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

4. Ritmos: cuerpo, movimientos y sensación rítmica

Se sugiere al lector y docente en esta unidad temática revisar el punto 3 del Marco Teórico (específicamente el punto de Movimiento Multisensorialidad).

El objetivo de esta unidad pensada para dos sesiones aproximadamente, es: Trabajar el esquema rítmico-corporal como medio canalizador de la experiencia corpóreo-sonoro-musical. Relacionándose con los siguientes aspectos ministeriales:

OF/CMO (2002-2012)

- Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del patrimonio nacional, regional y local (ostinatos rítmicos y melódicos). (NB2: 3° y 4° básico).

Objetivos de Aprendizaje (OA, 2013)

- EJE INTERPRETAR/ CREAR: Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle (5° básico).

De acuerdo a los OFT y Actitudes, se desprende la siguiente relación:

OFT (2002-2012)

- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor.

Actitudes (OAT, 2013)

- Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

5. Producción musical

Para la siguiente unidad temática se sugiere al docente, revisar todo el Marco Teórico. No obstante, es de suma importancia que hasta este punto de la propuesta pedagógica la o el docente sea capaz de diferenciar los aspectos particulares: afinidades, respuestas y actitudes del estudiante respecto a los estímulos sonoros y actividades realizadas hasta el momento.

El objetivo de esta unidad temática es: Producir una obra corpóreo-sonoro-musical, a partir de los diferentes elementos abordados en el taller, que sean de relevancia para cada uno de los y las integrantes. Dicho objetivo se relaciona con los siguientes aspectos de los documentos ministeriales consultados:

OF/CMO (2002-2012)

- Expresarse por medio de la voz e instrumentos empleando recursos y elementos de construcción musical (NB4, 6° básico).

Objetivos de Aprendizaje (OA, 2013)

- EJE INTERPRETAR/ CREAR: Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad (5° básico).

Respecto a los Objetivos Fundamentales Transversales y Actitudes, la relación es la siguiente:

OFT (2002-2012)

- En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias.

- En relación a la persona con su entorno: Participar responsablemente en las actividades de la comunidad.

Actitudes (OAT, 2013)

- Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

5.1 Relación de la propuesta Pedagógica Musical con el área de Musicoterapia.

La primera relación que surge del área de la Musicoterapia con la propuesta educativa planteada, es la consideración de los *elementos corpóreo-sonoro-musicales* referidos a la aproximación del individuo hacia la experiencia musical. Este aspecto, no solo considera la música como “*ordenamiento de sonidos con un sentido*”, ya que como se ha mostrado en el Marco Teórico, este solo alude a un tipo de práctica y producción artística cultural sujeta a convencionalismos estéticos.

Lo propuesta de la Musicoterapia, se dirige hacia la consideración de un universo mucho más amplio de posibilidades sonoras, que incluyen el cuerpo como principal instrumento sonoro, así como el sonido y su vasto campo de posibilidades. Así lo plantea Benenzon en su libro “Musicoterapia: de la teoría a la práctica” aludiendo a los elementos no-verbales que juegan un papel importante en la rehabilitación del sujeto:

El mundo no-verbal está enriquecido por infinitos parámetros de los cuales conocemos muy pocos, como pueden ser desde el sonido, el timbre, la altura, la intensidad, la densidad, el volumen, pero también el olor, el movimiento, la temperatura, la textura etc. (Benenzon, 2000, p. 34).

Para esta propuesta pedagógica es importante subrayar la importancia del mundo no-verbal al cual alude Benenzon, puesto que a través de este es posible visualizar la música como una experiencia que no solo se remite al sentido de la audición, sino que es multisensorial (Longorhn, 1991).

Respecto a los materiales de trabajo, en esta propuesta se ha sugerido cierta cantidad y tipos de elementos convencionales y no convencionales, sin embargo es menester para la o el docente de Música, crear nuevos materiales, teniendo como base de su planificación la “experiencia multisensorial” específicamente para el sujeto sordo, sordociego:

Nos encontramos frente a un serio problema, ya que nos faltaría un sistema de percepción sonora fundamental, que es el auditivo. Sin embargo, he hablado de otros sistemas capaces de percibir el sonido que son el sistema de percepción interna, el sistema táctil y el sistema visual. De estos tres el sensorio-táctil es el más importante y podría llegar a reemplazar conjuntamente a los otros tres (Benenson, 2000, p. 174).

Otro aspecto relevante es la relación que establece el musicoterapeuta con el paciente, que podemos homologar a la relación profesor/estudiante. Frente a esta relación Virginia Axline propone la siguiente concepción:

“si la escuela dispone de un programa terapéutico incluyendo tanto asesoría para los adultos como consejo y terapia de juego para los niños, entonces la escuela está equipada para tratar a esos individuos” (Axline, 2000, p. 145).

Acá se destaca la importancia de un programa terapéutico que se dirija a toda la comunidad educativa, considerando que la salud mental de las/los profesores es de suma importancia, cuando se considera que su trabajo educativo o rehabilitador va dirigido a seres humanos.

Por último la base de esta relación debiese cimentarse en la comunicación, la escucha y el fomento por los seres humanos, por el conocimiento y la relación que se establece entre diferentes personas:

“No es suficiente el escuchar recitar lecciones y conservar el orden en un salón de clases. por el contrario es su obligación desarrollar la suficiente visión, entendimiento e interés en los seres humanos que se acercan a ella para que todos conozcan no sólo la asignatura, sino también a sí mismos y a los demás un poco mejor” (Axline, 2000, p. 157).

5.2 Relación de la Propuesta Pedagógica con los Paradigmas en Educación Musical

La propuesta pedagógica parte de la premisa fundamental que la música, el sonido y los instrumentos corpóreo-sonoro-musicales constituyen un amplio universo de posibilidades/estímulos para el sujeto, que no se remiten solo a la capacidad de audición, sino a toda una gama de órganos perceptivos (visual, táctil, corporales etc.) Desde esta perspectiva fundante, la propuesta pedagógica se relaciona a un paradigma educativo que considera la inclusión como consecuencia directa de la nueva concepción acerca del fenómeno sonor-musical.

Bajo el paradigma actual que rige la Educación Musical y la filosofía pragmatista la música: “es una forma particular de acción (social) que está llena de significado y se da en un lugar específico, reflejando la identidad de la persona y su relación con los demás en una comunidad” (Begines, 2008, p. 5).

Significado, identidad y comunidad son los aspectos centrales de esta afirmación, además de considerar la relación intercultural que se establece a través de la praxis musical. Ésta es la principal función que establece el paradigma pragmático sobre la música y por ende del accionar pedagógico que desde aquí se desprende:

La música sólo se justifica en términos de interacción social. Su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa (Small, 2002, p. 13).

Por ello, la necesidad de focalizar la praxis musical, desde la importancia otorgada a la praxis social, otorga sentido a esta Propuesta Pedagógica Musical, que busca entre otras muchas finalidades promover un nuevo ámbito de acción pedagógico musical, donde el significado de la música supera los límites de lo docto, establecido y formal,

ampliándose a las necesidades específicas de la comunidad, en este caso particular de personas sordas, sordociegos y retos múltiples.

5.3 PLANIFICACIONES PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Profesor/a:	Subsector: Artes Musicales	Tiempo estimado: 60 minutos	SESIONES: 2
Unidad Temática: La Percepción Multisensorial			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA 1. Conocer el propio esquema corporal, a través del movimiento y la expresión corporal, por diversos medios y materiales de producción sonoro-corporal e instrumental.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA 1.1 Valorar el propio cuerpo y esquema corporal como medio de expresión			

APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

1.1 Conoce su propio cuerpo y esquema corporal, a través del movimiento y expresión corporal

1.2 Valora su cuerpo como medio para la expresión sonoro-musical e instrumental.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT) ASOCIADOS A LA PROPUESTA

1.1 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: Respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano (OFT, 2002-2012))

1.2 Actitudes: Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical (OAT, 2013)

1.3

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO) Y EJES CENTRALES ASOCIADOS A LA PROPUESTA

1.1 CMO: expresarse mediante la participación en juegos y danzas tradicionales, explorar y apreciar sus fuentes de producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión.

1.2 EJE ESCUCHAR/APRECIAR: Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos

medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).			
MOMENTO	NARRACIÓN DE LA ACCIÓN	MATERIALES (RECURSOS DIDÁCTICOS)	TIEMPO EN MINUTOS
Inicio	<p>El mediador comunicará el objetivo general de la sesión: “<i>conocer el propio esquema corporal, a través del movimiento y la expresión</i>”, esto a través de distintos materiales que cada integrante seleccionará de acuerdo al gusto personal (lana de diversos colores) Para posteriormente, atarlos en cada extremidad: brazos, manos, piernas, pies, tronco, cabeza. Luego se experimentarán distintos movimientos, que surjan de manera natural en el estudiante.</p>	Lana de colores, scotch cinta adhesiva	15 minutos

Desarrollo	<p>El mediador, invitará a que cada estudiante imite los movimientos que él realiza. “Estos movimientos están relacionados con la diversidad que otorga el cuerpo, considerando la amplia batería de movimientos posibles y por explorar”. Por lo tanto, se comenzará mostrando movimientos “duros y fuertes” diferenciándolo de los movimientos “blandos y suaves”. Resulta necesario que cada parte del cuerpo (diferenciada por las lanas que cada integrante ha escogido anteriormente) sea percibido como una parte constitutiva del cuerpo. De la “parte al todo y del todo a la parte”.</p>		30 minutos

	<p>Nota: Se invitará a que cada estudiante explore los movimientos de acuerdo a sus propias necesidades, el mediador debe estar atento ante las particularidades que presente cada sujeto, estimulando la variedad en caso de escasos de movimiento y la regulación en caso de descontrol y poca conciencia corporal.</p>		
Cierre	<p>Para cerrar esta actividad, se invitará a que cada integrante proceda a desprender de su cuerpo las lanas, tal remoción se realizará de manera gradual y lenta, colocando cada tramo de lana en el suelo, para posteriormente</p>		15 minutos

	<p>visualizarla.</p> <p>Nota: las lanas que fueron parte integral de esta actividad tanto para el reconocimiento de las dimensiones del cuerpo, como de las posibilidades de movimiento exploradas durante la sesión; serán concebidas ahora, una vez depositadas en el suelo, un reflejo parcial de nuestro esquema corporal.</p>		
--	--	--	--

Profesor/a:	Subsector: Artes Musicales	Tiempo estimado: 60 minutos	SESIONES: 3
Unidad Temática: La Vibración como base del sonido			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA</p> <p>2. Experimentar y percibir la vibración a través del cuerpo y la experiencia táctil.</p>			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA</p> <p>1.1 Conocer las diferentes vibraciones que provee el medio, considerando el cuerpo y el aparato sensorio-táctil como un medio de recepción de la experiencia.</p>			
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA</p>			

<p>2.1 Experimenta las diferentes vibraciones que el medio provee, a través de la experimentación sensorio-táctil.</p> <p>2.2 Diferencia las diferentes vibraciones del medio, estimulando su capacidad exploratoria.</p>			
<p>OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT) ASOCIADOS A LA PROPUESTA</p> <p>1.4 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos. Participar responsablemente en las actividades (OFT, 2002-2012)</p> <p>1.5 Actitudes: Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente (OAT, 2013)</p>			
<p>OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO) Y EJES CENTRALES ASOCIADOS A LA PROPUESTA</p> <p>1.3 CMO: Desarrollar capacidad para expresarse artísticamente mediante la exploración</p> <p>1.4 EJE REFLEXIONAR/CONTEXTUALIZAR: Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.</p>			
MOMENTO	NARRACIÓN DE LA ACCIÓN	MATERIALES (RECURSOS DIDÁCTICOS)	TIEMPO EN MINUTOS

<p>Inicio</p>	<p>El mediador presentará los diferentes elementos de la clase, los globos serán inflados por cada participante (trabajando implícitamente la respiración diafragmática), así como los distintos instrumentos que se utilizarán.</p> <p>Resulta necesario promover la paciencia y el respeto por el otro que manipula los instrumentos, así como el tiempo de espera que cada integrante debe considerar para que todos logren experimentar los instrumentos</p>	<p>Globos de distintos colores, instrumentos de percusión, viento, melódicos, armónicos, idiófonos</p>	<p>15 minutos</p>
---------------	--	--	-------------------

	concebidos para el desarrollo de la clase.		
Desarrollo	<p>El trabajo con globos principalmente se puede realizar a nivel de un guía (profesor) y un integrante, y la idea es que el guía emita sonidos de alta, media y baja altura para que a través del globo estas vibraciones sean sentidas por la parte táctil del integrante (cara, piernas, pecho, etc.) con la finalidad de experimentar y descubrir el sonido que está sintiendo dependiendo de las diferentes vibraciones.</p> <p>El mediador debe estar atento a las respuestas</p>	<p>Resulta necesaria para el desarrollo contar con una bitácora idónea para a las observaciones que surjan en la sesión</p>	30 minutos

	<p>de cada integrante frente a los estímulos vibracionales, puesto que desde ahí la exploración del sujeto puede verse retroalimentada.</p> <p>La experimentación Instrumental en primera instancia se presta como medio para la exploración, al igual que la actividad anterior, el mediador observará la afinidad que establece cada participante con algún instrumento y así diferenciar los estímulos al que cada sujeto le otorga mayor importancia, de esta manera se logra una mejor retroalimentación y planificación de las actividades futuras.</p>		
--	---	--	--

Cierre	Para el cierre es necesario que cada integrante haya explorado, experimentado y descubierto el mundo sonoro a través de las vibraciones, se sugiere preguntar a cada integrante lo que siente en cada actividad.		15 minutos
--------	--	--	------------

Profesor/a:	Subsector: Artes Musicales	Tiempo estimado: 60 minutos	SESIONES: 2
Unidad Temática: La voz como instrumento corpóreo-sonoro-musical			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA</p> <p>3. Descubrir el aparato vocal como instrumento corpóreo-sonoro-musical como medio de expresión y comunicación.</p>			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA</p> <p>1.1 Conocer las cualidades de la propia voz relacionándolas con la expresión de nuestras emociones y sentimientos.</p>			

APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

3.1 Descubre la voz propia como instrumento corpóreo-sonoro-musical

3.2 Conoce las cualidades sonoras de la voz, a través de las diferentes vibraciones del medio.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)
ASOCIADOS A LA PROPUESTA

1.6 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos. Participar responsablemente en las actividades (OFT, 2002-2012)

1.7 Actitudes: Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música (OAT, 2013)

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO) Y EJES CENTRALES ASOCIADOS A LA PROPUESTA

1.5 CMO: Las propiedades del sonido: reconocimiento auditivo de duración, altura, intensidad y timbre y sus variadas formas de producción

1.6 EJE INTERPRETAR/ CREAR: Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales

MOMENTO	NARRACIÓN DE LA ACCIÓN	MATERIALES (RECURSOS DIDÁCTICOS)	TIEMPO EN MINUTOS
Inicio	El mediador debe iniciar la sesión con ejercicios de relajación y respiración, alcanzando grados de concentración y atención en cada uno de los participantes.		15 minutos
Desarrollo	Para iniciar la emisión vocal el mediador/a, debe producir diferentes tipos de sonidos, se sugiere comenzar con sonidos largos y una dinámica de <i>piano a forte</i> , para dirigir esta		30 minutos

	<p>dinámica resulta idóneo representarla a través de movimientos corporales, ya sea con las manos o con movimientos corporales que indiquen el <i>crescendo de piano a forte</i>.</p> <p>Una vez que los participantes se integren a esta dinámica grupal, el mediador podrá explorar diferentes variaciones rítmicas y de movimientos con esta dinámica vocal. Se sugiere que cada integrante se exprese y proponga nuevas variaciones.</p> <p>Es posible introducir instrumentos de percusión para apoyar las diferentes variaciones que</p>		
--	--	--	--

	<p>surjan por parte del estudiante. Lograr que también ellos y ellas dirijan la actividad y todos lo sigamos pone énfasis en el trabajo colectivo de creación.</p>		
Cierre	<p>Para cerrar esta sesión se sugiere comunicar los objetivos, recordando las importancia de la voz como medio de expresión y comunicación</p>		15 minutos

Profesor/a:	Subsector: Artes Musicales	Tiempo estimado: 60 minutos	SESIONES: 3
Unidad Temática: Ritmos: cuerpo, movimientos y sensación rítmica			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA</p> <p>4. Trabajar el esquema rítmico-corporal como medio canalizador de la experiencia corpóreo-sonoro-musical.</p>			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA</p> <p>1.1 Sentir el ritmo consecuencia directa de los estímulos sonoro-musicales ambientales.</p>			
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA</p> <p>4.1 Descubre ritmos a partir de la experiencia sonoro-musical del entorno.</p>			

4.2 Reproduce los diferentes esquemas rítmicos grupales e individuales que surgen en la sesión.			
<p>OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT) ASOCIADOS A LA PROPUESTA</p> <p>1.8 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor (OFT, 2002-2012)</p> <p>1.9 Actitudes: Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical (OAT, 2013)</p>			
<p>OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO) Y EJES CENTRALES ASOCIADOS A LA PROPUESTA</p> <p>1.7 CMO: Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del patrimonio nacional, regional y local (ostinatos rítmicos y melódicos). NB2 (3° y 4° básico)</p> <p>1.8 EJE INTERPRETAR/ CREAR: Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle (5° básico)</p>			
MOMENTO	NARRACIÓN DE LA ACCIÓN	MATERIALES (RECURSOS DIDÁCTICOS)	TIEMPO EN MINUTOS

<p>Inicio</p>	<p>Los ejercicios rítmicos son esenciales para la comprensión del trabajo colaborativo, se sugiere que los mediadores involucrados (en el caso de un solo mediador puede requerir la ayuda de otro estudiante) presenten un esquema rítmico, utilizando grados crecientes de dificultad. A modo de presentación al curso.</p>		<p>15 minutos</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>A lo largo de esta sesión se escucha música con bases rítmicas muy marcadas, provenientes por ejemplo del repertorio latinoamericano (huayno y danzas tradicionales) esta será percibida a</p>	<p>Parlantes y “piso acondicionado” (desprovisto de alfombras u otros materiales que impidan la transmisión de las vibraciones)</p>	<p>30 minutos</p>

	<p>través del suelo por los y las integrantes, se sugiere en primera instancia recostarse en el suelo para percibir las bases rítmicas, una vez que estas sean percibidas, se puede proceder a estar de pie.</p> <p>Es necesario que cada integrante se mueva y sienta estas bases rítmicas a su manera, la directividad de los patrones rítmicos se dará de manera libre y espontánea, el mediador debe sugerir los patrones provenientes de la audición, más que hacerlos imitar y reproducir tal cual.</p>	<p>Instrumentos de percusión: pandereta, botellas con arroz, cascabeles etc.</p> <p>Globos alargados</p>	
--	---	--	--

	<p>El uso de materiales extra-musicales es de suma importancia no solo en esta actividad, sino a lo largo de todo el taller</p>		
Cierre	<p>A lo largo de esta actividad se sugiere dinamizar los patrones rítmicos a través de audiciones que propongan diferentes ritmos, para cerrar resulta idóneo calmar y llegar a un ritmo largo y constante, de esta manera se induce a los participantes a relajarse y</p>		15 minutos

	concentrarse en torno lo más importante: su cuerpo como motor de movimientos.		
--	---	--	--

Profesor/a:	Subsector: Artes Musicales	Tiempo estimado: 60 minutos	SESIONES: 3
Unidad Temática: Producción musical			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA</p> <p>5. Producir una obra corpóreo-sonoro-musical, a partir de los diferentes elementos abordados en el taller, que sean de relevancia para cada uno de los y las integrantes</p>			
<p>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA</p> <p>1.1 Valorar el propio trabajo musical así como también el colectivo</p>			
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA</p>			

5.1 Produce una obra corpóreo-sonoro-musical, de acuerdo a sus preferencias y afinidades musicales.

5.2 Valora el trabajo de otros compañeros/as asistiendo a cada presentación musical.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT) U OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)
ASOCIADOS A LA PROPUESTA

1.10 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal: habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias (OFT, 2002-2012)

En relación a la persona con su entorno: Participar responsablemente en las actividades de la comunidad (OFT, 2002-2012)

1.11 Actitudes: Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música (OAT, 2013)

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS (OF/CMO) Y EJES CENTRALES ASOCIADOS A LA
PROPUESTA

1.9 CMO: Expresarse por medio de la voz e instrumentos empleando recursos y elementos de construcción musical (NB4, 6° básico)

1.10 EJE INTERPRETAR/ CREAR: Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad (5° básico)

MOMENTO	NARRACIÓN DE LA ACCIÓN	MATERIALES (RECURSOS DIDÁCTICOS)	TIEMPO EN MINUTOS
Inicio	Cada integrante a lo largo de estas actividades irá desarrollando diferentes respuestas y actitudes frente al estímulo sonoro. El mediador debe estar pendiente de tales respuestas y conductas retroalimentarlas y reflejarlas en el estudiante.	Los materiales que surjan de estas sesiones dependerá en gran medida de las afinidades que los/as integrantes establezcan con los estímulos corpóreo-sonoro-musicales presentados a la largo de esta taller.	15 minutos
	Es preciso mostrar los resultados de las		

Desarrollo	sesiones, de cada actividad incentivando la apropiación personal de la experiencia. En estas últimas sesiones el mediador debe trabajar individualmente con cada participante con tal de visualizar sus potencialidades para ser presentadas en un acto final y de cierre.		30 minutos
Cierre	La presentación final se mostrará a los propios compañeros/as favoreciendo el aprendizaje colaborativo, la confianza en sí mismos y el sentido colectivo de la propuesta pedagógica.	Espacio más amplio para la presentación	15 minutos

VI. Conclusiones

Las conclusiones siguientes están dirigidas a determinar el logro de los objetivos planteados al comienzo de esta investigación. De acuerdo al objetivo general, que consiste en el diseño de una propuesta educativa para la Educación Musical dirigida a personas sordas sordociegas y retos múltiples es posible declarar lo siguiente:

Se ha diseñado una propuesta educativa, planteada para un semestre académico estructurada en cinco unidades temáticas que se basan en la vibración y percepción sensorio-táctil del sonido: La Percepción Multisensorial, La Vibración como base del sonido, La voz como instrumento corpóreo-sonoro-musical, Ritmos: cuerpo, movimientos y sensación rítmica y Producción musical. Considerando la relación de estas unidades con los objetivos y aprendizajes esperados provenientes de los documentos curriculares de Educación Musical, pertenecientes a los periodos 2002-2012 y Nuevas Bases curriculares 2013.

Según el análisis realizado a los documentos curriculares mencionados anteriormente, se han logrado identificar ciertos objetivos y actividades, a partir de los conceptos de multisensorialidad, vibración, sonido, música y esquema corporal. Estos objetivos se basan en:

- a) Expresar
- b) Experimentar
- c) Descubrir
- d) Apreciar
- e) Interpretar/Crear

De acuerdo a las entrevistas realizadas a las madres y tutoras de los/as integrantes del taller, profesoras del área diferencial, directora de la Escuela Especial San Alberto Hurtado y profesores vinculados a la temática de estudio, se ha identificado que las actividades y objetivos planteados a lo largo del taller de “Música e Inclusión”, base fundante de la Propuesta Educativa, influyen positivamente en las personas sordas y sordociegas y retos múltiples, quedando de

manifiesto en su conducta y receptividad frente a los estímulos sonoros y actividades planteadas a lo largo de las sesiones. Otro aspecto relevante, es la transferencia de aprendizajes a otras áreas de formación curricular, que colaboran con los objetivos generales del centro y versan sobre la autonomía, confianza en sí mismos y formación integral del sujeto.

A partir de las entrevistas ya mencionadas, es posible concluir que las adecuaciones o implementaciones curriculares que sugieren las políticas educativas de Educación Especial, dependen en la praxis de la “vision y misión” que cada institución educativa otorgue al área de Educación Musical, siendo característica la poca y casi nula incorporación a los planes y programas de estudio dirigidos a personas sordas, sordociegas y retos múltiples.

Por otro lado, los aportes que se desprenden del campo de la Musicoterapia relacionados a la Propuesta Educativa dirigida a personas sordas, sordociegas y retos múltiples, consta de dos aspectos fundamentales que son: los materiales de trabajo y la relación profesor/estudiante.

El musicoterapeuta considera un amplio espectro de posibilidades corpóreo-sonoro-musicales; es el mundo no-verbal, donde el sonido, la altura, el timbre, la densidad, se nutren de otros elementos tales como el olor, la textura, los movimientos etc. inaugurándose una nueva concepción sobre la música y los elementos sonoro-corporales que no se remiten sólo a la experiencia auditiva, sino a la experiencia multisensorial.

El segundo aspecto que emerge del campo de la Musicoterapia, relacionado a la Propuesta Educativa es la el tipo de relación profesor/estudiante. La naturaleza de esta relación se basa en el conocimiento por el ser humano, principal vehículo afectivo y cognitivo de la acción pedagógica.

Para responder al último objetivo de esta investigación, se ha identificado en el paradigma pragmatista de Educación Musical, una vertiente fundamental que dirige el actuar del o la docente de música,

en lo referente a la Propuesta Educativa para personas sordas, sordociegas y retos múltiples.

Consideramos que este paradigma responde en lo medular a la praxis y teoría educativa musical, proponiendo una concepción de la música desde la “interacción social” y que responda a las necesidades e intereses de la comunidad.

Las proyecciones de esta investigación y Propuesta Educativa, por una parte se vinculan al espacio formal y regular de Educación Musical. Buscando promover una nueva concepción y articulación de la asignatura que considere las innumerables posibilidades corpóreo-sonoro-musicales, junto el vasto mundo de estímulos no- verbales, dirigidos a enriquecer la experiencia personal, el desarrollo afectivo, cognitivo y social del sujeto.

Es menester, que las instituciones y centros de formación de Pedagogía Musical, consideren la necesidad real y urgente de promover una visión inclusiva de la música, que no se restrinja a la mera instrumentalización y teorización musical, sino que abra las puertas a la experiencia multisensorial del sujeto.

Por otro lado, es posible promover futuras investigaciones, que evalúen las Adecuaciones e implementaciones curriculares de Educación Musical dirigidas a personas sordas y sordociegas, con la finalidad de visualizar el actual escenario educativo en los establecimientos de Educación Especial.

Se establece la sugerencia de diseñar nuevas propuestas educativas con perspectiva inclusiva, comprendiendo el valor de la diversidad presente en toda sociedad, promoviendo el diálogo intercultural. Siendo la música una actividad idónea para la cooperatividad entre las diferentes comunidades y grupos humanos.

6.1 Aprendizajes personales

Matías S. Gallardo Cañas

Desde el campo de la docencia en Educación Musical, la experiencia de haber llevado a cabo esta investigación ha sido notablemente significativa y enriquecedora para mi actual formación profesional. Como ente social capaz de transformar mi realidad y con ello generar cambios, historia, este estudio me ha permitido conocer y experimentar, en un espacio de acción diferente y diverso, la Música como una experiencia multisensorial transversal a todo ser humano.

Comprobé que no existen impedimentos para acceder al conocimiento musical, inclusive desde la discapacidad auditiva, sordoceguera y los retos múltiples. Aprecié que a través de la percepción sonora el no oyente logra establecer un puente conector entre su mundo interno y el exterior, desarrollando una conciencia íntegra de su espacio personal y colectivo.

Necesario fue también conocer más de cerca su cultura y Lengua de Señas, para descubrir de qué manera se proponía un taller musical para ellos desde su propia realidad y necesidades particulares. Frente a este desafío profesional se logró impartir el taller de “Música e Inclusión” para el cual diseñamos una propuesta educativa inclusiva, que tuvo por objetivos facilitar experiencias y aprendizajes musicales, a través de la percepción táctil de la vibración del sonido, experimentación instrumental, ejercicios vocales y corporales.

Con el transcurso del tiempo y tras las sesiones fuimos conociendo al grupo humano de una manera cercana y transparente, observando un variado repertorio de cualidades y capacidades musicales y/o artísticas que los integrantes iban presentando. Como docente desde un principio percibí que estaba situado en una instancia de aprendizaje constante que me impulsaba a crear e investigar diferentes didácticas y metodologías para transmitir los contenidos escogidos.

Fue posible reflexionar en torno a la Música como un medio de expresión universal, que nos entrega herramientas y nuevas

posibilidades de comunicación, un nuevo espacio para “hacer” y “ser” donde todos y cada uno sin excepción podemos aportar y crear desde nuestra propia realidad y diversidad como seres humanos.

Descubrí que constituyen experiencias pedagógicas esenciales y una alternativa esencial para generar cambios en la conciencia social del sistema en que vivimos, promoviendo y educando a través del Arte a un nivel “micro” pero permitiendo con el tiempo, perseverancia y colaboración de todos los agentes educativos involucrados lograr cambios a un nivel “macro” y trascendente, para mejorar la inclusión y la calidad de nuestro sistema educativo y crecer, finalmente, como sociedad.

Pablo R. Jiménez Valenzuela

El aprendizaje personal que emerge de este proceso y ciclo universitario ha posibilitado la oportunidad de visualizar los vacíos teóricos, prácticos y metodológicos- paradigmáticos- de la carrera de Educación Musical.

El contexto formal de formación docente, carece de vinculación con la realidad escolar, política y pedagógica actual, resultando la interacción con los espacios informales de educación, un importante cimiento para la configuración del docente y profesor *in cierce* (en formación).

A través de esta investigación, se ha validado la importancia que significa el sujeto histórico que constituye ser profesor y docente hoy en día, especialmente desde el área artística/musical. Sujeto que se posiciona desde la contingencia, para comprender el pasado y visualizar el futuro, considerando el carácter crítico que rodea a la Educación dirigida a los grupos más vulnerables de la sociedad.

Los conceptos de “discapacidad” y “otredad”, requieren de una mirada capaz de ir más allá de las fronteras establecidas por la “normalidad” y la “diversidad” que emergen del actual contexto educativo nacional. Las políticas de inclusión que sugiere el Ministerio de Educación, abogan por un proceso permanente de

cambio, que no sólo replantee la estructura educativa a nivel de establecimientos y decante en la integración educativa de personas “diferentes”. Se propone por el contrario, una perspectiva fundante, que transforme y elimine las fronteras entre la mismidad y la otredad, cuestionando la discapacidad como un concepto convencional y por ende culturalmente asignado.

Desde esta perspectiva, la música se perfila como un área educativa de carácter multisensorial, y a la vez multimetodológica, ya que la percepción sonoro-musical no sólo constituye un aspecto referente al sistema auditivo, sino a un sistema unificador de la experiencia, donde el ambiente y los estímulos que de él provienen significan para el sujeto, un cambio de visión en torno al desarrollo y el aprendizaje.

Es menester resaltar este nuevo concepto sobre la música, el sonido y la experiencia que ella conlleva, hacia un nuevo paradigma del cual surge esta nueva Propuesta Educativa, que esperamos contribuya a nuevos trabajos de investigación y sobre todo a un cambio paradigmático de la función del Arte y la Música en la educación actual.

Daniel S. Ramos Gómez

Lo más importante de realizar un proceso pedagógico es la posibilidad de sentirse cómodo con el trabajo realizado en una institución o un simple sector de trabajo (plazas, sedes, centros, etc.) Es por esto que los aprendizajes significativos más importantes fueron precisamente lograr realizar una manera distinta de llevar la Educación Musical a un aula, y además con muy buena acogida, ya que se logró un trabajo que en lo personal me impactó demasiado.

Lo que personalmente me apena es la poca comprensión o reflexión referente a la Educación Musical que existe en nuestra misma comunidad universitaria, ya que la educación que se nos entrega está en vías de desarrollo, pero carece aún de lo más básico que es el salir de las estigmatizaciones que privilegian la teoría por sobre la

práctica, por tanto al enfrentarnos a este tipo de realidades portamos muy pocas herramientas para tener un trabajo que se aproveche al máximo en nuestras experiencias educativas.

Ahora lo importante de este trabajo fue el desarrollar áreas corporales, cognitivas y mentales que yo no conocía, o que por lo menos creía que requerían un trabajo más mediático y de mayor tiempo para lograrlo. Lo digo principalmente por el tema de la multisensorialidad, ya que al descubrir que todo el trabajo que se realizaba dentro del taller apuntaba a un objetivo muy específico, y este era principalmente el desarrollo de la multisensorialidad en las personas sordas, sordociegos, y encontrarme de pronto con un concepto que engloba la mayor parte del trabajo realizado fue conocer un método pedagógico diverso, que nos hace ver las clases y aprendizajes de manera diferente, y que además integra gran parte de la comunidad por su enfoque inclusivo que de por sí porta la multisensorialidad.

Además de introducirse en un mundo el cual era desconocido para mí, como lo es el de los sordos, sordociegos, comprender parte de su cultura, lenguaje y las maneras tan diversas que tienen para aprender y enseñar, hacen de esta experiencia algo único, ya que conocer nuevas estrategias, metodologías y adecuaciones pedagógicas, que por lo menos en la carrera no vemos, por tanto lo más significativo de la experiencia del trabajo con sordos fue precisamente lograr una madurez pedagógica bajo mis propias creencias y habilidades.

Finalmente esta escuela especial la conocimos por medio del programa Aprendizaje y servicio de la Universidad Católica Silva Henríquez, de una manera muy poco convencional ya que nos enfrentamos a una realidad en la cual no conocíamos o no teníamos herramientas para lograr un trabajo realmente significativo, sin embargo bajo nuestras propias inquietudes y reflexiones fuimos capaces de una vez más obviar la poca implementación universitaria, para seguir optando por la autoformación, y la autogestión del mismo trabajo que se realizó dentro del taller con las personas, más que el propagandeo de cualquier institución.

6.2 Síntesis

Finalmente, es preciso señalar que esta investigación se ha centrado en reivindicar las características, objetivos y actividades presentes en las antiguas Bases curriculares 2002-2012, que ponen énfasis en la música como experiencia Multisensorial, en el Descubrimiento activo, la Investigación y la Creación individual como colectiva, como aspectos fundamentales para el inicio de cualquier proceso educativo.

El eje de nuestra propuesta educativa está centrado en la vibración como característica fundamental del sonido, la cual permite experimentar a personas con discapacidad auditiva, sordoceguera y retos múltiples, a través del sentido del tacto, el mundo sonoro. De esta manera, se abre la posibilidad de promover un proceso de enseñanza – aprendizaje musical desde una experiencia Multisensorial. Esta nueva propuesta pedagógica, pone el acento en el desarrollo de las facultades humanas dentro de un contexto educativo y social, que tiene como base la Mediación permanente y la Modificabilidad cognitiva, teniendo siempre presente la naturaleza del cerebro como estructura dinámica y flexible.

Los límites de esta investigación están dados por la evaluación tradicional hecha respecto a los parámetros del sonido y la música, no sólo por el poco tiempo en que se ha desarrollado el taller de “Música e Inclusión”, sino por la creencia y costumbre de medir el aprendizaje musical sólo a través de parámetros culturalmente prediseñados, que desatienden lo medular de cualquier proceso educativo, que es el mundo particular e infinito de cada persona: sus características, sus experiencias, su contexto de proveniencia, sus niveles de motivación, la realidad familiar etc. Desde este punto de vista nuestra investigación se ha visto restringida, sin embargo queda a disposición, para futuras intervenciones y procesos de estudio, la consideración y conciencia de estos aspectos relevantes y significativos para cualquier cambio paradigmático que se pretenda realizar en la Educación chilena.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). Representando la Investigación-Acción Participativa. Grupo Editorial Lumens Hvmánitas.
- Angelino, A. R. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas de Mexico S.A. de C.V.
- Arisa, M. C. (27 de Febrero de 2010). *csi-csif*. Recuperado el 13 de Enero de 2014, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CR_ISTINA_CORTES_ARIZA_02.pdf
- Asocide. (2003 - 2014). *Asociación de Sordociegos de España*. Recuperado el 09 de Enero de 2014, de <http://www.asocide.org/personas-sordociegas/definicion/>
- Bernabé Villodre, M. d. (2012). La Comunicación Intercultural a través de la Música. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula (Almeira), 15.
- Bruscia, Keneth. (1997). La Musicoterapia para el tratamiento educativo de la diversidad. Amar Ediciones.
- Calidad, G. y. (s.f.). Educar Chile. Recuperado el 10 de Octubre de 2013, de Educar Chile: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137284>
- Cámara de Landa, E. (2010). El Papel de la Etnomusicología en el Análisis de la Música como Mediadora Intercultural. Historia actual online (HAOL), 15.
- Carrasco, F. J. (s.f.). medicina.unmsm.edu.pe. Recuperado el 23 de Octubre de 2013, de medicina.unmsm.edu.pe: http://medicina.unmsm.edu.pe/UPG/diplomaturas/genet2009/docs/discapa_def_badajoz.pdf

- Cremades Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en Educación Musical. Revista electrónica de LEEME.
- Copland, A. (2000). Cómo escuchar la Música. Bogotá: FCE.
- Díaz Suárez, A. (2001). Educación Infantil: Cuerpo y Movimiento. Murcia: DM, Librero Editor.
- Echevarría, H. (2008). La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Educación, M. d. (2002). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica. Santiago: MINEDUC.
- Educación, M. d. (2013). Nuevas Bases Curriculares para Música. Santiago.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. Madrid : Narcea.
- Echeverría, H. (2008). La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos. Argentina: Homo Sapiens.
- EDUCAR. (2003). Inclusión Educativa. Recuperado el 26 de Diciembre de 2013, de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf
- EFE, A. (28 de noviembre de 2001). www.sitiodesordos.com.
Obtenido de http://www.sitiodesordos.com.ar/cerebro_sordos.htm
- Fouce, J. M. (2003 - 2013). *La Filosofía del Bachillerato*. Recuperado el 09 de Enero de 2014, de <http://www.webdianoia.com/contemporanea/kuhn.htm>

- Galliani, L. (2008). Tecnología, Aprendizaje e Intercultura: Paradigmas Pedagógicos de la transición. *Revista de Curriculum y de formación del profesorado*.
- González Bórquez, M. S. (2008). La estimulación Multisensorial y su relación con la convivencia y el rendimiento escolar. Santiago.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar. REICE.
- Gorina, M. V. (2003). Para entender la Música. Madrid: Alianza.
- Grupo Cantabria en Discapacidades. (04 de Octubre de 2001). sedom. Recuperado el 26 de Diciembre de 2013, de <http://sedom.es/wp-content/themes/sedom/pdf/4cbc6dd52501bpm-10-4-003.pdf>
- Havlik, P. J. (s.f.). La Tecnología y la Discapacidad: Las tecnologías al servicio de las personas con discapacidad.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del SEMINARIO. Documento de trabajo número 10.
- Hernández, F. y. (2010). Metodologías de Investigación.
- Herrera, V. (2008). Atención y estimulación temprana en Discapacidad Auditiva. Santiago.
- Herrera, V. (2010). Bases Neurológicas del Lenguaje hablado y signado. Santiago.
- Hewitt, P. G. (2007). *Física Conceptual*. Naucalpán de Juárez: Pearson Educación.

- Imsero. (1983). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.
- Jo, L. (2005). El arte de la Construcción Cognitiva: la Modificabilidad Cognitiva Estructural y el Aprendizaje Mediado de Feuerstein. En L. Jo. Madrid: Traducción española: FERECCECA.
- Kaux. (12 de Septiembre de 2008). Frecuencia Fundamental. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de <http://frecuenciacfundamental.blogspot.com/>
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Lacarcel. (1995) Musicoterapia en Educación Especial. Universidad de Murcia.
- Lagache. (1968). Estructura en Psicología. sentidos y usos. Buenos Aires: Paidós.
- Longhorn, F. (1991). Programa sensorial para personas con Necesidades Especiales. Madrid: Colección Rehabilitación.
- López, A. (16 de Diciembre de 2011). La voz de Galicia.es. Recuperado el 23 de Octubre de 2013, de La voz de Galicia.es: http://www.lavozdegalicia.es/lemos/2011/12/16/0003_201112M16C16991.htm
- Martínez Celdrán, E. (2003). El Sonido en la Comunicación Humana. Barcelona: Octaedro.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en Educación y política. Dolmen Ensayo.
- Milenium 3, S. d. (Noviembre de 2005). aragon. Recuperado el 26 de Diciembre de 2013, de

http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/07/docs/Areas%20Genericas/Publicaciones/DISCAPACIDAD_EMPLEO.pdf

- Mineduc. (2005). Políticas Educativas en la Educación Especial. Santiago: Serie Bicentenario.
- Mineduc. (2007 - 2010). *Mineduc*. Recuperado el 09 de Enero de 2014, de Estudiantes con Retos Múltiples: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3007&id_contenido=11811
- Mineduc. (2010). Guía de Apoyo Técnico-Pedagógico. Santiago, Chile.
- Mineduc. (2013). Nuevas Bases Curriculares para la Educación Musical.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte . (2012). Educación Inclusiva, Iguales en la Diversidad. España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Nistal, T. A. (Noviembre de 2007). Investigación - Acción Participativa y T.Alberich. Investigación-Acción Participativa y mapas sociales. . Castellón.
- OMS. (2010). Aproximación al Concepto de Discapacidad.
- Parra, D. J. (S/F). TRASTORNOS DEL DESARROLLO, DISCAPACIDAD. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 15.
- Pérez, M. d. (S/F). Monografías. Recuperado el 03 de Noviembre de 2013, de <http://www.monografias.com/trabajos87/objeto-investigacion-accion-participativa/objeto-investigacion-accion-participativa.shtml>
- Perozo, G. M. (s/f). *El taller pedagógico*.

- Ramírez Fernández, S., & Roa Venegas, J. M. (2010). El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feurestein: una aproximación teórica. Granada: Dpto. de Psicología y de la Educación.
- Ramos, E. G. (2007). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educaciónn Inclusiva*.
- Real Academia Española. (2001). Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de <http://www.rae.es/>
- Sánchez, C. (18 de Noviembre de 2013). Entrevista a Docentes con experiencia en Educación Musical y Sordera. (P. J. Daniel Ramos, Entrevistador)
- Sepúlveda, A. T. (Noviembre de 2013). Entrevista a Docentes con experiencia en Educación Musical y Sordera. (M. Gallardo, Entrevistador)
- Síndromes de hipoacusias, de transmisión y percepción. (2010).
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Caso*. Londres: Morata.
- Tomatis. (2010). <http://www.tomatis.8k.com/armonia.htm>. Obtenido de <http://www.tomatis.8k.com/armonia.htm>
- Unesco. (2004). *Temario Abierto sobre Educacion Inclusiva*. Santiago: Rosa Blanco Guijarro.
- Unicef. (2001). *Desafios de la política educacional, Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Marisol Santelices y Luz Maria Perez.
- Unicef. (2004). *Seminario Internacional: Inclusión social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Santiago, Chile: Carolina Bañados.

- Wikidot. (2013). *Glosario Escuelas y Enfoques*. Recuperado el 10 de Enero de 2014, de Wikidot: <http://glodosee.wikidot.com/glosario-unidad-1>

Anexos

- Número 1:

Educación Artística

Subsector de aprendizaje

1° y 2° Año Básico

NB1

Objetivos Fundamentales

- Desarrollar capacidad para expresarse artísticamente mediante la exploración de diversas formas plásticas y musicales.
- Desarrollar las capacidades iniciales y básicas para apreciar obras de arte y para la percepción estética del entorno.

NB1

Contenidos Mínimos

- **Uso de materiales de expresión:** expresión artística mediante lápices de color, grafito, cera, plumones, tizas, témperas y otros recursos que ofrezca el medio. Utilización en distintos tipos de superficie.
- **Elementos básicos de expresión:** expresión artística por medio de la línea, el color, el espacio y el movimiento.
- **Apreciación de la realidad:** apreciar objetos y situaciones de la vida cotidiana mediante la expresión artística y la observación de obras de arte.
- **El folclore como recurso de expresión:** expresarse mediante la participación en juegos y danzas tradicionales.
- **El entorno sonoro:** explorar y apreciar sus fuentes de producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión.

- **Las propiedades del sonido:** reconocimiento auditivo de duración, altura, intensidad y timbre y sus variadas formas de producción.
- **Expresión musical:** expresarse creativamente a través de la voz, del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión propios del medio (maderas, metales, cueros, piedras, material de desecho y otros).
- **Juegos rítmicos** (ecos, preguntas y respuestas, planos corporales): ejercitación creativa, independiente o como acompañamiento al repertorio coral.

3° y 4° Año Básico

NB2

Objetivos Fundamentales

- Desarrollar capacidad para expresarse artísticamente, empleando diversos lenguajes, materiales y técnicas.
- Apreciar las diferentes manifestaciones del Arte.

NB2

Contenidos Mínimos

- **Uso de materiales:** expresión artística empleando diversos materiales y técnicas en un nivel básico: papel, cartón, greda, plastilina y otros recursos del medio.
- **El lenguaje artístico:** conocer y apreciar los lenguajes artísticos como medio de expresión humana. Artes Visuales, Música, Teatro y Danza.
- **Apreciación plástica:** observar y apreciar líneas, colores, formas, texturas, espacios y movimientos en el ambiente natural y en la expresión escultórica y pictórica.
- **Folclor y expresión:** expresarse a través de danzas imitativas.
- **Organización del sonido:** discriminar auditivamente sonidos y sus diversas formas de organización (ritmo, melodía, armonía, forma, timbre e intensidad).

**Educación
Artística**

- **El lenguaje musical:** conocimiento y apreciación de su carácter de medio de expresión y de comunicación. Relación con otros lenguajes, representación escrita del ritmo y la melodía.
- **Iniciación en la frase musical:** conocer, apreciar y emplear el repertorio didáctico y recreativo del folclor infantil.
- **Expresión musical:** expresión creativa por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión y de viento. Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del patrimonio nacional, regional y local (ostinatos rítmicos y melódicos).

5º Año Básico**NB3**

Objetivos Fundamentales

- Desarrollar capacidad para expresarse a través de diferentes temáticas y lenguajes del Arte recurriendo a distintas técnicas y medios.
- Comprender, en un nivel básico, contenidos de la Historia del Arte.

NB3

Contenidos Mínimos

- **Técnicas elementales de las artes visuales:** expresión y aplicación artística de temas de dibujo, pintura, grabado, escultura.
- **Reconocimiento de elementos básicos de expresión:** identificar diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos, a través de la expresión personal y de la apreciación en obras de arte.
- **El arte indígena chileno:** conocer y apreciar producción en escultura, alfarería, textiles.
- **Folclor regional:** conocer, identificar y valorar las diversas manifestaciones de la expresión artística regional.
- **Estructuras básicas de la música:** conocer e identificar elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de la canción docta, popular y folclórica.

160

Educación
Artística

Objetivos Fundamentales y
Contenidos Mínimos Obligatorios
de la Educación Básica

- **Apreciación musical:** identificar y apreciar expresiones musicales de diversa procedencia. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- **Expresión musical:** expresión artística por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos musicales de percusión, viento y/o cuerdas. Utilizar las manifestaciones musicales que el medio natural y cultural ofrezca: pequeñas coreografías sobre ejemplos musicales simples.

6º Año Básico

NB4

Objetivos Fundamentales

- Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural.
- Apreciar y reconocer los componentes propios de diversas culturas en las manifestaciones de las Artes Visuales.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios étnico y folclórico nacionales y latinoamericanos, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente obras tradicionales chilenas y latinoamericanas de los distintos géneros (vocal, instrumental y mixto), identificando algunas influencias del contexto cultural sobre su desarrollo.

NB4

Contenidos Mínimos

- **Apreciación de obras significativas** de la pintura, escultura y arquitectura colonial en Chile.
- **Expresión artística**, preferentemente por medio del color, empleando diversos materiales y técnicas: tierras, tintas, pastel, acuarela y otros recursos que ofrezca el medio.
- **Elementos fundamentales de la Teoría del Color.** Ejemplificación a partir de movimientos pictóricos del siglo XIX.

**Educación
Artística**

- **Apreciación del entorno cultural** en obras de arte y expresión artística en relación al tema.
- **Conocimiento y valoración de las expresiones musicales** tradicionales chilenas y latinoamericanas, a través de la interpretación, audición y observación de algunas de sus manifestaciones cantadas, instrumentales y de danza.
- **Discriminación auditiva de algunas raíces musicales** significativas de la música tradicional del continente americano (tales como las indígenas, africanas, europeas y otras), considerando su influencia en la evolución de estos repertorios.
- **Discriminación auditiva de grandes secciones en la canción** de diferentes repertorios: repeticiones y contrastes (AA/AB); uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y la pentafonía.
- **Canto a una y dos voces**, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; interpretación de algunas danzas tradicionales de las zonas estudiadas y creación de coreografías en relación con los elementos del lenguaje musical aprendidos.

7° Año Básico
NB5**Objetivos Fundamentales**

- Conocer y experimentar con elementos fundamentales del diseño en el plano y el volumen.
- Apreciar el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional.
- Discriminar auditivamente estilos de expresión musical (interpretación y composición), considerando algunas características de su evolución histórica en obras de diversos repertorios.

NB5

Contenidos Mínimos

- **Elementos fundamentales del diseño** y reconocimiento de sus diversas áreas en la vida cotidiana: gráfico, textil, publicitario, industrial, muebles, interiores, otros.
- **Experimentación con diversas técnicas** y materiales en alguna(s) de esta(s) área(s).
- **Apreciación del diseño de objetos** en diversas épocas y culturas. Por ejemplo: utensilios, transportes, vestuario, mobiliario.
- **Diseño e identidad cultural:** manifestaciones del diseño en Chile. Artesanía, mobiliario, vestuario, gráfica (revistas y publicidad), del presente y el pasado.
- **Conocimiento y valoración de obras musicales** de los repertorios popular y de concierto, a través de la interpretación y audición, estableciendo algunas relaciones con otros lenguajes artísticos.
- **Discriminación auditiva de variados estilos** de ejecución y composición, incorporando las ideas de evolución y cambio en relación al empleo de los elementos constructivos y expresivos de la música.
- **Discriminación auditiva de frase y semifrase, repetición, variación y contraste (AA/AA'/AB)** en ejemplos de música étnica, folclórica, popular y de concierto; uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y sus funciones armónicas principales.
- **Canto a una y dos voces**, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico o iniciación en el manejo de un instrumento armónico en función de acompañamiento, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; creación musical en relación con otras expresiones artísticas (literarias, visuales, de danza, teatrales, etc.).

8° Año Básico

NB6

Objetivos Fundamentales

- Expresarse en el espacio tridimensional, escultórico y arquitectónico, empleando diversas técnicas y materiales.
- Apreciar y reconocer los principales movimientos de las Artes Visuales en el siglo XX.
- Expresarse por medio de la voz e instrumentos, considerando variados repertorios y diversos períodos históricos, empleando recursos de construcción musical y de graficación convencional.
- Conocer diversas manifestaciones musicales de la actualidad y sus creadores (intérpretes, compositores), distinguiendo auditivamente recursos expresivos y características de construcción en ejemplos de los repertorios de concierto, popular urbano, folclórico y étnico.

NB6

Contenidos Mínimos

- **Aspectos fundamentales de la expresión artística tridimensional.** Principales elementos del lenguaje escultórico y arquitectónico.
- **Experimentación con diferentes técnicas y materiales** en el diseño arquitectónico y escultórico.
- **Apreciación de obras escultóricas y arquitectónicas** significativas del arte chileno del siglo XX.
- **Reconocimiento de los principales estilos de las Artes Visuales en el siglo XX:** Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Abstracción, etc.
- **Identificación de relaciones entre expresiones musicales** y diversos lenguajes artísticos o desarrollos culturales de la actualidad nacional y mundial.

- Número 2:

5.2. Nuevas Bases Curriculares 2013 para la Enseñanza Musical.

Las nuevas Bases Curriculares, aprobadas y puestas a disposición para los docentes de Música el presente año 2013, nos presentan a la Música como lenguaje artístico que comprende facultades perceptivas, emocionales y cognitivas, con gran énfasis en la imaginación, la colaboración y la organización.

Agregando además:

Ella se constituye como un área específica del aprendizaje en que se busca conocer, facilitar y promover diversas formas de acercarse e involucrarse con la música como un lenguaje dinámico y generativo que permite que todas las personas pueden aportar a ella, de modo que incluye en su ejercicio y aprendizaje a todos los individuos, con sus capacidades y limitaciones de cualquier índole (Educación, Nuevas Bases Curriculares para Música, 2013).

La clase de música presenta ciertas características únicas y diferenciadoras de otros sectores de aprendizaje:

En la clase de música se debe hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro.

Sin dejar de lado la Interdisciplinariedad:

Integrar la música con las otras artes permite que se enriquezcan, complementen y suplementen mutuamente y abre posibilidades para que se descubran nexos, se establezcan comparaciones y se comprenda mejor la esencia de la expresión artística.

Las Nuevas Bases Curriculares hablan de expresión musical, a partir de la coexistencia de una Organización de sonidos y un Propósito Expresivo.

A partir de estas nuevas directrices ministeriales, se presentan un conjunto de actitudes que deben estar presentes a lo largo de todo el ciclo básico (1° a 6°), que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, a saber:

a.- Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música

b.- Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

c.- Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

d.- Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

e.- Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

f.- Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

g.- Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

(www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-60981.html)

Se presentan, además 3 ejes centrales, donde se ordenan los contenidos principales de la asignatura:

1. Eje Escuchar-Apreciar: implica descubrir los sonidos y las músicas que lo rodean, avanzando luego a conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del lenguaje musical, fomentar

conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones, y finalmente permitiendo el análisis, la apreciación y la crítica musical. Una escucha activa permitirá a los alumnos nutrir sus opiniones personales y sus creaciones a partir de su respuesta frente a lo escuchado.

Escuchar: Es una actividad central en Música y está presente en todas las instancias de la asignatura.

Apreciar: Estimular la sensibilidad y el goce estético de los alumnos a partir de expresiones y obras musicales. El desarrollo de la apreciación les permitirá a los estudiantes comunicar las ideas, las sensaciones y las emociones que les produce la música que escuchan, con crecientes grados de elaboración.

2. Eje Interpretar-Crear: En música la respuesta frente a lo escuchado puede producirse mediante la interpretación o una creación completamente novedosa.

Interpretar: En la educación básica, los juegos musicales tienen un papel importante en el desarrollo de esta habilidad, ya que, junto con lograr destrezas motrices necesarias, fomentan la creatividad y la musicalidad en el alumno, y también habilidades sociales fundamentales tanto para el quehacer musical como para la vida.

Crear: La creación contempla todo aporte que el alumno pueda realizar en el ámbito sonoro, desde una pequeña variación en un esquema rítmico o melódico, una improvisación, experimentaciones sonoras con un fin lúdico o expresivo, hasta la creación de una obra completa.

3. Eje Reflexionar- Contextualizar: Es fundamental que los alumnos, mediante el contacto con expresiones musicales, puedan a la vez conocer y apreciar sus propias fuentes culturales y respetar las de otros, ampliando así su visión tanto de la expresión musical como de la diversidad humana.

Reflexionar: Capaz de descubrir y comunicar, a la altura de su edad, qué y cómo ha podido aprender de la actividad musical, de sus compañeros y de sí mismo.

Contextualizar: Poner en común las distintas experiencias tiene como fin desarrollar una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones musicales y culturales, comenzando desde las de sus pares, la de su comunidad y país, hasta la de otros lugares y tiempos. (tomado de: curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id)

5.2.1. Objetivos para la Enseñanza Musical por niveles de aprendizaje

Primer año

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas.

2 Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugiere el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta) - piezas instrumentales y vocales de corta duración (por ejemplo, piezas del Álbum para la juventud de R. Schumann, piezas de Juguetería de P. Bisquert) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) - canciones, rondas, bailes y versos rítmicos › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - música infantil (por ejemplo canciones como El Negro Cirilo y videos como Los Gorriñitos de Tikitiklip). (Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración.)

Interpretar y crear

4 Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales.

5 Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros (la voz, instrumentos convencionales y no convencionales, entre otros), usando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal, compartiendo con el curso y la comunidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.

Segundo año

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas.

2 Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta) - piezas instrumentales y /o vocales de corta duración (por ejemplo, danzas medievales, selección del Cuaderno de A.M. Bach, selección del ballet Cascanueces de P.I. Tchaikowsky) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) - canciones, rondas, bailes y versos

rítmicos › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - música infantil (por ejemplo, canciones como La Elefanta Fresia y música de películas como El Libro de la Selva y El Rey León) (Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración).

Interpretar y crear

4 Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales.

5 Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros (la voz, instrumentos convencionales y no convencionales, entre otros), usando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal, compartiendo con el curso y la comunidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.

Tercer año básico

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, reiteraciones, contrastes, variaciones, dinámica, tempo, preguntas-respuestas, secciones, A-AB-BA), y representarlos de distintas formas.

2 Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música, escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: › Tradición escrita (docta) - música inspirada en raíces folclóricas de Chile y el mundo (por ejemplo, Chile en cuatro cuerdas de G. Soublette, Danzas Eslavas de A. Dvorak) - música descriptiva (por ejemplo, El Carnaval de los Animales de C. Saint- Saens, extractos de La Suite Gran Cañón de F. Gofré) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) - canciones, bailes, festividades, tradiciones de Chile y del mundo (por ejemplo, El chuico y la damajuana de V. Parra, música de la Tirana, El Pavo) › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - fusión con raíces folclóricas (por ejemplo, Los Jaivas y Congreso) (Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas de corta duración.)

Interpretar y crear

4 Cantar (al unísono y cánones simples, entre otros) y tocar instrumentos de percusión y melódicos (metalófono, flauta dulce u otros).

5 Improvisar y crear ideas musicales con diversos medios sonoros con un propósito, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con compromiso y responsabilidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida y en la sociedad (celebraciones, reuniones, festividades, situaciones cotidianas u otros).

8 Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar su audición, su interpretación y su creación.

Cuarto año básico

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, reiteraciones, contrastes, variaciones, dinámica, tempo, preguntas-respuestas, secciones, A-AB-ABA), y representarlos de distintas formas.

2 Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: › Tradición escrita (docta) - música para variadas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, Entreacte de J. Ibert, Marcha Turca de L. V. Beethoven, Sinfonía Turangalila de O. Messiaen) - música descriptiva (por ejemplo, El tren de Caipira de H. Villalobos, Cuadros de una Exposición de M. Mussorsky, Los Peces de J. Amenábar) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - música de diversas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, canciones como El Rock del Mundial, música de películas como TheYellowSubmarine, musicales como Jesucristo Superestrella) (Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración.)

Interpretar y crear

4 Cantar (al unísono y cánones simples, entre otros) y tocar instrumentos de percusión y melódicos (metalófono, flauta dulce u otros) y/o armónicos (guitarra, teclado, otros).

5 Improvisar y crear ideas musicales con diversos medios sonoros con un propósito dado, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con compromiso y responsabilidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida y en la sociedad (celebraciones, reuniones, festividades, situaciones cotidianas u otros).

8 Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar su audición, su interpretación y su creación.

Quinto año

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Describir la música escuchada e interpretada, basándose en los elementos del lenguaje musical (reiteraciones, contrastes, pulsos, acentos, patrones rítmicos y melódicos, diseños melódicos, variaciones, dinámica, tempo, secciones A-AB- ABA-otras, preguntas-respuestas y texturas) y su propósito expresivo.

2 Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle, las sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada e interpretada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta) - música de compositores americanos y del mundo (por ejemplo, Cantos de México de C. Chávez, Malambo de C. Guastavino, Cinema de E. Satie) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) - música americana y sus orígenes (por ejemplo, música africana, huaynos, joropos) › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - música de América (por ejemplo: tangos, jazz, cumbias) (Escuchar apreciativamente al menos 15 músicas variadas de corta y mediana duración).

Interpretar y crear

4 Cantar al unísono y a más voces y tocar instrumentos de percusión, melódicos (metalófono, flauta dulce u otros) y/o armónicos (guitarra, teclado, otros).

5 Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.

8 Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de los otros, con respeto y autocrítica.

Sexto año

Objetivos de Aprendizaje: Ejes

Escuchar y apreciar

1 Describir la música escuchada e interpretada, basándose en los elementos del lenguaje musical (reiteraciones, contrastes, pulsos, acentos, patrones rítmicos y melódicos, diseños melódicos, variaciones, dinámica, tempo, secciones A-AB- ABA-otras, preguntas-respuestas y texturas) y su propósito expresivo.

2 Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle, las sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada e interpretada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

3 Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: › Tradición escrita (docta) - música de compositores chilenos y del mundo (por ejemplo, La voz de las calles

de P. H. Allende, Evocaciones Huilliches de Carlos Isamitt, Fanfarria para el hombre común de A. Copland) › Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) - música chilena y sus orígenes (por ejemplo, música mapuche, Rolando Alarcón, Grupo Cuncumén) › Popular (jazz, rock, fusión, etc.) - música chilena y sus influencias (por ejemplo: Los porfiados de la Cueca y La Ley) (Escuchar apreciativamente al menos 15 músicas variadas de corta y mediana duración)

Interpretar y crear

4 Cantar al unísono y a más voces y tocar instrumentos de percusión, melódicos (metalófono, flauta dulce u otros) y/o armónicos (guitarra, teclado, otros).

5 Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical.

6 Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.

Reflexionar y contextualizar

7 Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.

8 Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de otros, con respeto y autocrítica.