



Facultad de Educación
Escuela de Artes y Humanidades
Pedagogía en Educación Artística

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MUSICALES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA EN CHILE

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN Y PROFESOR/A DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA
MENCIÓN MÚSICA

FERNANDA CÁCERES ESCOBAR
CAMILO LORCA QUINTERO
BASTIÁN MOLLENHAUER SOTO
BASTIÁN SOLER ROJAS

PROFESOR GUÍA: JOSÉ ÁLAMOS GÓMEZ
DOCTOR EN EDUCACIÓN MUSICAL

SANTIAGO, CHILE

2023

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi madre Johanna Escobar Valenzuela, por su amor, apoyo, esfuerzo y entrega incondicional. A mis abuelos Fresia Valenzuela Opazo y Luis Escobar Aguilera por su amor, esfuerzo, regalones y apoyo incondicional. A mi hermana Daniela Cáceres Escobar por su amor, apoyo, compañía, amistad y por compartir los mismos intereses hacia el arte, la música y la pedagogía. Sin mi familia no sería la mujer que soy ahora, infinitamente gracias con todo mi corazón.

A mi pareja Bastián Mollenhauer Soto, por su amor, dedicación y compañía desde los inicios de mi carrera universitaria.

A mis gatos Ringo, Lucy, Michelle, Lady y Mandarina y a mi perro Coke por ser quienes me motivan día a día.

A mis tíos Christian Escobar Valenzuela y Carolina Gálvez por su ayuda y apoyo en todos los momentos, a pesar de no tener la obligación.

A mis tíos Rodrigo Escobar Valenzuela y Carolina Mora Cabello, por su entrega de apoyo y amor, a mi primo Diego Escobar Mora por su lealtad, amistad y compañía, a mi primo Lucas Escobar Mora, quién fue la principal inspiración para el desarrollo de la investigación.

A mis padrinos Mayte Montenegro y Manuel Meza, por su amor, ayuda y apoyo en todo momento.

A las amistades forjadas en el proceso universitario, en especial a Catalina Plaza Cerda, por su entrega de amistad incondicional y sincera.

Finalmente agradezco a las profesoras y profesores que he conocido en mi proceso universitario, en especial al profesor Camilo Arredondo por su pasión y entrega hacia su trabajo, y al profesor José Álamos por su dedicación y sabiduría.

Muchísimas Gracias!!

Fernanda Cáceres Escobar

Quisiera darle mis más sinceros agradecimientos a cada una de las personas que confió en mí durante este largo proceso.

Especialmente a mi pareja y compañera, Brisa Chescotta por apoyarme en cada momento y en especial, en aquellos donde más necesite ayuda.

A mi madre, Olivia Quintero y a mi padre, Francisco Lorca por no dudar en ningún momento de mí y por siempre apoyarme desde el inicio en todo.

A mis hermanos Diego Lorca, Vicente Leiva y Bastian Lorca, por estar conmigo desde que tengo memoria y compartir tanto penas como alegrías.

A mis amigos y futuros colegas, Bastian Mollenhauer, Catalina Plaza, Karla Loyola, Fernanda Cáceres y Tomás Barrientos que hicieron este proceso infinitamente más entretenido y agradable.

A cada uno de los y las docentes que durante todo este tiempo, confiaron en mí.

Y por último, a mi abuela Mamita Inés, que recordaré y agradeceré eternamente por su amor incondicional.

Muchas gracias.

Camilo Lorca Quintero

Quiero agradecer con toda mi alma a mi madre, Ruth Soto Torres, y a mi padre, Álvaro Mollenhauer Carrillo, por todo el amor que me han entregado, y por formar al hombre que soy el día de hoy. A mi hermano, Matías Mollenhauer Soto, por siempre apoyarme, por compartir un vínculo tan hermoso gracias a la música, muchas gracias.

A mi novia, compañera, y amiga, Fernanda Cáceres Escobar por todo el amor, cariño, dedicación y paciencia que me ha entregado a lo largo de este proceso universitario.

A mi gata, Linda, que me ocasiona serenidad tan solo con su ternura.

A mi abuela, a mis tíos y tías, primos que me han apoyado en este arduo sendero.

A los profesores y amistades que conocí en la Universidad Católica Silva Henríquez. En especial a Catalina Plaza Cerda y Tomás Barrientos Astete, que resultaron ser amistades especiales para mí.

Agradezco profundamente a los docentes Camilo Arredondo y José Álamos, que han formado a este futuro profesor, y me han ayudado significativamente en esta dura investigación.

Para finalizar, doy las gracias a mi equipo de trabajo en esta investigación, por la difícil labor que conlleva realizar un estudio así.

¡Muchísimas gracias!

Bastían Mollenhauer Soto

Quiero agradecer desde lo más profundo a mis padres, quienes han dado la vida por mi, a mi hermano por sus consejos, a mis abuelos y a mi familia en general, que me han brindado un apoyo incondicional en mi proceso estudiantil.

A mi novia, que ha sido un pilar fundamental de mi vida a diario.

Al docente guía de esta investigación, al Dr. José Álamos por llevar a cabo este trabajo.

A los maestros y maestras que prepararon el camino para llegar a donde estoy.

A mis compañeros y futuros colegas por el arduo trabajo en este proyecto de investigación.

Finalmente, a mi abuelo y a mi tío, que formaron parte de mi vida de una manera especial y a quienes siempre recordaré.

¡Gracias!

Bastián Soler Rojas

Como grupo de Investigación queremos agradecer especialmente al profesor José Álamos Gómez por su sabiduría que nos ayudó a guiar este trabajo de manera exitosa.

¡Gracias profesor!

Los autores de esta investigación han usado ocasionalmente el género masculino para evitar la confusión y el desorden en el escrito, y facilitar la lectura. Ahora bien, han sido utilizados sustantivos colectivos libres de género siempre que ha sido posible.

RESUMEN

Para atender la inclusividad del estudiantado en la condición del espectro autista en las clases de Música en Chile, una de las sendas podría ser recopilar diversas estrategias didácticas musicales para la inclusión del alumnado TEA. De momento, el bagaje didáctico inclusivo en las clases de Música parece ser limitado, y necesitaría de hallazgos o teorías al respecto. El objetivo general de esta tesis fue describir y analizar cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Música en la Educación Primaria en Chile, para la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en el aula de Educación Básica, en base a dos fuentes de información. 1) la revisión de literatura o investigaciones empíricas y/o teóricas sobre diversas estrategias didácticas musicales inclusivas con el estudiantado TEA; 2) las diversas características del trastorno del espectro autista en torno a la educación. La perspectiva que se acogió en esta investigación fue de carácter mixto (cualitativo - cuantitativo) y presenta un carácter exploratorio con una recogida de datos mediante entrevistas semiestructuradas y encuestas a través de *Google Forms*. Según la literatura consultada, estrategias didácticas musicales como el aprendizaje acompañado por compañeros (AAC) resultan ser interesantes para la inclusión del alumnado TEA; y, es importante considerar aspectos como la sensibilidad al sonido del estudiante TEA. Los resultados de ambos instrumentos demuestran que el profesorado despliega ambientes seguros para el aprendizaje musical, mediante objetivos en la clase, trabaja en función de “musicolores geométricos” a través de la relación de notas musicales con colores, la música con la ayuda del juego lúdico, y el trabajo rítmico por medio de la percusión corporal. Este conjunto de estrategias didácticas musicales resultó ser las más empleadas por el profesorado musical en Chile. En el futuro tendrían que realizarse estudios en la Enseñanza Media en Chile, bajo el mismo tópico investigativo, que contrasten los resultados obtenidos.

Palabras clave: Inclusión, Educación inclusiva, Trastorno de Espectro Autista (TEA), Programa de Integración Escolar (PIE), Educación musical, Estrategias didácticas.

ABSTRACT

In order to address the inclusiveness of students with autism spectrum disorders in music classes in Chile, one of the paths could be to compile various musical teaching strategies for the inclusion of students with ASD. At the moment, the inclusive didactic baggage in music classes seems to be limited, and would need findings or theories in this regard. The general objective of this thesis was to describe and analyze the didactic strategies used by music teachers in primary education in Chile for the inclusion of students with autism spectrum disorder in the basic education classroom, based on two sources of information. 1) the review of literature or empirical and/or theoretical research on various inclusive musical didactic strategies for students with ASD; 2) the various characteristics of autism spectrum disorder in relation to education. The perspective adopted in this research was of a mixed nature (qualitative - quantitative) and presents an exploratory nature with data collection through semi-structured interviews and surveys through Google Forms. According to the literature consulted, musical teaching strategies such as peer-accompanied learning (PLA) are interesting for the inclusion of students with ASD; and it is important to consider aspects such as the ASD student's sensitivity to sound. The results of both instruments show that teachers deploy safe environments for musical learning, through objectives in the classroom, work based on "geometric musicolors" through the relationship of musical notes with colors, music with the help of playful games, and rhythmic work through body percussion. This set of musical didactic strategies turned out to be the most used by music teachers in Chile. In the future, studies should be carried out in secondary education in Chile, under the same research topic, to contrast the results obtained.

Key words: Inclusion, Inclusive education, Autism Spectrum Disorder (ASD), School Integration Program (SIP), Music education, Teaching strategies.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción	10
1.1. Problema.....	11
1.2. Objetivos de investigación	11
1.3. Preguntas de investigación	12
2. Marco teórico	13
2.1. Estado del arte	13
2.1.1. Didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA	13
2.1.2. Didácticas musicales para estudiantes con TEA.....	13
2.1.3. Formación de profesorado de música en Chile y el desarrollo de la inclusión en los programas de estudios.....	14
2.1.4. Educación Musical Inclusiva	15
2.1.5. ¿Por qué utilizar la música como herramienta de inclusión?.....	16
2.2. Inclusión	18
2.2.1. Definición.....	18
2.3. Educación Inclusiva.....	18
2.3.1. Definición.....	18
2.4. Educación inclusiva en Chile	19
2.4.1. Por qué educación inclusiva y no educación integrativa.	20
2.5. Trastorno del espectro autista	21
2.5.1. Definición.....	21
2.5.2. Tipos o grados del Trastorno del espectro autista	22
2.5.3. Características asociadas a las personas con TEA	24
2.5.4. Hipersensibilidad al sonido en personas TEA	24
2.6. Programa de integración escolar (PIE).....	25
2.6.1. Definición.....	25
2.7. Educación Musical	27
2.7.1. Educación Musical para el desarrollo integral de las personas	27
2.7.2. Vinculación y acercamiento a estudiantes con TEA.....	28
2.8. Estrategias didácticas.....	28
2.8.1. Definición.....	28
2.8.2. Estrategias didácticas musicales	29
2.8.3. Estrategias didácticas musicales inclusivas con el estudiantado TEA	29
2.8.4. Entornos acústicos para el aprendizaje del estudiantado TEA.....	30
2.8.5. La inclusividad a través del despliegue de entornos seguros y acogedores dentro del aula de clases.....	30
2.8.6. Habilidades sociales y cognitivas mediante el aprendizaje colaborativo y el repertorio coral	31
2.8.7. La escucha activa como herramienta para el aprendizaje de los infantes con	

TEA.....	32
2.8.8. Aprendizaje asistido por compañeros (AAC).....	33
3. Marco metodológico	33
3.1. Participantes	33
3.2. Instrumentos de recogida de datos.....	34
3.2.1. Entrevista	34
3.2.2. Encuesta	35
3.2.3. Categorías de análisis	36
4. Resultados y discusión	37
4.1. Resultados de las entrevistas.....	37
4.1.1. Quehacer docente y Formación inicial.....	37
4.1.2. Habilidades de Escuchar y Apreciar.....	45
4.1.3. Habilidades de Reflexionar y Contextualizar.....	47
4.1.4. Habilidades de Interpretar y Crear.....	49
4.1.5. Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas.....	52
4.2. Resultados de la encuesta	53
4.2.1. Quehacer Docente y Formación Inicial	54
4.2.2. Habilidades de Escuchar y Apreciar	58
4.2.3. Habilidades de Reflexionar y Contextualizar.....	60
4.2.4. Habilidades de Interpretar y Crear	62
4.2.5. Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas	64
5. Cuaderno pedagógico	66
5.1. Estrategias	67
5.1.1. Musicolores geométricos.....	67
5.1.2. Trabajo Colaborativo	68
5.1.3. Intereses personales	69
5.1.4. Retroalimentación individualizada.....	69
5.1.5. Aprende descubriendo.....	70
5.1.6. Repertorio con mímica.....	70
5.1.7. Diversidad en la expresión del conocimiento	71
5.2. Actividades.....	72
6. Conclusiones	79
6.1. Limitaciones	87
6.2. Propuestas a futuro	88
Referencias	89
Anexos.....	96

1. Introducción

En el ámbito educativo, en los últimos años ha surgido un concepto que, como futuros docentes de música, se reconoce su importancia como un ámbito a revisar y abordar “La inclusión a través de la música”, ya que, resulta fundamental para la formación de un estudiante.

Según Arguedas (2015), la música desempeña un papel indispensable en la Educación Primaria y en la educación en general, ya que ejerce una influencia significativa en el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, se ha observado que los docentes de música carecen de documentos y recursos oficiales de acceso universal, que demuestren una serie de estrategias didácticas para incluir a estudiantes con diversas capacidades dentro del aula.

Por otro lado, en los últimos años, ha habido un crecimiento en la frecuencia de diagnósticos de personas con trastorno del espectro autista (TEA) (Yáñez et al., 2021). Este trastorno, es una condición neurológica, que impacta en el desarrollo de la comunicación social y la conducta. Por lo que, desde el enfoque educacional implica un desafío constante al que es necesario responder considerando las diversas características del TEA. En cuanto a la educación musical, se refiere como un elemento de mejora para el alumnado autista, ya sea utilizada como musicoterapia, o dentro de la educación musical de periodos escolares (Padilla et al., 2022). Las actividades musicales le facilitan el acceso a una educación integral, ya que no solo adquieren conocimientos en diversas áreas del currículo, sino también desarrollan competencias musicales específicas.

Consiguientemente, las bases curriculares establecidas para la educación musical en Chile no proporcionan la ayuda necesaria al docente, careciendo de material didáctico integrativo en los planes de estudio para incorporar a todos los estudiantes en el aula, específicamente a estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista. Según Tenorio (2005) no se ha logrado implementar un currículo común que garantice el respeto por las características individuales, con estrategias didácticas que consideren las diferencias, pues no se han creado para atender a la diversidad, desde

un currículum común, no se cuenta con las herramientas de cómo adaptar y diversificar un currículo.

En otros términos, la formación de la carrera de Pedagogía en Música parece carecer de cátedras destinadas a la educación musical inclusiva, dando así, la poca posibilidad de que un docente se capacite para atender dichas necesidades dentro del aula de clases.

Castillo (2021) afirma que todas las personas que ejercen como docentes en el aula, sin importar su especialidad, deben contar con ciertas competencias. Una de ellas es la capacidad de diseñar propuestas pedagógicas que tengan un enfoque inclusivo y colaborativo, involucrando a todos los estudiantes. Así, el autor propone que el profesorado debe tener un repertorio de estrategias didácticas necesarias para favorecer un ambiente inclusivo dentro del aula de clases.

1.1. Problema

- La problemática surge a partir del cuestionamiento sobre cuáles son aquellas estrategias didácticas musicales que están siendo utilizadas por el profesorado de música para la inclusión de estudiantes con el trastorno del espectro autista (TEA) en las clases de música para la educación primaria, regidas bajo el plan común de formación general del Ministerio de Educación.

1.2. Objetivos de investigación

Objetivo general

- Describir y analizar estrategias didácticas utilizadas por docentes de Música en la Educación Primaria en Chile, para la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, diseñando un cuadernillo pedagógico que recoja estas estrategias y secuencias didácticas.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar estrategias didácticas inclusivas empleadas por docentes de Educación Musical en Chile para trabajar con estudiantes que presentan TEA en la educación básica.
- Analizar el uso de estrategias musicales exitosas para la inclusión de estudiantes con TEA que podrían ser aplicadas para las clases de música en Chile.
- Diseñar un cuadernillo pedagógico en el que se recopilen las experiencias del profesorado de Música chileno en el uso de estrategias didácticas musicales.

1.3. Preguntas de investigación

Pregunta general de investigación

- ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de música en la educación básica, para promover la inclusión de estudiantes con TEA en establecimientos educacionales pertenecientes a la ciudad de Santiago de Chile?

Preguntas específicas de investigación

- ¿Qué estrategias didácticas inclusivas están siendo empleadas por los docentes de educación musical para trabajar con estudiantes que presentan TEA en la educación básica?
- ¿De qué manera se puede utilizar los hallazgos científicos y experiencias exitosas en contextos distintos al chileno para su aplicación en estudiantes con TEA en establecimientos educacionales en Chile?
- ¿Es posible diseñar mediante un cuadernillo pedagógico, las estrategias didácticas musicales más utilizadas por el profesorado en clases de música, para la inclusión de estudiantes con TEA?

2. Marco teórico

2.1. Estado del arte

2.1.1. Didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA

En este apartado se destacan las investigaciones previas llevadas a cabo sobre las estrategias didácticas musicales para estudiantes con TEA, como también el abordaje de la educación musical desde un punto de vista inclusivo. La formación del profesorado de música en Chile y sus principales focos de desarrollo, de esta manera, poder llevar a cabo un análisis en profundidad para su aplicación en Santiago de Chile.

2.1.2. Didácticas musicales para estudiantes con TEA

La problemática derivada de la escasa aplicación de didácticas inclusivas para estudiantes con TEA como fuente transformadora, tiene distintos puntos de vista. De acuerdo con los estudios realizados por Díaz-Santamaría y García (2020), la aplicación de las distintas didácticas inclusivas dentro de la educación musical, son herramientas innovadoras que transforman gran parte la enseñanza escolar, para la inclusión de niños y niñas que tengan algún tipo de discapacidad dentro del aula y así crear una adecuación con respecto a los contenidos abordados dentro de cada disciplina. Así mismo, Díaz-Santamaría y García (2020), proponen que la investigación y estudio sobre metodologías beneficia la aplicación de didácticas inclusivas en la educación musical, para el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes.

En los últimos años ha surgido una estrategia didáctica, la cual está siendo investigada de manera rigurosa, la cual consiste en la creación de actividades o secuencias didácticas basadas en la metodología Kodaly, que se basa en la aplicación de actividades que involucren el canto. Estas actividades facilitan el

desarrollo social mejorando la comunicación del estudiantado, es por eso que aplicar esta metodología en estudiantes con TEA ayudaría a mejorar su interacción social en todos los aspectos (Chiengchana y Trakarnrung, 2014).

2.1.3. Formación de profesorado de música en Chile y el desarrollo de la inclusión en los programas de estudios.

La formación del profesorado de música en Chile presenta un amplio programa académico totalmente heterogéneo. Debido a que todas las universidades presentan la posibilidad de establecer diversos planes de estudios exclusivos dependiendo de cada institución educativa. (Aranda, 2022). En los últimos años se ha desarrollado un elemento en común que se encuentra dentro de las diferentes universidades, y es que se presenta dentro de estas, la presencia de canciones tradicionales chilenas y latinoamericanas (Durán y Casals, 2023).

Se podría fomentar la inclusión durante el proceso formativo en docentes de música a través de las instituciones universitarias trabajando la música chilena y latinoamericana desde un punto de vista inclusivo y didáctico. Es de esta manera que se podría atender la necesidad de modificar visiones y la forma en la que se les educa a los próximos pedagogos, implementando una nueva escuela que brinde atención a las nuevas problemáticas que surgen en relación con la inclusión (Villaescusa, 2021).

Para generar un cambio a futuro y alcanzar la inclusión educativa, es vital que los docentes en formación puedan manejar un repertorio amplio de estrategias didácticas que puedan atender las necesidades de los estudiantes (Calvo, 2013). Es preciso revisar esta carencia, dado que el desarrollo de habilidades intra e interpersonales de los estudiantes con TEA depende en gran medida de las competencias, conocimientos y la propia voluntad del profesorado (Hernández et al., 2022).

En la actualidad, las investigaciones sobre la formación de profesores de música en Chile se centran principalmente en la música tradicional chilena o latinoamericana (Durán y Casals, 2023). Examinar esta información, acompañada de posibles panoramas enfocados en la música chilena y latinoamericana, abordada desde un punto de vista inclusivo, ayudaría a transformar las controversias sociales que han afectado al contexto educativo musical recientemente, promoviendo una escuela inclusiva, social y democrática. (Zamorano, 2020).

Es válido afirmar que se debe ampliar el enfoque en la formación del profesorado de música en Chile, para abordar la inclusión de manera más integral y efectiva. Esto implica fortalecer la formación en pensamiento crítico y político, permitiendo a los profesores enfrentar los desafíos sociales actuales y promover una educación musical que sea inclusiva. De esta manera contribuir al desarrollo de una sociedad más democrática y equitativa.

2.1.4. Educación Musical Inclusiva

En la investigación realizada por Diaz-Santamaria y Moliner (2020) proponen que la educación inclusiva, inicia desde la afirmación que la educación es un derecho crucial para todos los miembros de la sociedad. En el ámbito de la educación musical, se adhiere a esta premisa y se fundamenta en los valores de la inclusión. La cual posee la intención de ahondar en los desafíos propios de la educación musical cuando se aborda desde una perspectiva inclusiva. Se define como un derecho que busca la plena integración de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales severas.

Se puede evidenciar a su vez en investigaciones tales como, Skeja (2014) el cual propone los beneficios que trae consigo la educación musical inclusiva dentro de dos grandes aspectos: terapéutico y didáctico. concluyendo que la música puede ser utilizada como un medio para practicar y discernir entre sonidos, contribuyendo al progreso de capacidades receptivas y expresivas del habla y el lenguaje, así como favorecer al desarrollo de las habilidades lingüísticas (Gold et al., 2004; Skeja, 2014). Desde otra perspectiva, la música puede emplearse como herramienta para instruir sobre datos académicos concretos, como números de teléfono, direcciones y diversos tipos de información objetiva (Skeja, 2014; Voracek et al., 2004). La música otorga un espacio motivador en el que el estudiante puede desarrollar las habilidades sociales (Skeja, 2014). El estudiantado puede practicar el seguimiento de instrucciones, representar respuestas adecuadas a situaciones sociales y participar en una experiencia de grupo con sus compañeros (Hooper, 2002; Skeja, 2014).

Desde otro ámbito, el trabajo investigativo de Schwartzberg y Silverman (2016) demostró que, utilizando relatos cortos musicalizados, ha permitido evidenciar una mejora en un grupo conformado por estudiantes con TEA, dicho progreso se refiere a

un desarrollo en las capacidades cognitivas como en la comprensión de dichos relatos, a su vez mejorando en las habilidades expresivas.

2.1.5. ¿Por qué utilizar la música como herramienta de inclusión?

Willems plantea la música como una herramienta la cual favorece el desarrollo integral de las personas. Propone un método el cual parte desde la psicología como base de su trabajo educativo musical. El objetivo principal del método Willems es contribuir en el desarrollo artístico de las personas, así como en el desarrollo social de la vida cotidiana. Igualmente, se fundamenta en las experiencias de la evolución musical, la psicología y las tendencias sociales. La educación parte desde los principios vitales del ser humano, como lo son la voz y el movimiento musical. Consiguientemente, considera que el oído humano tiene tres cualidades específicamente, las cuales son: cualidades afectivas, sensoriales y mentales, generando así que el estudiante no solo desarrolle habilidades técnicas, sino que también cultive una apreciación profunda y duradera por la música, consiguiendo que el estudiante, desarrolle al máximo sus posibilidades, favoreciendo así el desarrollo de los niños (Pilar, 2010).

De igual manera un estudio realizado por Diaz-Santamaria y Moliner (2020) afirma que los avances más importantes dentro de la educación Musical inclusiva (EMI) son los aportes terapéuticos-didácticos, la reestructuración de conceptos o adaptaciones de estos, tanto en los planes y programas curriculares como en las planificaciones de clases por parte del profesorado. Finalizando con el trabajo colaborativo y sentido de identidad, que se desarrolla utilizando la música como herramienta de expresión, ayudando en la manera en la que socializa el estudiantado. Adicionalmente, los autores Soledad y Carvajal (2015), proponen que la música es una herramienta educativa inclusiva para los educadores, puesto que, gracias a su versatilidad posibilita la adaptación a diversas situaciones, abordando distintos aspectos dentro de la educación. Más aún, facilita procesos de aprendizaje al fomentar la interacción en grupos, estimular la imaginación y propiciar el desarrollo de actitudes receptivas hacia el aprendizaje (Bolívar et all., 2018).

El estudio llevado a cabo por la autora Piedra (2016), plantea como objetivo principal el fortalecer la inclusión en el entorno educativo mediante el uso de la música como

herramienta didáctica inclusiva. La investigación sostiene que la música dentro del sistema educativo funciona como un medio de expresión para los infantes. Por tanto, se centra en el desarrollo de habilidades que les permiten apropiarse gradualmente de diversas formas del lenguaje, facilitando la expresión de necesidades, preferencias, emociones y demás, como también experimentar y expresarse utilizando distintos lenguajes corporales. Los estudiantes pueden expresar sus necesidades y emociones de una manera dinámica y agradable para ellos.

La utilización de la música como instrumento para la inclusión promueve el crecimiento integral de los estudiantes en diversos aspectos de la vida cotidiana. En efecto, desde un ámbito cognitivo, contribuye al desarrollo de la atención y la memoria, facilitando las habilidades comprensivas y de análisis. De igual manera en el ámbito socio afectivo, ayuda a los estudiantes a entender el trabajo colaborativo como una experiencia satisfactoria, fortaleciendo aspectos como la autoestima y la confianza en sus propias capacidades. Además, en el ámbito psicomotriz, contribuye a la comprensión de la coordinación y relajación, mejorando así el desarrollo integral del niño.

Como resultado de la investigación, se han extraído múltiples conclusiones significativas. En concreto, la música como elemento inclusivo, ha mejorado de manera progresiva la inclusión, fortaleciendo aspectos como el trabajo colaborativo y la creación de momentos de diálogo. Este enfoque ha brindado la oportunidad de trabajar según las características individuales de los alumnos, promoviendo un conocimiento más profundo entre ellos y destacando la empatía y el respeto como aspectos fundamentales en este proceso.

2.2. Inclusión

2.2.1. Definición

Según Barrio de la Puente (2009), la inclusión se refiere a la acción de incluir a todas las personas, sin importar sus características o diferencias, en igualdad de condiciones y oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad. En efecto, elimina cualquier forma de discriminación o exclusión. Se busca establecer un proyecto común donde se adopten valores y actitudes que promuevan una cultura de apoyo mutuo. La inclusión, se basa en la idea de que todos los miembros de la comunidad

educativa son importantes y se compromete a crear un ambiente donde se fomente el respeto y la colaboración entre todos. Asimismo, la inclusión busca cambiar la realidad mediante la variedad y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando una educación que sea apropiada, relevante y contextualizada para cada individuo, teniendo en cuenta su contexto y características personales. Esto se logra dentro de un entorno educativo diverso y enriquecedor, donde se promueve la creatividad y la participación activa del estudiante (Román, 2021).

2.3. Educación Inclusiva

2.3.1. Definición

La educación inclusiva, se refiere al acceso y participación de todos los estudiantes, independiente de sus características o diferencias. Se basa en el principio de que todas las personas tienen el derecho a recibir una educación de calidad. Según Chiva (2021) se considera como un conjunto de procesos enfocados en superar o reducir las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estos inconvenientes son las dificultades que presenta el estudiantado en el aprendizaje, en su participación activa dentro del proceso, y la convivencia con sus pares (López, 2011; Covarrubias, 2019).

Es fundamental trabajar en esta dirección para lograr resultados positivos tanto para infantes excluidos como para el resto de sus compañeros. Se promueve la igualdad de oportunidades, la diversidad y el respeto a la dignidad de cada uno de los estudiantes.

La educación inclusiva posee un enfoque que busca atender las distintas necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación en el proceso de aprendizaje, la vida cultural y las comunidades. El objetivo es disminuir y eliminar cualquier forma de exclusión que pueda surgir en el ámbito educativo (UNESCO, 2008, p. 3). Asimismo, implica asegurar que todos los niños, tengan acceso, permanencia, participación y oportunidades de aprendizaje. Para lograr esto, se implementan diversas acciones que buscan eliminar o reducir las barreras, como las relacionadas con la comunicación, la interacción social, las características personales y socioculturales.

La inclusión nace de la diversidad, en donde en el caso de los estudiantes, se da en sus culturas, estratos sociales, discapacidad de cualquier tipo, credos o religiones, políticas, inclinaciones sexuales y demás. Cada estudiante sin importar lo anteriormente nombrado debe ser incluido en la sala de clases, o sea que la inclusión es la integración de todas las variables posibles del estudiantado conviviendo en el aula (Romero et al., 2022; Ruíz, 2017). Asegura que todos los niños y niñas aprenden bajo el mismo velo con el objetivo principal de garantizar el desarrollo de sus capacidades sin discriminar al estudiantado (Romero et al., 2022).

2.4. Educación inclusiva en Chile

La educación inclusiva en Chile nace a partir de la necesidad de degradar la integración en el sistema educativo, puesto que desde un principio se estipulaba un modelo de enseñanza que avala la separación de estudiantes entre niños y niñas que tenían algún tipo de discapacidad y otros que no.

Según Ramos (2013) las primeras escuelas especiales en Chile se abrieron solamente para el estudiantado que tuviera alguna discapacidad sensorial, pero hasta principios del siglo XX se abrió la primera escuela para estudiantes que tuvieran una discapacidad intelectual.

A pesar de que se instauró un modelo educativo integrativo, fue necesario establecer el modelo educacional de una forma transitoria de integración a inclusión. Por lo que, en el año 2004 el sistema educacional chileno toma otro rumbo, en base a la inmersión de estudiantes que cuenten con algún tipo de discapacidad a una escuela común, con el objetivo de atender a todas las necesidades del estudiantado asegurando un correcto desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2004; Ramos, 2013).

2.4.1. Por qué educación inclusiva y no educación integrativa.

Según las autoras (Milicic et al., 2012), el movimiento hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular inicia a finales de los años 60 donde se observa un aumento significativo de estudiantes con alguna discapacidad que quedaban fuera del sistema escolar. En base a esto inicia un movimiento dedicado a integrar a niños con discapacidad en escuelas regulares. El cambio inicia en un principio por la percepción de que la educación en colisiones

especiales no estaba logrando los resultados esperados en términos de proporcionar a los estudiantes con discapacidad una enseñanza de calidad (Berry, 2006; Milicic, 2012). Desde este ámbito la educación integral se define como un proceso de educar a niños con y sin discapacidades en un mismo espacio (Milicic et al, 2012; Van Steeland, 1991). En Latinoamérica, durante los primeros años de la Reforma educativa, en Chile se observa un crecimiento significativo hacia la integración. Siendo esta respaldada por eventos importantes, tales como, La Declaración Mundial de Jomtien, realizada en 1990, la cual ha establecido principios destinados a fomentar la educación primaria completa, así como la adopción de una ideología pedagógica en la que el centro son los estudiantes, donde se aceptan las diferencias individuales como desafío.

La distinción entre educación integral y educación inclusiva radica en que, por un lado, la educación integral se centra en el desarrollo completo de la persona, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos, buscando formar individuos competentes para desarrollarse dentro de una sociedad. Las autoras Lissi y Salinas (2012), indican que la integración parece ser un concepto en el que se le da un énfasis más acerca donde son educados los niños y no en cómo están aprendiendo. Igualmente, propone la idea sobre incorporar a estudiantes discapacitados a un sistema diseñado para estudiantes sin discapacidad. Por otro lado, la educación inclusiva presenta un enfoque el cual se centra en garantizar que todos aquellos estudiantes independientemente de sus diferencias tengan acceso a oportunidades educativas de calidad. Además, busca eliminar aquellas barreras educativas y proporcionar un apoyo para que todos los estudiantes participen y aprendan juntos dentro del mismo entorno. Adicionalmente, pone énfasis en reconocer y valorar las diferencias individuales, ya sean relacionadas o no con una discapacidad, implicando directamente adaptar el currículo, métodos de enseñanza y entorno escolar (p. 199 - 200). De igual manera, la educación inclusiva tiene un enfoque hacia un cambio más radical, en el que se concibe la escuela como una institución diseñada especialmente para responder a las necesidades en la diversidad de cada alumno (Milicic et al., 2012).

2.5. Trastorno del espectro autista

2.5.1. Definición

La ley número 21.545 en Chile publicada en el año 2023, establece la promoción de la inclusión y protección de los derechos de las personas con TEA en el contexto social. Según el artículo 2 de la presente ley, expone sobre los conceptos, para los efectos de la ley, definiendo:

Personas con trastorno del espectro autista. Se entenderá por personas con trastorno del espectro autista a aquellas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos. El espectro de dificultad significativa en estas áreas es amplio y varía en cada persona. (Ley Chile, 2023)

De acuerdo con lo que se expone en la ley, define las personas con TEA como aquellas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico. Estas características constituyen un grado de discapacidad cuando se genera un impacto significativo en la persona a nivel, familiar, social, educativo, ocupacional o de otras áreas que presenten una dificultad al momento de interactuar con diversas barreras presentes en un entorno que impida su participación plena y efectiva dentro de la sociedad.

Las características presentes en individuos con TEA se derivan en dificultades de diversas áreas. Según la Fundación Apoyo Autismo Chile Epaa (2020), mencionan que, en el área cognitiva, experimentan diferencias en el aprendizaje, el pensamiento y la forma en la que procesan la información. Desde el ámbito social, pueden enfrentar dificultades para comprender normas sociales y en cómo se relacionan con los demás. Emocionales, ya que, pueden tener dificultades de comprensión y en cómo expresan lo que sienten, así como en la interpretación de emociones de los demás. Consiguientemente, desde el área intelectual, pueden encontrarse con obstáculos en el nivel intelectual, o, por lo contrario, destacar por un nivel intelectual superior (p. 45). Igualmente, en un estudio realizado a personas TEA, indican que los campos más

afectados son la comunicación verbal y no verbal, la empatía social y la presencia de patrones repetitivos en la conducta (Hervás et al., 2012). Sin embargo, las características de una persona con TEA, pueden no ser notorias hasta que las demandas del trastorno sean superiores a las capacidades del infante, o si bien hayan sido enmascaradas por habilidades aprendidas por el entorno que les rodea (Comín, 2022).

2.5.2. Tipos o grados del Trastorno del espectro autista

En 1979, Lorna Wing instauro la palabra "Trastorno del espectro autista" e identificó la "tríada de Wing", compuesta por tres aspectos para describir a las personas dentro de este espectro: dificultades sociales, problemas en la comunicación verbal y no verbal, y desafíos en el juego simbólico e imaginación. Sin embargo, en la actualidad, la Guía de consulta de los criterios diagnósticos (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría, ha simplificado la tríada de Wing a dos características principales: dificultades en la comunicación social y comportamientos repetitivos y estereotipados. En el mismo sentido, propone un manual que establece niveles de apoyo según la intensidad requerida por las personas con TEA (Fundación Apoyo Autismo Chile Epa, 2020).

- En el nivel 1, se indica que la persona con TEA "requiere apoyo". Este nivel se caracteriza por las dificultades que enfrenta al iniciar interacciones sociales (Jiménez, 2017). Aunque pueden mantener relaciones sociales con ayuda, estas tienden a ser distintas. Aparentemente, pueden no mostrar interés en establecer relaciones con otras personas, a pesar de desearlas. Se observan respuestas atípicas o insatisfactorias ante intentos de interacción social (American Psychiatric Association, 2013). Desde la perspectiva de sus intereses y comportamientos repetitivos, tienden a realizar actividades de manera consistente, lo que puede generar dificultades en algunos contextos, aunque no en todos. La planificación puede representar un desafío para ellos, lo que resulta en una dependencia. (Fundación Apoyo Autismo Chile Epa, 2020).
- En el Nivel 2, se establece que la persona con Trastorno del Espectro Autista "Requiere un apoyo notable". Se caracteriza por un nivel muy limitado de interacción social, marcado por dificultades severas que persisten incluso con

apoyo. Aunque pueden intentar iniciar relaciones sociales, este proceso requiere mucho esfuerzo y asistencia, resultando difícil el poder mantener una conversación. Por ejemplo, una persona en este nivel podría comunicarse emitiendo frases simples, centrándose en intereses muy específicos y exhibiendo comportamientos no verbales peculiares (American Psychiatric Association, 2013). En términos de intereses, experimentan dificultades para enfrentar cambios y requieren apoyo para anticipar eventos futuros. Cambiar actividades o rutinas que disfrutaban les genera gran incomodidad. Además, suelen experimentar ansiedad y/o dificultad para cambiar su enfoque de acción (Fundación Apoyo Autismo Chile Epa, 2020).

- En el Nivel 3, se indica que la persona con Trastorno del Espectro Autista "requiere un apoyo muy notable". En este nivel, las interacciones sociales son mínimas y se consideran graves, ya que les resulta muy difícil responder cuando alguien se acerca e inicia una acción social. Un ejemplo sería una persona con un vocabulario limitado y difícil de entender, que rara vez inicia interacciones y, cuando lo hace, emplea estrategias inusuales solo para satisfacer necesidades básicas (American Psychiatric Association, 2013). En relación con los intereses, tienden a realizar siempre las mismas actividades de la misma manera, enfrentando una extrema dificultad para hacer frente a cambios repentinos o transiciones entre tareas. Experimentan una ansiedad intensa y tienen dificultades significativas para cambiar su enfoque de acción (Fundación Apoyo Autismo Chile Epa, 2020).

2.5.3. Características asociadas a las personas con TEA

Las personas con TEA, dentro de sus características, pueden presentar diversas alteraciones en el desarrollo motor, sensorial y cognitivas. En primer lugar, las alteraciones motoras, refieren para el estudiantado TEA, una presentación de limitados y repetitivos movimientos que afecta la coordinación motora gruesa y fina. De manera que se puede ver manifestado en acciones de movimientos involuntarios tales como giros de las manos, balanceos del cuerpo, dificultades para estar en espacios en tranquilidad, y demás. En segundo lugar, la persona del espectro autista puede presentar alteraciones sensoriales, las cuales se pueden presentar desde una hipersensibilidad a una hiposensibilidad a estímulos como auditivos, visuales,

gustativos y táctiles, se pueden ver manifestadas en situaciones como, el taparse los oídos ante sonidos o volumen fuerte, en ciertos espacios como iglesias, gimnasios o espacios muy grandes debido a la acústica que generan estos lugares, bullicio en lugares con muchas personas o el taparse los ojos ante colores y destellos de luz muy fuertes. Rechazo o agrado a ciertas texturas, telas y contacto físico. A nivel de hiposensibilidad pueden indicar bajos umbrales de dolor o no presentar síntomas a ciertas enfermedades comunes. (Ministerio de Educación, 2010). En tercer lugar, las alteraciones cognitivas varían desde la discapacidad intelectual hasta altos niveles cognitivos, la persona TEA, puede presentar capacidades especiales para diversas áreas de su interés, como lo pueden ser en la música, dibujo, cálculo, y demás. Dentro del espectro, existen diversos déficits de procesos cognitivos como lo es el imaginar diversas situaciones, como el qué está pensando o experimentando otra persona (Ministerio de Educación, 2010).

Es de suma importancia el recordar que el espectro autista tiene características variadas y se pueden presentar de manera diferente en cada persona, ya que, al ser una condición genética, su cerebro funciona de distinta manera al de las personas que no lo tienen. (Fundación Apoyo Autismo Chile Epaa, 2020)

2.5.4. Hipersensibilidad al sonido en personas TEA

Según American Psychiatric Association (2013), una de las características dentro del espectro autista, es la aparición de la hiper e hipo sensibilidad ante diversos estímulos sensoriales. La hiposensibilidad se puede definir como la conducta a la indiferencia sensorial del entorno que les rodea. Por el contrario, la hipersensibilidad se define como una sobrecarga sensorial a estímulos que para otras personas parecen no ser molestos. Vale recordar que cada persona del espectro autista va a reaccionar diferente a los diversos estilos, los cuales podrían ser auditivos, olfativos, táctiles, visuales o gustativos. (Gonzalez y Ruiz, 2021)

De modo particular, en relación con la hipersensibilidad sonora, se relaciona con una capacidad auditiva aguda, en la que diversos sonidos serán percibidos de manera intensa y molestos al sobrepasar la intensidad tolerada. Se puede manifestar el malestar en acciones o respuestas corporales como taparse los oídos ante un ruido que sea molesto. La hipersensibilidad se puede manifestar con sonidos de baja

intensidad o que suelen pasar desapercibido (como el de un reloj), sin embargo, para la persona TEA puede ser irritante o estresante (González y Ruiz, 2021).

Es así como muchas situaciones dentro y fuera del aula pueden significar una experiencia negativa para el estudiantado con TEA, ya que, se encuentran en espacios considerados desde una dimensión sensorial, complejos y sobrecargados de estímulos, no sólo en cuanto a bullicios, sino como también a distintos olores, colores, timbres, entre otros. Consiguientemente, tienen consecuencias directas y negativas hacia la capacidad de atención y el estado emocional de los estudiantes con TEA (González y Ruiz, 2021).

2.6. Programa de integración escolar (PIE)

2.6.1. Definición

Desde los años 90 en Chile, se comienza a establecer normativas para fortalecer la Política de la integración escolar, que tenía como objetivo el incorporar a todos aquellos estudiantes con discapacidad a escuelas y liceos a través del Proyecto de Integración Escolar (PIE), el cual tiene como propósito ser una estrategia integrativa que apoya la incorporación de niños, jóvenes y adultos a establecimientos educacionales independiente de la discapacidad que presente, de manera que se realicen adaptaciones para su integración en los niveles que corresponda (Urbina et al., 2017). De igual manera, el PIE permite ofrecer una educación a la diversidad de sus estudiantes, en la forma que brinde una atención a la diversidad para la inclusión (Tenorio, 2005). Se incorporan innovaciones y adecuaciones en el currículum, tanto en infraestructura como en materiales de apoyo para facilitar un desarrollo óptimo de las personas con discapacidad. En el caso de que la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, la enseñanza deberá ser impartida en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional, más o en escuelas especiales. (Milicic et al., 2012)

Dentro de las opciones posibles que tiene el PIE, van a depender de las características y necesidades que requiera el estudiante con discapacidad, dentro de estas posibilidades se han definido cuatro, las cuales son:

- Opción 1: El estudiante participa en todas las actividades del programa regular

y cuenta con el respaldo de profesionales especializados, ya sean docentes o no docentes, que brindan apoyo adicional dentro del aula como un recurso complementario al proceso educativo. (Milicic et al., 2012)

- Opción 2: El alumno está presente en el aula regular durante parte del tiempo, excepto en aquellas actividades que demandan un mayor respaldo, las cuales se llevarán a cabo en el aula utilizando los recursos proporcionados por PIE. (Milicic et al., 2012)
- Opción 3: El estudiante participa en parte de las actividades en el aula regular, compartiendo alguno de los objetivos del plan de estudios con el resto de los estudiantes, más no el tiempo completo, el cual es utilizado para seguir el plan de estudio adaptado a sus necesidades en la sala de recursos otorgada por PIE. (Milicic et al., 2012)
- Opción 4: El estudiante asiste a todas las actividades en el aula de recursos otorgada por el PIE, en la que desarrolla actividades ajustadas netamente a sus capacidades. De igual manera participa en actividades compartidas con otros estudiantes en lugares como el recreo, actos o ceremonias escolares. (Milicic et al., 2012)

Es importante mencionar que, desde la implementación del PIE en colegios a lo largo de todo Chile, ha generado un aumento de personas con discapacidades en establecimientos escolares “regulares”. Sin embargo, la forma en la que se realiza la integración de los estudiantes genera un sistema paralelo del educando discapacitado con sus pares, ya que, gran parte de su proceso de aprendizaje ocurre fuera del aula convencional, o bien dentro de éste utilizando la co-enseñanza, que se refiere a que “dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar” (Ministerio de Educación, 2013, p. 44) sin que se realicen las adecuaciones curriculares necesarias, lo que limita su interacción social y relación con los compañeros. La transición hacia la inclusividad educativa debe ser considerada, puesto que existen leyes, tales como la ley 20.422, que en su artículo 35 indican lo siguiente:

La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de

acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos (Ley Chile, 2010).

En definitiva, la integración se ha visto como el punto de partida de la inclusión dentro de los establecimientos educativos (Milicic et al., 2012)

2.7. Educación Musical

2.7.1. Educación Musical para el desarrollo integral de las personas

Según el campo de investigación correspondiente a la educación musical, Bennett Reimer (2022) la define como un proceso integral que involucra la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias musicales, así como el desarrollo de apreciación más profunda de la musical. Es considerada como un componente vital de una educación completa.

La educación musical abarca actividades como el canto, la interpretación instrumental, la teoría musical, la práctica de la composición y la apreciación musical, entre otras. Además, la educación musical tiene como objetivo fomentar el amor por la música, cultivando una audiencia activa y receptiva. Así mismo contribuye en la formación de individuos culturalmente enriquecidos y socialmente comprometidos. Bennett Reimer (2022) Desarrolla su enfoque humanista y filosófico de la Educación Musical, explorando temas como la naturaleza de la música, la importancia de la expresión musical y el papel de la educación musical en el desarrollo integral de los individuos.

2.7.2. Vinculación y acercamiento a estudiantes con TEA

La educación musical puede aportar numerosos beneficios cuando se trata de trabajar en conjunto con estudiantes con TEA, puesto que la música tiene efectos muy positivos en el desarrollo cognitivo de infantes (Mero y Bolívar, 2022).

Estos autores afirman lo siguiente:

Existen múltiples beneficios de la música, como facilitar la comunicación

verbal y no verbal, reduce la ansiedad, disminuye la agresión, mejora la coordinación, además de estimular la inteligencia, el desarrollo de la creatividad es de esta manera que colabora la música en el desarrollo integral y emocional de un niño con espectro autista, ya que aporta para que pueda existir un proceso de conexión con el mundo que lo rodea. (p. 1721).

De igual manera se descubrió que al cabo de usar la música como terapia en los niños con TEA durante mínimo 3 meses, estos presentan una serie de cambios positivos y de mejora en sus habilidades de comunicación, expresividad y control de sus emociones (Mero y Bolívar, 2022).

2.8 Estrategias didácticas.

2.8.1 Definición

Cuando se habla de estrategias didácticas, se hace referencia a las utilizadas por los docentes. Según Moreno y Tejeda (2017), las estrategias didácticas son el conjunto de enfoques teóricos y prácticos que utiliza el profesorado para lograr que sus estudiantes generen niveles de aprendizaje significativos en el aula. Cabe mencionar que estas herramientas didácticas siempre nacen de una investigación previa, de un contexto determinado. Es decir, una estrategia que funcione en un establecimiento A, no necesariamente tendrá éxito en un establecimiento B, por lo que para comprobar la viabilidad de dicha estrategia, se deben realizar pruebas antes, “El docente los selecciona en función del alumnado, el centro educativo, características o finalidad” (Álvarez, Suelves y Romero, 2018, p.1).

En otras palabras, las estrategias didácticas son enfoques y técnicas utilizadas por los docentes para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes. Estas técnicas incluyen métodos de enseñanza, recursos didácticos, actividades y evaluaciones diseñadas de manera intencionada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo de competencias en los estudiantes, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y características individuales.

2.8.2. Estrategias didácticas musicales

Álvarez, Suelves y Romero (2018), mencionan que las estrategias didácticas musicales homogenizan las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias musicales permiten que dentro del aula los estudiantes no tengan una brecha tan grande en su aprendizaje, es decir, las estrategias que funcionan en una parte del estudiantado no necesariamente funcionan en la otra parte, por lo tanto, es crucial utilizar diferentes estrategias para lograr un aprendizaje significativo en todo el espectro de estudiantes. Respaldando lo anterior, Acha et al. (2021) comentan que las estrategias didácticas musicales son muy importantes dentro del aula, ya que fortalecen y desarrollan las habilidades y competencias en las que se trabajan en el área de música.

2.8.3. Estrategias didácticas musicales inclusivas con el estudiantado TEA

Las estrategias didácticas inclusivas presentan un enfoque dedicado a garantizar la presencia, participación y proceso de aprendizaje de todos los estudiantes dentro de los entornos educativos, usando dos conceptos y elementos imprescindibles como lo son la adaptabilidad o adecuación curricular y la música como un recurso inclusivo (Díaz y Moliner, 2020). La adaptabilidad atiende a la flexibilidad de una estrategia que puede verse acompañada de secuencias didácticas implementadas o recursos pensados para la actividad, y la música directamente ligada al factor terapéutico y emocional, puesto que la emocionalidad es uno de los principales factores que influyen en la inclusividad.

Es necesario investigar las diversas estrategias didácticas empleadas por los profesores, ya que uno de los principales retos a los cuales se enfrentan en su labor pedagógica es, utilizar enfoques que impulsen progresivamente el desarrollo de las competencias en los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y el contexto en el cual se desenvuelven (Bohórquez et al., 2022).

2.8.4. Entornos acústicos para el aprendizaje del estudiantado TEA

El alumnado que presenta particularidades auditivas singulares, como lo puede ser el trastorno del espectro autista (TEA) tiene como una de las piezas fundamentales su entorno auditivo, dado que brindan un soporte en la comunicación auditiva, y asegura

una seguridad emocional en el grupo infante TEA (Ueno et al., 2019).

En otros países, se ha comenzado a trazar un marco legal para delimitar la acústica de las aulas de clases, tomando en consideración los requisitos básicos del alumnado con necesidades auditivas o de comunicación singulares. El nivel de ruido ambiental que puede haber en el interior del aula, según estas normas, debería ser de 5 dB por debajo de lo considerado cotidiano. Todo esto, tomando en cuenta que la tolerancia auditiva del estudiantado TEA es menor en algunos casos en comparación a los demás infantes. (Ueno et al., 2019).

No obstante, en Chile, no se ha dado el reconocimiento correspondiente a las características y propiedades acústicas de las salas de clase, puesto que según el Ministerio de Educación (2015) en el Plan Estratégico de Infraestructura Escolar, se habla de un Criterio de Confort Acústico, pero no se especifica los niveles óptimos acústicos en los estándares arquitectónicos de infraestructura en las aulas de clases (p. 9).

2.8.5. La inclusividad a través del despliegue de entornos seguros y acogedores dentro del aula de clases

Como punto de partida, las estrategias didácticas musicales, deben ser desplegadas a partir de entornos seguros y acogedores dentro del aula de clases. Según Fuelberth y Todd (2017) la inclusividad en entornos de aprendizaje musical es fomentada mediante la promoción de estos ambientes seguros y confortables, en el que el estudiantado sea capaz de interactuar entre sí, permitiendo que las habilidades musicales de todos y todas crezcan. En una visión social constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Hogle, 2021; Wiggins, 2015), el cuerpo docente impulsa estos entornos otorgando oportunidades de aprendizaje mediante la resolución de problemas significativos guiados por metas a corto y largo plazo, mientras se apoyan como alumnado. Estos ambientes deben ser promulgados desde la creación de un espacio donde los estudiantes diversos funcionales puedan mostrar sus habilidades musicales hacia el resto de sus pares, además, interactuar adecuadamente con sus compañeros en un entorno en conjunto, permitiendo una visión enfocada en visualizar el error como una oportunidad de aprendizaje (Fuelberth y Todd, 2017).

Los enfoques inclusivos facilitan las experiencias de aprendizaje lúdicas y

colaborativas en pequeños grupos de estudiantes que estén abiertos a productos flexibles y de accesibilidad, dejando que el alumnado tome un rol activo de ayudante en el aula, ya que, pueden ayudar con las habilidades de comunicación social y la autonomía. (Hogle, 2021; Wiggins, 2016)

2.8.6. Habilidades sociales y cognitivas mediante el aprendizaje colaborativo y el repertorio coral

El aprendizaje colaborativo puede transformar el aula en un espacio de improvisación, en el que el alumnado con TEA puede desenvolverse musicalmente de mejor manera (Hogle, 2021).

Se sugiere que el proceso de aprendizaje para los estudiantes con TEA tiene que estar abierto a opciones y resultados moldeables, y con la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo, y trabajo en equipo (Adamek y Darrow, 2018; Hogle, 2021). La Educación Musical permite este espacio de trabajo en equipo cuando el alumnado se enseña los repertorios corales unos a otros en los patios de recreo, o en general, cuando no hay un profesor o adulto cerca (Salvador y Corbett, 2016; Hogle 2021).

Es común trabajar con instrumentos melódicos como apoyo para los grupos corales, y es por ello, que se debe destacar el uso del instrumento del piano. Al ser atractivo visualmente para el alumnado con TEA, sus patrones de teclas blancas y negras, ocasiona una forma de que el sistema de neuronas esté comprometido de manera integral en el proceso de aprendizaje (Silarat, 2022).

Fuelberth y Todd (2017) afirman que el repertorio que debe ser escogido para el trabajo coral, tiene que ser seleccionado con cautela, puesto que una pieza musical que ofrezca oportunidades de acceso para varios niveles de dificultad puede ser bastante beneficioso para el estudiantado. Se debe tener en cuenta a la hora de elegir un repertorio coral, piezas con niveles limitados de complejidad, para trabajar en base a conocimientos previos, canciones con repeticiones, o que trabajen la imitación entre el alumnado, y que sean fáciles de memorizar a través de la lectura rítmica, o mediante diversas formas de representación gráfica. Además, realizar intervenciones musicales, genera algunas alteraciones favorables para los infantes TEA, como puede ser un desarrollo de habilidades sociales como la proactividad y socialización hacia sus pares (López y Bravo, 2022).

2.8.7. La escucha activa como herramienta para el aprendizaje de los infantes con TEA

Estrategias didácticas dirigidas a la creación musical, enfocada en la escucha activa y el diálogo catalizado desde edades tempranas puede repercutir en un mejor desarrollo fisiológico del alumnado con TEA (Geretsegger et al., 2020; Silarat, 2022).

Permitir otras maneras de comunicación, por ejemplo, la música, ofrece una alternativa al lenguaje oral y proporciona diversas oportunidades para que el estudiantado con TEA, se pueda expresar de diversas maneras (Heaton, 2009; Silarat 2022). La música permite expresar sentimientos y emociones, lo que fomenta la autoexpresión, y cataliza el desarrollo emocional del alumnado con TEA (Adamek y Darrow, 2005; Hale y Kurniawati, 2022).

La interacción del estudiantado usando la música como herramienta base, a través de la escucha activa, promueven el desarrollo cognitivo, y de habilidades de comunicación social de los estudiantes con TEA (Silarat, 2022). Es importante trabajar esta interacción estableciendo metas musicales a corto y largo plazo (Silarat, 2022).

2.8.8. Aprendizaje asistido por compañeros (AAC)

El aprendizaje asistido por compañeros (AAC) es una solución en los contextos de educación musical que busca promover un entorno más inclusivo dentro del aula de clases (Jellison et al., 2015; Johnson y LaGasse, 2021). El AAC es una forma de aprendizaje colaborativo que se puede definir como "la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda y el apoyo activos entre iguales o compañeros emparejados" (Topping, 2005, p. 631). Es importante destacar que, comúnmente, se establece una relación docente-estudiante, y no estudiante-estudiante, ocasionando una dificultad en la aplicación de esta estrategia didáctica (Johnson y LaGasse, 2021).

El AAC toma sus fundamentos en dos procesos de aprendizaje entrelazados, estos son la intersubjetividad y la interdependencia positiva. Estos dos conceptos aportan en la gestación de situaciones en la que el grupo infante vea que su trabajo beneficia a sus compañeros, y que el trabajo de aquellos les beneficia a ellos, y también que recurrir al apoyo y estímulos mutuos, permite maximizar el aprendizaje (Johnson y LaGasse, 2021).

La perspectiva se acogió en esta investigación fue de carácter mixto (cualitativo - cuantitativo) es decir, que ha integrado los elementos característicos de cada una de las metodologías, con el fin de consolidar una investigación mucho más completa (Ñaupas, 2014). Esto ha implicado el recolectar datos cuali y cuantitativos. Sumado a esto, la investigación llevada a cabo es de carácter exploratorio, el cual busca indagar temas que no han sido previamente desarrollados en profundidad (Galarza, 2020)

3. Marco metodológico

3.1. Participantes

Los participantes han sido conformados por el profesorado de Música de los colegios en Chile. Se llevó a cabo mediante la realización de una entrevista y una encuesta. Asimismo, se le hizo entrega a los participantes un consentimiento informado, el cual especificó que su participación será de manera anónima dentro del estudio. Es por ello que en base a la ley sobre protección de datos de carácter personal en Chile (*Ley 19.628*) (Gobierno de Chile, 1999), la opción de participar ha sido totalmente voluntaria, así como la elección de retirarse de la entrevista en cualquier momento sin repercusiones con un carácter negativo.

Para la entrevista, la muestra se ha conformado por el profesorado de música de los colegios de la Región Metropolitana, los cuales han cumplido con los requisitos de contar con al menos 2 años de experiencia en el aula, haber trabajado por lo menos con un estudiante con TEA y que actualmente esté realizando clases en Educación Básica.

Para la encuesta, se han recolectado respuestas de 30 educadores musicales a lo largo de todo Chile que hayan podido trabajar con al menos un estudiante con TEA. Este colectivo ha sido informado de igual manera que el grupo entrevistado, bajo los mismos términos y condiciones.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

La presente investigación ha sido llevada a cabo a través de dos instrumentos, en primer lugar, se han desarrollado entrevistas semi-estructuradas. En segundo lugar,

se han utilizado encuestas. Gracias a la aplicación de ambos instrumentos se ha conseguido información valiosa para el desarrollo del estudio. Se ha obtenido tanto información como datos cuantitativos referidos a las didácticas musicales empleadas por el profesorado para la inclusión de estudiantes TEA, la cual brinda un mayor sustento para el desarrollo de la investigación

3.2.1. Entrevista

Para el primer instrumento recopilatorio de datos, se ha utilizado una entrevista semiestructurada que, según Ñaupas (2014) es la conversación fluida y formal entre una persona que entrevista y una persona que es entrevistada, y consiste en formular preguntas, en forma verbal para respuestas o informaciones, que se plantean para una preparación y análisis de la indagación (p.42). Las entrevistas han sido realizadas por un lado de manera online, utilizando la plataforma *Zoom* para el desarrollo de esta. Por otro lado, se ha llevado a cabo una entrevista con modalidad presencial, en la que se ha utilizado la infraestructura del colegio donde trabaja la persona entrevistada. La duración de cada entrevista es aproximadamente de 40 a 60 minutos respectivamente. La entrevista da inicio con un saludo hacia el participante, y con la entrega del consentimiento informado hacia el mismo. Posterior a la firma del consentimiento, ha comenzado con las entrevistas, presentando las categorías de las preguntas, las cuales incluyen: “Quehacer Docente”, “Formación Inicial”, “Ejes Curriculares” y finalmente se deja una pregunta abierta dirigida a las “Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas”. Se implementó el uso de instrumentos como una grabadora de voz y la herramienta de grabación local de *Zoom*, con el fin de retener la información y poder digitalizarla mediante una transcripción. Adicionalmente en todo momento se ha tenido en cuenta la privacidad del entrevistado. Sumado a esto, se consideraron dos personas presentes al momento de aplicar el instrumento de recogida de datos, el entrevistador y entrevistado, con el propósito de otorgar una mayor comodidad al participante

3.2.2. Encuesta

El segundo instrumento para la recopilación de información, ha sido una encuesta. Con la que se buscó formular preguntas que estuvieran organizadas sistemáticamente

y se relacionaran con la premisa de la investigación, para justificar la investigación (Ñaupas, 2014). De esta manera los encuestados han respondido con la ayuda del programa, que posteriormente, se recopilaron los datos cuantitativos por intermedio de gráficos que han permitido ilustrar la información. La encuesta anteriormente a ser aplicada ha sido validada por expertos para su utilización dentro de la investigación como instrumento de recogida de datos. El título de la encuesta ha sido “*Encuesta sobre las estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile*”. Consiguientemente, al igual que en la entrevista, ha sido dividida en cinco categorías, las cuales son: “Quehacer Docente”, “Formación Inicial”, “Ejes Curriculares” y finalmente se deja una pregunta abierta dirigida a las “Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas”. Finalmente, aquellos participantes de la encuesta, han sido notificados por las personas investigadoras, a través del correo electrónico, para compartir los resultados del presente estudio.

3.2.3. Categorías de análisis

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de análisis*

Procedencia	Categoría	Subcategorías
Entrevista semiestructurada Encuesta	Quehacer docente y formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos inclusivos didácticos en la formación universitaria. - Recursos didácticos inclusivos con el estudiantado TEA. - Bagaje de estrategias didácticas para la inclusión de estudiantes con TEA en las clases de Música. - Ambientes seguros para el fomento del aprendizaje. - Proyectos a corto y largo plazo con el estudiantado. - Liderazgo y habilidades de trabajo en equipo con el alumnado TEA.

	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de clases atendiendo al estudiantado con TEA en la Enseñanza Básica. - Ambientes seguros en la clase de Música.
Escuchar y apreciar	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los estudiantes con TEA en actividades de escucha activa. - Repertorios a trabajar para actividades de Escuchar y Apreciar. - Promulgación de habilidades de escucha activa en el estudiantado con TEA.
Reflexionar y contextualizar	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios para el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes con TEA. - Reflexión colectiva con el alumnado. - Compartir experiencias musicales cotidianas. - Trabajo colaborativo con el estudiantado con TEA.
Interpretar y crear	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de repertorios corales con el alumnado con TEA. - Espacios para la improvisación musical. - Adaptación de espacios acústicos. - Uso de instrumentos musicales para el estudiantado con TEA. - Muestra hacia comunidad educativa con el alumnado con TEA.
Estrategias didácticas musicales inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias didácticas musicales óptimas para la inclusión de estudiantes con TEA.

4. Resultados y discusión

4.1. Resultados de las entrevistas

En la entrevista participaron un total de 3 docentes. Este cuerpo docente estuvo constituido por 3 profesores varones con más de 2 años de experiencia docente, y que en estos momentos se encuentran realizando clases en enseñanza básica, con al menos un estudiante con TEA.

4.1.1. Quehacer docente y Formación inicial

Los principales códigos emergentes que fueron vinculados con mayor frecuencia en relación con la formación inicial docente fueron el escaso abordaje de la inclusión durante la formación universitaria, y el uso de metodologías de aprendizaje para la inclusión educativa. En la primera situación, los docentes afirmaron que la inclusión no se fomentaba en los cursos universitarios, y eso repercute directamente en el manejo inclusivo que puedan tener los profesores durante sus clases de Música en el aula. El primer docente entrevistado ratifica esto, asegurando que su escasa formación universitaria inclusiva dejó resultados negativos a la hora de ejercer su profesión dentro del aula de clases, además de contar con nulas herramientas pedagógicas para trabajar con el estudiantado con necesidades educativas especiales. Esto se debe a la formación tradicional en el contexto en el cual el docente estaba inserto, dando a conocer que no existían cátedras que atendieran la neurodiversidad dentro de los establecimientos educacionales.

El entrevistado N°1 relata:

“siempre nos hablaron de que el alumno era prácticamente como uno solo, eran todos capaces, todos tenían el mismo conocimiento, todos tenían las mismas habilidades y el que no las tenía había que prácticamente desecharlo. Entonces esa formación fue complicada a la hora de enfrentarte a estos alumnos que hoy día son los alumnos TEA” (Entrevistado

N°1[E1]).

En el segundo caso, uno de los profesores mencionó que se podría hacer uso de diversas metodologías de aprendizaje que fueron enseñadas en la universidad y adaptarlas dependiendo del contexto en el que uno como docente, esté inserto.

Estas metodologías al ser algo antiguas se pueden adecuar en función de los estudiantes y el contexto, obteniendo resultados efectivos para la inclusividad en las clases de Música. Así, se podrían derribar las “barreras educativas” (López, 2011; Covarrubias, 2019). Un término que se refiere a las dificultades de aprendizaje que existen en el proceso de enseñanza, ya sea musical o de otras disciplinas.

El entrevistado N°2 relata:

“...nos enseñaron mucho lo que era metodología, muchos autores con diferentes tipos de didácticas como Kodály, Suzuki, y todos esos precursores que son como parte de la historia dentro de la metodología de enseñar música, eso me lo enseñaron a mi en la universidad. Obviamente que uno tiene que ir buscando depende del contexto, las situaciones en las que está, y todo eso” (Entrevistado N°2 [E2]).

Estos relatos dan a conocer que, todas las herramientas que se utilizan actualmente para el estudiantado con TEA fueron adquiridos en la práctica con los años de experiencia de cada entrevistado. No es una excepción con respecto a las respuestas del entrevistado N°3, ya que, afirma en reiteradas ocasiones que en su formación universitaria únicamente se hablaba o nombraba a estudiantes con necesidades especiales y de qué manera profesionales en el tema podían atender a sus necesidades educativas. Al igual que el entrevistado N°1, asegura que por medio de docentes de Educación Diferencial tuvieron una orientación con base en el comportamiento del estudiantado con TEA.

El entrevistado N°3 asegura que, su formación inicial docente le brindó recursos didácticos basados en actividades lúdicas relacionadas al juego, utilizando diversas metodologías de aprendizaje musical, con base en actividades de percusión corporal y movimiento relacionado con ritmos de repertorios conocidos.

El entrevistado N°3 relata:

“...Los juegos, hacer clases mucho más lúdicas, osea, como que todos los métodos musicales te pueden ayudar, dan luz de eso, como que, intenta hacer dinámicas muy particulares con respecto a rítmicas del cuerpo o escalas con colores. En la práctica, uno al final tiene que usar todo eso al mismo tiempo tienes que ir “barajando” y probando cosas” (Entrevistado N°3[E3])

Los participantes mencionan distintas estrategias metodológicas al momento de planificar y diseñar una clase. Más aún, pensando en sus estudiantes con TEA, para generar un ambiente seguro en sus clases. Una de ellas es la adecuación basada en la interpretación instrumental y coral, en la que se asegura que el estudiante pueda expresarse libremente por medio de actividades prácticas y no “tan teóricas” (E1).

El participante afirma:

“...Por eso la clase de música tiene que ser práctica siempre, es decir, el alumno Tea tiene que hacer porque él tiene mucha vitalidad, mucha energía que él a veces no sabe cómo canalizar y la música tiene esa magia esa característica de que él se puede expresar libremente” (Entrevistado N°1[E1]).

Esta afirmación es congruente con la visión que tiene Chiengchana y Trakarnrung (2014) en el cual asegura que por medio del método Kodaly los estudiantes aplican actividades que involucran principalmente el canto y a través de esto, mejoran significativamente la interacción social y la capacidad de expresión.

Teniendo en cuenta este primer relato, las afirmaciones del entrevistado N°3 guarda similitudes, ya que, si bien no diseña una clase pensando específicamente en el estudiantado con TEA, en la práctica, adecúa su clase analizando el contexto en el cual se encuentra en el diario, esto debido a los cambios de humor que pueda presentar el alumnado con TEA. De igual forma, asegura que la mayor parte de su clase, la utiliza en actividades de interpretación vocal de repertorios que el estudiantado pueda disfrutar.

Uno de los participantes señaló que, la realización de evaluaciones diagnósticas a la hora de planificar y diseñar una clase de Música puede lograr una atención para el estudiantado con TEA sea incluido dentro del aula, y afirmó que generar un ambiente

seguro durante el desarrollo de las clases de Música va relacionado con ilustrar la equivocación como parte del proceso de enseñanza, demostrando que el error no es punitivo ni perjudicial para que el alumnado con TEA logre los aprendizajes musicales. Los ambientes seguros según el profesorado entrevistado promueven una interacción entre el alumnado que permite que las habilidades musicales crezcan, en función de los nexos que se puedan lograr entre los intereses del propio estudiantado.

Por añadidura, el aprendizaje en base a modelos, el aprendizaje por imitación, y el aprendizaje asociativo con pares ofrece mayores caminos hacia la enseñanza del alumnado con TEA. En este caso, a través de los diagnósticos previos es que se puede realizar en la clase de Música, no se puede abordar las complejidades que existen en el grupo curso, ya sean “auditivas, interpretativas o reflexivas” (E2). Ya existiendo conocimiento sobre las dificultades presentes en el estudiantado, el profesorado puede ser capaz de realizar las planificaciones en función de la inclusión de todo el curso, y llevar a cabo un diseño de clase que logre mantener una universalidad en los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de las clases de Música.

El entrevistado N°2 dice:

“...Luego ahí en base al diagnóstico uno va viendo todo el proceso que necesita cada estudiante, obviamente el contexto de mi escuela actual es totalmente diferente a las clases que tuve yo anteriormente, porque ahora tengo cursos máximo de 10 estudiantes, pero imagínate en un curso de 40 o 45 estudiantes, donde el proceso es mucho más complejo de poder identificar en su totalidad cuáles son las dificultades de los chiquillos, entonces por eso te digo que todo va a depender del contexto, y uno tiene que ir adaptándose a esas situaciones también.” (Entrevistado N°2 [E2]).

En el segundo caso, refiriéndose a los ambientes seguros y como desplegarlos, los docentes proponen que mantienen una conexión con el “hacer entender” al estudiantado que la equivocación es parte del proceso de aprendizaje, y transmitir una seguridad al alumnado, a su vez no ser punitivo con las respuestas y oportunidades, dado que el “proceso de enseñanza requiere tiempo obviamente, como todo proceso educativo” (Entrevistado N°2).

El entrevistado N°2 relata:

“...obviamente puede que ellos ya se conozcan, pero tratar de darles la seguridad de que todos estamos aquí para aprender, independiente de que uno sepa más que otros, estamos todos aquí para aprender, nos vamos a equivocar, lo vamos a corregir, lo vamos a superar”. (Entrevistado N°2 [E2]).

En el tercer caso, los ambientes seguros mantienen un vínculo referido a la eficacia de estos, con la adaptabilidad que pueda realizar el docente a los contenidos del curso, en función de los estudiantes y sus intereses musicales. De esta manera, captar la atención de las y los estudiantes en su totalidad. El trabajo basado en los repertorios con los que el alumnado guarda interés puede promover una mayor interacción entre el estudiantado, incluidos los y las infantes con TEA.

El entrevistado N°2 señala:

“...conocer lo que ya saben, por ejemplo, los estilos musicales, en que se sienten más cómodos, y uno tiene que ahí, tratar de adaptarlos a los planes y programas, qué podemos hacer para que los chiquillos y chiquillas se sientan interesados, y tratar de abarcar a todo el estudiantado”. (Entrevistado N°2 [E2]).

Asimismo, el entrevistado N°1 relata que, para brindar un ambiente seguro dentro del aula, es necesario crear un espacio personal que beneficie a los estudiantes, independientemente si poseen o no necesidades especiales, ya que, asegura que muchas veces la prioridad del cuerpo docente es atender al estudiantado con TEA, pero se descuida al resto del curso en el aula de clases. Es por eso que, en reiteradas ocasiones da énfasis a la planificación y adecuación previa, conociendo al estudiantado tanto de forma personal como también la relación que tiene el grupo en general.

En este caso, el entrevistado N°1 indica que el trabajo no depende solamente del cuerpo docente, sino que también deja a los estudiantes como responsables de brindar un ambiente propicio tanto para el estudiantado con necesidades especiales educativas como para el resto de sus compañeros.

El entrevistado N°1 respalda esta declaración asegurando:

“...entonces nosotros debemos tener esa precaución de generar también un ambiente seguro para el resto del alumnado, porque recuerda que estos niños también se descompensan y a veces nosotros nos fijamos mucho en este alumno, pero alrededor de él, están los otros que también hay que atenderlos” (Entrevistado N°1 [E1])

La situación de este relato hace referencia a las dificultades que tiene el docente a la hora de realizar algún tipo de actividad que no sea del agrado del estudiantado con TEA, dando a entender que estos estudiantes tienen distintas formas de expresarse y desenvolverse dentro de un ambiente que no consideran el más adecuado. Como consecuencia de esto, el resto del alumnado puede que no se sienta a gusto con distintas reacciones o acciones que puedan presentar estos estudiantes.

Es por esto que la afirmación de Skeja (2014) acerca de los resultados positivos de la música en estudiantes con necesidades educativas especiales, plantearía una invitación al ejercicio reflexivo, ya que, no es la música o la Educación Musical la que obtiene estos resultados, sino que, es el estudio y aplicación de diversas metodologías inclusivas que ayuden a sustentar el contenido entregado por el docente. De esta forma aplicando las didácticas inclusivas en las planificaciones y adecuándose a las necesidades del estudiantado con TEA, la Educación Musical podrá brindar un espacio propicio para todo el alumnado.

Considerando estas afirmaciones, el entrevistado N°3 afirma que, para llevar a cabo todas las actividades nombradas anteriormente es necesario que el docente convierta su clase en una rutina, ya que el estudiantado con TEA por lo general tiene una estructura de orden secuencial basada en su jornada de estudio. Es por esto que, para brindar un ambiente adecuado y seguro para el estudiante del espectro autista, no se deben realizar cambios abruptos en la secuencia de una clase de Música.

Las afirmaciones del entrevistado N°1 concuerdan con la idea principal del relato anterior. Este afirma que una estrategia importante tiene que ver con la secuencia de una clase de Música y de qué forma se logra distribuir el tiempo del inicio, desarrollo y final, basado en el contenido, teniendo en consideración el estado de ánimo del estudiantado con TEA, como para el resto del alumnado. La secuencia didáctica de una clase debe ser “dinámica”, es decir, saber cómo motivar al estudiantado a través

de biografías breves, canciones, videos musicales, etc.

El entrevistado N°1 dice:

“...Partimos con videos, partimos con una canción, creando y desarrollando una atmósfera adecuada para que la clase sea dinámica, entretenida y pueda llegar a cumplirse el objetivo que uno quiere, por lo tanto, yo creo que para estos chicos es importante el tener una clase donde exista un sonido, una clase donde exista el uso de material musical, llámese canto o llámese video o llámese instrumento” (Entrevistado N°1[E1])

De acuerdo con lo que se afirma en este relato, es importante conocer cómo iniciar una clase, y de qué forma se imparte el contenido, puesto que, de esto depende en gran parte el comportamiento y ánimo de estudiantes con TEA el resto de la clase. De la misma manera, el entrevistado N°1 asegura que, una forma incorrecta de secuenciar una clase puede tener repercusiones negativas durante todo el desarrollo de esta en el estudiantado con TEA. Debido a que, por lo general, suelen tener una estructura de orden y secuencia personal de acuerdo al contenido y cómo se imparte. Por lo tanto, considera que es esencial secuenciar de forma correcta y precisa los tiempos de acuerdo a las actividades que se imparten dentro del aula.

Por consiguiente, en función de las estrategias didácticas, se ha mencionado anteriormente que gran parte del estudiantado con TEA tiene un estado de ánimo distinto dependiendo el día. Para afrontar estas situaciones, el entrevistado N°3 relata que siempre cuenta con distintas opciones para llevar a cabo su clase. Si bien, no lo especifica en el diseño mediante la planificación, comenta que prepara dos grandes actividades por medio de distintos recursos adecuados al contexto presente, cómo variedad de instrumentos y guías con diversas actividades para separar al curso en grupos.

Una dificultad que aborda el cuerpo docente tiene que ver con el rol que toma el PIE para el beneficio del estudiantado con TEA, debido a que, según el relato del entrevistado N°1 afirma que el alumnado con TEA es apartado del grupo de curso por el PIE, ya que realizan actividades de forma individual fuera del salón de clases. De esta manera, el desarrollo musical a través de las estrategias didácticas se ve empañado, por lo que según el entrevistado N°1 el estudiantado con TEA debe

convivir con sus pares y trabajar en actividades de grupos. Este relato tiene relación con la visión del entrevistado N°3, el cual señala que el alumnado del espectro autista está mejor dentro del aula de clases, por que realiza actividades en conjunto con sus compañeros en trabajos a largo plazo, que consiguen resultados favorables para el estudiantado, en cambio, no considera beneficioso que el PIE aplique actividades individuales de 15 minutos a las personas con TEA.

Por último, se afirma que utilizar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje basado en modelos y el aprendizaje por imitación promueven un proceso de enseñanza exitoso en el estudiantado TEA, puesto que los estudiantes generan una “mayor motivación” (Entrevistado N°2), y se vuelven más proactivos haciendo uso de estrategias didácticas como estas. En efecto, el uso de grabaciones realizadas por los estudiantes para aprender con base en la imitación. Un ejemplo de aquello puede ser que los estudiantes realicen una grabación del docente creando ideas o ejemplos didácticos para que el alumnado pueda utilizar aquello para el aprendizaje imitativo. Si existen dificultades, pueden darse instrucciones o “funciones más simples” (Entrevistado N°2) que permitirán adaptar el contenido y la clase en función del estudiantado.

Uno de los docentes afirma lo siguiente:

“...entonces te tienen que observar, te tienen que ver, o a veces te graban, te dicen profe lo puedo grabar, entonces ellos ven el proceso que uno está enseñando, y ellos van aprendiendo, pasa mucho en la imitación, por lo general se da acá”. (Entrevistado N°2 [E2]).

El aprendizaje asociativo entre pares aparentemente debe ser promovido evitando la exclusión del alumno, y fomentando una visión en la que se puede trabajar con todo el grupo curso por igual. Por consiguiente, debe ser cuidadosa, desde que el profesorado debe tener un rol de monitor dentro de las clases de Música, y otorgar “las bases para que el alumnado pueda trabajar también con los estudiantes con TEA” (Entrevistado N°2).

4.1.2. Habilidades de Escuchar y Apremiar.

Los participantes señalan que la percepción personal del estudiantado con TEA es muy particular al momento de comparar experiencias de apreciación musical, como también de reflexión con el resto del alumnado. Por lo general, el estudiantado con TEA cuenta con distintos gustos musicales, de preferencia, música instrumental (Entrevistado N°1). Esto se debe a distintas experiencias sonoras relacionadas con repertorios que han escuchado previamente en películas, videojuegos, como también gustos familiares. Es por esto que, al momento de realizar una actividad de apreciación musical, el estudiantado TEA suele relacionar lo escuchado a experiencias pasadas, historias de películas, experiencias personales, hechos históricos y demás.

Así mismo, el entrevistado N°1 considera importante trabajar este tipo de repertorio, ya que no solamente se puede expresar de mejor manera, sino que, genera un aprendizaje significativo por medio de experiencias sonoras que sean de su gusto.

El entrevistado N°1 relata:

“...después que termina la clase de música, después él ocupa sus instrumentos, él está toda una semana prácticamente, porque yo no solamente hago música soy profesor de educación musical, y también profesor básico y hago historia; entonces toca encontrarme con él en otra clase y él está constantemente con su melodía que vimos en música, prácticamente está toda la semana” (Entrevistado N°1[E1]).

Por tanto, los repertorios adecuados para su apreciación e interpretación traen consigo resultados favorables para el desarrollo musical del estudiantado con TEA. Asimismo, logrando generar un ambiente de confianza y de expresión a quienes más les cueste realizarlo.

De igual forma, el entrevistado N°2 considera que el uso de repertorios al comienzo de las clases motiva y genera un ambiente de confianza y seguridad del alumnado con TEA, pero aún más importante, logra captar la atención de estos estudiantes para continuar con una secuencia didáctica que considere actividades cortas. De igual forma, como se menciona anteriormente, el entrevistado, considera que es importante conocer el contexto y los gustos del estudiantado con TEA, como también de la totalidad del curso, puesto que, se pueden utilizar diversos recursos auditivos los

cuales deben estar familiarizados con el estudiantado.

El entrevistado N°2 dice:

“...ahora con la tecnología, llevan metidos en el celular todo el rato, entonces hay muchas series animados, muchas cosas que ellos ven en el teléfono, y con ello trabajan la escucha también”
(Entrevistado N°2[E2]).

Por otro lado, se considera importante que el estudiantado con TEA inicie por actividades más sencillas, como la diferenciación y discriminación de sonidos (instrumentos, sonidos graves, agudos, fuertes, despacio, etc.), ya que por medio de estas actividades los estudiantes trabajan su imaginación y ordenan ideas que les incentiva a desarrollar un pensamiento crítico (Entrevistado N°3). En concordancia con el Entrevistado N°1 se afirma que este tipo de actividades facilitan el desarrollo creativo e interpretativo del estudiantado con TEA, ya que toman distintos elementos de apreciación para actividades de composición por medio de la asociación de sonidos previamente escuchados.

4.1.3. Habilidades de Reflexionar y Contextualizar.

Las distintas respuestas de los encuestados sobre las habilidades relacionadas a la reflexión y contextualización apuntan a diversas herramientas auditivas que de alguna manera benefician el desarrollo musical del alumnado con TEA. Tales como también el control sobre la concentración y los diversos comportamientos que distinguen al estudiantado con TEA. Uno de los aspectos más relevantes trata sobre la libertad que deberían tener los estudiantes para trabajar un repertorio, ya sea en actividades de contextualización o de interpretación. Esto se debe a que, el estudiantado con TEA se siente más seguro a la hora de interactuar con sus pares acerca de temáticas que ya maneja o considera tener más conocimiento. El entrevistado N°1 afirma que, el alumnado con TEA por lo general siente más confianza a la hora de compartir sus experiencias musicales escuchando repertorios que conocen y reflexionando sobre estos. Esto se debe a que los estudiantes tratan de buscarle un sentido lógico a todo lo que escuchan, como también darle un significado, dependiendo de su experiencia

personal.

El entrevistado N°1 relata:

“... Entonces, la música en ellos tiene un significado, tiene un contexto, tiene una historia. Mi familia escucha esta música y a mí me gusta y yo la practico y yo la hago, y cuando estamos en clase y tenemos que crear tenemos que hacer, tenemos que inventar, tenemos que modificar, tenemos que adaptar música donde el chico también puede crear y hacer esto. Este chico generalmente ocupa canciones y melodías antiguas, por lo tanto, la música es significativa para él, desde el punto de vista histórico familiar es significativa para él”
(Entrevistado N°1[E1])

Así mismo, el docente asegura que, las actividades de reflexión y contextualización que se trabajen con repertorio a elección son el puntapié inicial para desarrollar una secuencia de actividades que involucren los otros dos ejes (escuchar y apreciar e interpretar y crear) y obtener resultados positivos. Esto se debe al continuo trabajo por medio de estos repertorios que se aplican a través de distintas actividades tales como la creación de melodías, composición rítmica, composición lírica, interpretación instrumental y coral. El entrevistado N°1 afirma que, tomando un repertorio a elección es posible trabajar cualquier tipo de actividad, independientemente cual sea el contenido a tratar y su eje curricular.

De esta manera, lo relatado por el entrevistado N°1 basado en su experiencia, se vincula con la narración de Bennett Reimer (2022), la cual afirma que, por medio de la interpretación instrumental, interpretación coral, estudio de la teoría musical y el estudio relacionado con la composición, ayuda al alumnado a tener un proceso integral en lo musical, fortaleciendo su compromiso social y enriqueciendo culturalmente su vida.

Igualmente, un aspecto relevante a considerar es el comportamiento del estudiantado con TEA. Consiguientemente el entrevistado N°2 relata que, si bien no cuenta con herramientas didácticas relacionadas al eje correspondiente, considera que es necesario aplicar actividades de reflexión para el alumnado con TEA ya que, desarrolla la concentración, y así mismo logra que exista un progreso en las habilidades auditivas.

En el caso del entrevistado N°3, Indica que, utilizando un enfoque relacionado a la historia de la música, basándose en el estudio de compositores, contextos biográficos de estos y reflexionando sobre la vida de distintos compositores (independiente del género o época), el estudiantado con TEA puede identificarse con la vida de estos, dando como resultado una mayor interacción social. Teniendo esto en consideración, se cree que, por medio de actividades de presentación oral, el estudiantado con TEA puede desenvolverse de mejor manera y puede tener una mayor correlación con sus pares.

El entrevistado N°3 comenta:

“...hacerlos disertar o hablar sobre alguien que tuvo los mismos problemas que ellos, ya que, los músicos tienen todos sus perfiles como de alguien “para adentro”, pienso en los músicos antiguos, los que se estudian por la música clásica como que pasan por esas cosas” (entrevistado N°3[E3])

Por medio de estas actividades, el alumnado con TEA puede expresar ideas, sentimientos, emociones o sensaciones. Adamek y Darrow (2005), relatan acerca de los beneficios que se obtienen por medio de estas actividades, los cuales tienen que ver con la autoexpresión, favoreciendo en gran medida el desarrollo tanto emocional como social del estudiantado TEA.

4.1.4. Habilidades de Interpretar y Crear.

De las entrevistas basadas en este eje curricular se desprenden distintas respuestas, cada una de ellas fundamentadas en las diversas metodologías y formas de diseñar las clases que tienen los docentes dejando resultados variados a la hora de comparar. Igualmente, una de estas trata sobre el ensamble musical y el trabajo grupal que tiene el estudiantado con TEA con el resto del alumnado. En esta situación, el entrevistado N°1 asegura que el trabajo grupal y el ensamble musical es una de las tareas más difíciles a la hora de realizar una actividad que involucre la colaboración entre los estudiantes. Esto se debe a la manera en que los estudiantes con TEA se

desenvuelven en un entorno que quizá no consideran el más seguro o el más adecuado. Dado esto, el entrevistado N°1, considera necesario que, el alumnado pueda apoyarse mutuamente y conocer a sus pares, ya que cada estudiante es distinto y tiene distintas capacidades, independientemente si consta con una discapacidad o no.

El entrevistado N°1 dice:

“...mientras él está pensando eso (las instrucciones de la clase), los otros compañeros todavía están pensando en otra cosa y luego se van a poner a trabajar, eso me sucede cuando es trabajo grupal, él dice, ‘pero es que mis compañeros no quieren trabajar, ‘es que mis compañeros no están haciendo lo que yo creo que tienen que hacer’. Entonces, ahí tiene que tomarle el parecer a otros y eso a él le complica” (Entrevistado N°1[E1])

Por añadidura, considera que, la adecuación en cuanto a instrumentos y repertorios no influye en gran parte para lograr un trabajo óptimo en equipo, puesto que, asegura que el estudiantado con TEA cuenta con diversos talentos y capacidades que no por ser infantes con necesidades especiales educativas “saben” menos que el resto, como tampoco asegura que “dominen” menos un instrumento. Es por eso que, muchas veces se considera innecesario contar con otro tipo de repertorio o instrumento dentro del trabajo en equipo o del ensamble musical, siempre y cuando no sea necesario hacerlo, debido a que, también es importante tener en consideración la realidad de cada estudiante con TEA y el contexto en el que se está desarrollando.

El entrevistado N°1 dice:

“En esta parte, de lo que es crear, de lo que es trabajar ya directamente con el talento que cada uno tiene en su justa medida. El alumno con TEA también hace lo suyo, el alumno crea canciones, letras, y adaptamos melodías a poemas, adaptamos melodías también a frases, letras de canciones que ellos inventan; Y ellos tienen la capacidad para poder realizarlo” (Entrevistado N°1[E1]).

De acuerdo con la afirmación planteada, existe una diversidad en cuanto a carácter, comportamiento y capacidades que forman parte de la vida del estudiantado con TEA, de este modo, el entrevistado N°2 relata que, el hecho de que un estudiante sea TEA,

no es una limitante para excluirlo de una agrupación o un ensamble musical. Si bien, existen días los cuales varía su estado de ánimo en relación con sus pares, el docente siempre busca incluir al alumnado con TEA en interpretaciones que se trabajen de inicio a fin, adecuando su melodía o armonía siempre y cuando sea necesario. En esta situación, el docente se refiere al nivel 1 del TEA, el cuál, el estudiante requiere apoyo basado en el impedimento que enfrenta al tener interacciones sociales.

El entrevistado N°2 relata:

“...los incluyo en el trabajo, si se puede completo, completo. Pero en pequeñas funciones dentro de lo que es el ensamble en sí, ya sea en la melodía, como te digo, o a lo mejor en una sección del tema” (Entrevistado N°2[E2]).

Por otro lado, el entrevistado N°3 tiene una visión opuesta en relación a las adecuaciones y el diseño de una clase, ya que, considera necesario que el estudiantado con TEA opte por su comodidad al momento en que se conforman los grupos de trabajo y repartan los instrumentos. También relata que, si dentro de un grupo de ensamble musical hay un estudiante TEA, es fundamental que el docente considere adecuar los repertorios a las necesidades del estudiante, esto en función de las partituras individuales de cada integrante que conforma el grupo.

A la hora de diseñar una actividad de creación, los docentes se encuentran con una serie de inconvenientes. Uno de ellos, es el poco acercamiento que tienen hacia el alumnado con TEA de sus respectivos cursos. Esto produce que la adecuación por medio del diseño de una actividad sea “a ciegas”, es decir, no tener conocimiento acerca de los estudiantes del curso. (Entrevistado N°2). Es por esto que el entrevistado N°2 recomienda realizar una evaluación diagnóstica en la cual mida las capacidades, y en el caso del estudiantado con TEA, evaluar de forma interna si es que padece de problemas de coordinación y problemas de complejidad motora.

Una de las dificultades al momento de llevar a cabo una clase, trata sobre el alumnado con TEA que presenta sensibilidad auditiva, ya que, no es posible realizar una actividad de interpretación instrumental, es por esto que, el entrevistado N°3 prepara actividades de reflexión o apreciación musical. El docente asegura que, no es algo

que prepare con anticipación en sus planificaciones basado en la adecuación inclusiva, sino que, surge a partir de la espontaneidad del momento.

Conociendo el contexto del alumnado, para conseguir resultados favorables en cuanto a la creación y composición, el entrevistado N°1 afirma que, el alumnado debe contar con un tiempo adecuado de trabajo para que puedan incorporar el contenido entregado por el docente a lo que ya traen desde su gusto y experiencia. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, el estudiantado compone y crea basándose en sus conocimientos previos, pasando por alto las normas básicas de composición musical en cuanto a rítmica, melodía, frases musicales, lírica, etc. Por esto, resulta necesario que el estudiante utilice el tiempo necesario para que pueda complementar lo aprendido con su creatividad y así tener mejores resultados.

El entrevistado N°1 afirma:

“...muchos de ellos parten haciendo cosas muy “locas”, recuerda que una línea melódica debe tener un sentido, y que uno dice “sí, está bonito” pero no tiene una línea, una frase melódica lógica, utiliza tu tiempo, juega con las notas, muévete entre estas notas, utiliza tu tiempo para usar redondas, blancas, corchea, ocupa el volumen, y ellos de a poco van creando” (Entrevistado N°1[E1]).

4.1.5. Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas.

En cuanto a las estrategias didácticas relacionadas al alumnado con TEA, es oportuno distinguir entre formas de diseñar una clase y poder analizar desde el punto de vista administrativo, basado en herramientas tangibles que sirvan como fundamento inicial para llevar a cabo el proceso de aprendizaje óptimo.

Una de estas estrategias se consigue a través de un espacio adecuado para las necesidades especiales del estudiantado con TEA. Se considera una medida sustancial que los establecimientos puedan tener un salón de Música que cuente con instrumentos musicales óptimos para cada nivel, buena iluminación, dimensiones considerables y una acústica adecuada para el estudiantado con TEA (Entrevistado

Nº1). Además, considera que, la asistencia por medio de talleres musicales instrumentales y programas extracurriculares fortalecen y desarrollan la seguridad e interacción social. Esto ayuda a que el alumnado con TEA tome un rol activo dentro del entorno escolar.

En consideración con la respuesta anterior, el entrevistado Nº2 asegura que, a través de la experiencia, los docentes van adquiriendo diversas habilidades, independientemente si el establecimiento cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo una clase con enfoques inclusivos. Además, comenta que, si el establecimiento cuenta con PIE, se deben utilizar los recursos y herramientas inclusivas para poder diseñar una clase o una evaluación, adecuándolas al estudiantado con TEA.

En el primer caso, el entrevistado Nº3 expone que en gran parte de las actividades que aplica en la clase de Música relacionadas a las didácticas inclusivas, apuntan a desarrollar la socialización del alumnado con TEA, esto lo consigue por medio del juego en actividades teóricas y rítmicas. Una de las actividades tiene que ver con el movimiento corporal por medio de repertorios conocidos y que le acomode al estudiantado, al igual que la percusión corporal, utilizando los pasos y palmas o distintas partes del cuerpo marcando el pulso. También considera que, el estudiantado TEA es muy visual, es por esto que, trabaja con actividades basadas en musicogramas, que desarrollan las habilidades relacionadas al ritmo y precisión rítmica.

De acuerdo con el relato del entrevistado Nº1, asegura que, la motivación es fundamental para el desarrollo integral del estudiantado con TEA, sosteniendo que el error es parte del proceso de aprendizaje, y de igual manera a través de esto, incentiva al alumnado a mejorar cada vez que fallen. Además, considera que es un trabajo colectivo con el alumnado, ya que los procesos también deben ser guiados en grupos de trabajo. De igual forma, Fuelberth y Todd (2017) consideran que un ambiente adecuado se genera a través de la resolución de problemas como también visualizando el error como una oportunidad para aprender.

4.2. Resultados de la encuesta

En el instrumento de la encuesta participaron 30 docentes (50% hombres, 46,7% mujeres, 3,3% personas de otros géneros; edad media = 31,2 años; SD = 7,70). Refiriéndose a los años de ejercicio docente, el promedio fue 6,8 años (SD = 6,73). Un 36,6% tenía de 0 a 3 años; el 33,3% de 4 a 7; el 6,6% de 8 a 11; y el 19,8% tenía 12 o más años de experiencia. Además, un 66,7% del profesorado afirmó contar con PIE en el establecimiento educacional en el que trabaja, por el contrario, un 33,3% aseguró no poseer con PIE en la institución.

4.2.1. Quehacer Docente y Formación Inicial

La mayoría del cuerpo docente que fue encuestado (56,7%) indicó que muy frecuentemente se dedica a propiciar un ambiente seguro y acogedor dentro del aula de clases. Siguiendo una misma tendencia, el resto del profesorado (43,3%) señaló que frecuentemente facilitaba estos ambientes seguros. En relación a la regularidad con la que se ofrecen oportunidades para que el estudiantado con TEA pueda resolver problemáticas dentro del proceso de aprendizaje, un porcentaje bastante significativo del profesorado (56,7%) aseguró otorgar estas ocasiones muy frecuentemente en sus clases de Música. Además, una proporción a tomar en cuenta (33,3%) indicó que frecuentemente ofrecía estos momentos de alto valor educativo para el alumnado con TEA.

Estas cifras pueden relacionarse con los resultados ya mencionados en la entrevista, puesto que algunos docentes respondieron que el error es parte directa del proceso de enseñanza. Esto se puede relacionar con las oportunidades para la resolución de dificultades en las clases de Música, y como la equivocación igualmente se manifiesta en estos espacios de confianza (Entrevistado N°2).

La reiteración con la que se generan estos ambientes seguros y se presentan las oportunidades para resolver diversos desafíos o dificultades con los infantes de enseñanza básica, sugiere que el cuerpo docente otorgue un valor de envergadura a que el estudiantado TEA pueda tener espacios seguros y acogedores para el

aprendizaje, para que puedan desarrollar habilidades que los ayuden a superar problemas o desafíos en general. Al mismo tiempo, coincide con investigaciones que demuestran que, para poder desplegar estrategias didácticas musicales, es necesario propiciar un espacio que brinde seguridad y bienestar (Fuelberth y Todd, 2017), y con hallazgos que señalan que se deben fomentar estos ambientes seguros a través de la resolución de problemas significativos para el alumnado, proponiendo metas a corto y largo plazo con los infantes. (Hogle, 2021; Wiggins, 2015). Pese a que se destaca la relación entre los espacios de seguridad para el aprendizaje y la resolución de problemas por parte del estudiantado TEA, un 7% de los docentes encuestados señaló que ocasionalmente y rara vez otorgaban oportunidades para que el alumnado TEA pueda resolver dificultades o desafíos en las clases de Música.

Un porcentaje alto del profesorado encuestado (53,3%) indicó que muy frecuentemente buscaba atender a todo el curso de igual manera a la hora de planificar sus clases. De igual manera, un 26,7% del cuerpo docente señaló que frecuentemente planificaba sus clases abarcando a todo el estudiantado. Respecto a las oportunidades para poder adquirir liderazgo y habilidades de trabajo en equipo a los infantes TEA, el cuerpo docente se dividió en tres grandes porcentajes a la hora de responder. El 33,3% del profesorado de Música encuestado aseguró que muy frecuentemente ofrecía oportunidades para obtener liderazgo y habilidades de trabajo en equipo al alumnado TEA. Otro 26,7% del equipo docente que fue encuestado declaró que frecuentemente otorgaba estas oportunidades. Por el contrario, al 33,3% del cuerpo educador que respondió muy frecuentemente, un 30% del profesorado de Música indicó que ocasionalmente promovía estas oportunidades para que las y los estudiantes desarrollen estas habilidades.

Estos resultados coinciden con algunas investigaciones que señalaban que todo alumno en sus clases debe ser incluido en el aula sin importar su sexo, raza, creencia, y en el caso referido a esta investigación, su condición (Romero et al., 2022; Ruíz, 2017). Si bien el proceso de aprendizaje para el estudiantado TEA tiene que ser adaptable, tanto proceso como resultado, y con la ocasión para poder desarrollar el liderazgo y el trabajo en equipo (Adamek y Darrow, 2018; Hogle, 2021) un 10% del cuerpo docente encuestado aseguró que raramente ofrecía estas instancias para el

alumnado TEA en las clases de Música.

Un 56,7% del profesorado de Música declaró que muy frecuentemente proyectaba metas a corto y largo plazo con el grupo curso en sus clases de Enseñanza Básica. En relación a los bagajes de estrategias didácticas inclusivas con las y los estudiantes TEA que controlaba el profesorado, un 26,7% del equipo docente declaró que se encontró indeciso sobre su manejo de estas estrategias didácticas. Asimismo, otro 26,7% respondió que se encontraba en desacuerdo con saber utilizar estrategias didácticas inclusivas con los infantes TEA en la Educación Básica.

Estos resultados pueden ser conectados con hallazgos que afirman que uno de los principales retos en el quehacer docente es la interrogante relacionada a los enfoques que fomenten el desarrollo de las competencias del estudiantado, tomando en consideración la diversidad presente en el alumnado (Bohórquez et al., 2022). Además, es de suma importancia destacar que es importante que los futuros docentes, conozcan un amplio repertorio de estrategias didácticas, y que estas atiendan la inclusión de los infantes TEA, puesto que, es importante que todos los miembros de la comunidad escolar sean partícipes del proceso de enseñanza (Barrio de la Puente, 2009). Se debe considerar estas investigaciones, puesto que un 13,3% de las personas encuestadas estuvo muy en desacuerdo con el manejo que ellos como docente, tenían de estrategias didácticas inclusivas.

El 53,3% del cuerpo docente que fue encuestado indicó que la universidad donde estudiaron en su formación inicial para ser parte del profesorado de Música, nunca impartió los suficientes cursos o cátedras sobre la inclusión del estudiantado con diversidad funcional, como lo es el TEA. Mientras que un 23,3% del equipo docente que fue encuestado señaló que ocasionalmente se impartían clases de este estilo en su formación inicial. Estos resultados se pueden relacionar con conclusiones que afirman que las universidades en Chile pueden diseñar planes de estudio todas por su propia cuenta (Aranda, 2022). Eso podría retrasar lo que es el abordaje inclusivo de las clases de Música en la Educación Básica. Se debe reflexionar en torno a esta problemática, puesto que para desplegar una educación inclusiva con el alumnado TEA, es necesario manejar un bagaje de estrategias didácticas musicales inclusivas

(Calvo, 2013). Es urgente y relevante atender la carencia didáctica inclusiva en el cuerpo docente, puesto que la cifra de 53,3% es bastante alta considerando que el desarrollo de habilidades intra e interpersonales de las y los estudiantes TEA depende significativamente del conocimiento, las competencias y el propio albedrío del equipo educador (Hernández et al., 2022).

Refiriéndose al PIE como una herramienta educativa para el profesorado en torno al desarrollo de aprendizajes para el estudiantado TEA, una fracción importante de encuestados (46,7%) aseguró que muy frecuentemente compartían esta visión acerca del PIE. Un 20% del cuerpo docente que fue encuestado respondió que ocasionalmente mantenían una visión educativa respecto al PIE. Es importante tomar en consideración, que si bien, el equipo educador en su mayoría indicó que el PIE era visto como una herramienta educativa para el crecimiento de aprendizajes. Si bien el PIE menciona prácticas como la co-enseñanza (Ministerio de Educación, 2013), se debe mencionar que, ocasionalmente lleva a la práctica, un procedimiento en el que el proceso de enseñanza se realiza fuera del espacio de clases usual, lo que provoca dificultades en las habilidades interpersonales (Milicic et al., 2012). La integración que promulga el PIE se ha comenzado a ver como el inicio de la inclusión dentro de las infraestructuras educativas (Milicic et al., 2012).

Sin embargo, la forma en la que se realiza la integración de los estudiantes genera un sistema paralelo del educando discapacitado con sus pares, ya que, gran parte de su proceso de aprendizaje ocurre fuera del aula convencional, o bien dentro de éste sin que se realicen las adecuaciones curriculares necesarias, lo que limita su interacción social y relación con los compañeros. En definitiva, la integración se ha visto como el punto de partida de la inclusión dentro de los establecimientos educativos. (Milicic et al., 2012)

Según los resultados, el 43,3% del profesorado que fue encuestado declaró que nunca existió material docente que fuera emanado del Ministerio de Educación, que pueda contener un bagaje didáctico para incluir al alumnado TEA en la sala de clases. Un 33,3% respondió que raramente el Ministerio de Educación manejó un material docente para la divulgación de estrategias didácticas para la inclusión de las y los estudiantes TEA en la sala de clases. Estos resultados podrían indicar que existe un

escaso material didáctico que sea otorgado por el Ministerio de Educación para la inclusión de los infantes TEA. Se podría realizar una revisión en torno a los principales tópicos de la inclusividad del TEA en la Enseñanza Básica, y proponer algunas ideas o recursos didácticos para su implementación en las clases de Música.

30% del cuerpo docente que fue encuestado indicó que raramente se siente capacitado para incluir a todo tipo de estudiantado TEA, y un 26,7% del equipo educador encuestado señaló que ocasionalmente siente tener esas competencias para lograr la inclusión de las y los alumnos TEA. Estos resultados se deben tomar en cuenta, dado que el desarrollo del estudiantado TEA depende en un gran porcentaje de las competencias y aptitudes que tenga el profesorado para lograr una inclusión educativa con todo el grupo curso en las clases de Música (Hernández et al., 2022). Además, se debe considerar que la educación musical, al tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo de infantes, se puede destacar su uso en conjunto con alumnado TEA (Mero y Bolívar, 2022). Es importante reflexionar en torno a los resultados, puesto que un 30% del cuerpo docente rara vez se siente con condiciones para incluir al estudiantado con TEA en sus clases de Música.

Un 46,7% del cuerpo docente que fue encuestado aseguró que la universidad en la que se formaron inicialmente nunca le otorgó los recursos suficientes para el abordaje inclusivo del alumnado TEA. Un 26,7% del profesorado encuestado declaró que raramente su universidad otorgaba los recursos didácticos para la inclusión de los infantes TEA. Es importante mencionar estas cifras, puesto que hallazgos recientes mencionan que existe una necesidad clara de instaurar una nueva escuela educativa que se forme en base a la inclusión (Villaescusa, 2021). Además, un 40% del equipo educador que fue encuestado frecuentemente respondió que se siente capacitado para promover el aprendizaje hacia el estudiantado TEA, y un 33,3% ocasionalmente está en condiciones para fomentar el aprendizaje a los infantes TEA. Al tomar en cuenta los hallazgos expuestos, es importante mencionar que el alumnado TEA, al depender en cierta parte de las competencias del profesorado (Hernández et al., 2022) realza la necesidad de trabajar las capacidades didácticas inclusivas en la formación inicial de los docentes.

4.2.2. Habilidades de Escuchar y Apreciar

Se ha evidenciado un porcentaje bastante importante de encuestados (50%) los cuales indican que muy frecuentemente promueven la escucha activa en el estudiantado TEA en el aula de clases. De la misma manera, un 40% señaló que frecuentemente estimulaba estas habilidades con el alumnado TEA. Estos datos demuestran que una gran parte del profesorado de Música trabaja y desarrolla estas habilidades en la clase. Es importante destacar estas cifras, puesto que la interacciones entre los y las estudiantes en las que la música sea la materia prima del proceso, fomentan el desarrollo cognitivo y de habilidades comunicativas sociales en el alumnado TEA (Silarat, 2022), y si el cuerpo docente realiza actividades haciendo uso de la escucha activa como herramienta base, podría resultar en un incremento en el desarrollo cognitivo y de habilidades sociales para el estudiantado TEA.

Un 36,7% del cuerpo docente encuestado aseguró que nunca permite que su alumnado TEA pueda escoger el repertorio a trabajar, mientras que un 23,3% se encontró frecuentemente permisivo con las elecciones de repertorio a desarrollar en las actividades de escucha activa y apreciación musical. Estos importantes hallazgos podrían demostrar un desacuerdo en las elecciones de la música que es escuchada en las clases de Música, y es importante tomar en cuenta estas decisiones puesto que, según los profesores entrevistados, el desarrollo de actividades en base a repertorios con los que el estudiantado guarde un interés previo podría promover una mayor interacción entre los alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta esta información, se debe destacar que la música ofrece la capacidad de expresar sentimientos y emociones, lo que promueve la autoexpresión, y fomenta el desarrollo emocional de los y las estudiantes TEA (Adamek y Darrow, 2005; Hale y Kurniawati, 2022).

El 46,7% del cuerpo docente encuestado respondió que muy frecuentemente permitían que sus estudiantes TEA puedan comparar experiencias musicales referidas a la escucha activa y la apreciación con sus compañeros y compañeras de manera grupal. De la misma forma, un 23,3% de las personas encuestadas indicaron que frecuentemente accedían a parangonar diferentes vivencias musicales sobre la escucha activa y la apreciación. Estos resultados se pueden tomar en cuenta puesto que trabajar didácticamente desde la escucha activa y conversaciones desde una

edad temprana podría trascender en mejoras fisiológicas del alumnado TEA (Geretsegger et al., 2020; Silarat, 2022).

Un porcentaje del 50% del profesorado encuestado indicó que muy frecuentemente lograba que el estudiantado TEA pueda participar en actividades de escucha activa en las clases de Música. Asimismo, un 40% de los y las docentes encuestadas señalaron que frecuentemente conseguían la participación de sus alumnos y alumnas en estos ejercicios musicales. Estos datos son importantes a considerar, puesto que existe una alta intervención del grupo curso en estas tareas musicales, y esto podría repercutir de manera positiva en el alumnado TEA y en beneficios significativos fisiológicos (Geretsegger et al., 2020; Silarat, 2022).

La cantidad de 36,7% del cuerpo docente que fue encuestado aseguró que frecuentemente perciben dificultades en sus estudiantes TEA a la hora de expresar sus emociones durante la clase de Música. Además, otro 26,7% de los profesores y profesoras encuestadas respondieron que ocasionalmente se percataron de estos obstáculos en la expresividad emocional en sus clases de Música. Estos hallazgos nos pueden demostrar una tendencia que se ha repetido con otros estudios, en los que se ilustran resultados en los que se afirman que lo que más se ve afectado con el TEA son las habilidades sociales, la comunicación verbal y no verbal, y la empatía social (Hervás et al., 2012).

Exactamente un 50% del profesorado de Música encuestado indicó que frecuentemente lograban que sus alumnos y alumnas TEA desarrollaran actividades relacionadas con el eje curricular de escuchar y apreciar. De modo similar, un 30% señaló que muy frecuentemente conseguían con éxito realizar estas tareas con su estudiantado TEA. Esta información podría dar a entender que el cuerpo docente lleva a cabo ejercicios de esta índole, y con ello se puede pensar que eventualmente se van a ver mejoras en el desarrollo emocional del estudiantado TEA.

Finalmente, un 40% del equipo educador de Música que fue encuestado aseguró que frecuentemente identificaba géneros o estilos musicales que facilitaban el proceso de aprendizaje del alumnado TEA. Además, otro 20% respondió que raramente podía identificar estos estilos musicales. Esto ayudaría a la promulgación de ambientes seguros y acogedores para el fomento del aprendizaje musical, puesto que el nexo de

los intereses del estudiantado con las actividades de escucha activa ayudaría en otorgar estos espacios óptimos para el aprendizaje de las y los alumnos TEA.

4.2.3. Habilidades de Reflexionar y Contextualizar

Se presentarán los resultados en función al eje curricular de reflexionar y contextualizar de las preguntas que fueron realizadas en la encuesta.

Concretamente, el 46,7% de los docentes encuestados mencionaron que frecuentemente otorgaban un espacio adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes TEA. Por otro lado, un 23,3% del profesorado indicó que ocasionalmente ofrecían un ambiente óptimo para catalizar el raciocinio crítico en el alumnado TEA. Estos resultados demuestran que estos espacios para fomentar el pensamiento crítico se pueden promulgar a través del abordaje de dificultades que resultan ser importantes para el estudiantado TEA. Estas tienen que ser guiadas por objetivos a corto y largo plazo. (Hogle, 2021; Wiggins, 2015).

El 46,7% del cuerpo docente que fue encuestado señaló que frecuentemente lograban que los infantes TEA comparen y compartan sus experiencias musicales con el resto de compañeros y compañeras haciendo uso de habilidades de reflexión. Además, se compartió un porcentaje importante (16,7%) del profesorado en las que aseguraban que frecuentemente, ocasionalmente y raramente lograban este proceso reflexivo con sus alumnos y alumnas TEA. Al presentar resultados tan variados, pero con una mayoría respondiendo que frecuentemente tenían éxito en estas tareas, se podría decir que relaciones estudiante-estudiante apoyadas en el método AAC (Johnson y LaGasse, 2021), pueden resultar en un ambiente seguro para el alumnado TEA, puesto que este tipo de aprendizaje colaborativo promueve espacios inclusivos para el aprendizaje.

En cuanto a la autoevaluación y reflexión el 40% del profesorado que fue encuestado para esta investigación respondió que frecuentemente creaba instancias para fomentar la autoevaluación y/o la reflexión colectiva con su estudiantado TEA. Otro porcentaje de los encuestados (23,3%) mencionó que muy frecuentemente otorgaba estas instancias evaluativas y reflexivas para sus alumnas y alumnos TEA en las clases de Música. Esto podría ayudar en el desarrollo emocional del alumnado puesto que algunas actividades colectivas, como podría ser la reflexión colectiva, otorga un

provecho directo entre el estudiantado, mediante el soporte y la estimulación mutua. Posibilita llevar al máximo el aprendizaje (Johnson y LaGasse, 2021).

Concretamente el 40% del cuerpo docente que fue encuestado indicó que frecuentemente brindaba un espacio adecuado para que el estudiantado TEA comparta sus experiencias musicales cotidianas con sus compañeras y compañeros de clase. Esto entendiendo que los espacios adecuados, vendrían a ser los ambientes seguros y acogedores de clase (Fuelberth y Todd, 2017). De la misma manera, un 30% del profesorado encuestado señaló que muy frecuentemente otorgaba estos espacios idóneos para la clase de Música y la reflexión colectiva. Se podría decir que un alto porcentaje de las y los docentes aseguró conceder estos ambientes. Esto podría dar a entender que la mayoría del equipo educador despliega entornos seguros para el aprendizaje, y esto puede repercutir en un incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas para el alumnado TEA (Hogle, 2021; Wiggins, 2016).

Se encontró que un 36,7% de las y los profesores encuestados respondieron que muy frecuentemente promueven un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo entre los infantes TEA en el aula de clases. Sumado a esto, exactamente un 33,3% del cuerpo docente que contestó la encuesta, mencionó que frecuentemente fomentaban este aprendizaje colaborativo entre el estudiantado TEA en las clases de Música. Estas cifras permiten dar a entender que el profesorado, principalmente, impulsa estos aprendizajes colaborativos en sus clases de Música, y esto podría repercutir en aulas abiertas a implementar el Aprendizaje Asistido entre Compañeros (AAC) en las clases de Música.

4.2.4. Habilidades de Interpretar y Crear

Comenzando con los resultados obtenidos con respecto a los ejes curriculares de interpretar y crear, en un comienzo, un 30% del profesorado encuestado indicó que ocasionalmente trabajaba repertorios corales con el alumnado TEA en sus clases de Música en la Enseñanza Básica. En suma, un 23,3% de las personas que fueron encuestadas señalaron que muy frecuentemente realizaban actividades en función de repertorios corales. Otro porcentaje a tomar en consideración es que un 20% del cuerpo docente aseguró que nunca llevaron a cabo labores en relación a repertorios corales con infantes TEA. Estas cifras son importantes a destacar, puesto que los

repertorios corales, al ser producidos de manera colaborativa, podrían permitir moldear el aula de clases en un lugar abierto a la improvisación, y ofrecer una oportunidad en la que el estudiantado TEA pueda desplegarse musicalmente de manera más conforme a lo conveniente. (Hogle, 2021).

Específicamente, un 33,3% del equipo educador encuestado aseguró que frecuentemente otorgaba un espacio para la improvisación musical participativa de infantes TEA. Adicionalmente, un porcentaje bastante importante del profesorado encuestado (23,3%) respondió que nunca promulgaba este entorno de improvisación musical que fomente la participación de las y los alumnos TEA. Otro porcentaje a destacar es un 20% de las personas encuestadas que indicó que ocasionalmente conceden estos ambientes de aprendizaje musical. Estos resultados nos pueden dar a entender que el cuerpo educador en su mayoría otorga estos espacios. Sin embargo, unos grandes porcentajes de las y los docentes, mencionó que con poca frecuencia brindaban estos entornos de improvisación. Es importante reflexionar en torno a estos hallazgos, puesto que, en un ambiente de improvisación en las clases de Música, el estudiantado TEA puede desarrollarse musicalmente de la mejor forma (Hogle, 2021).

El 90% del personal educador que fue encuestado señaló que consideran que se deben adaptar espacios acústicos para un mejor aprendizaje a la hora de interpretar un repertorio musical. Esta cifra es muy importante a tomar en consideración, dado que es casi la totalidad del profesorado encuestado. En la discusión, estos hallazgos son importantes a tomar en cuenta, puesto que para el alumnado TEA, el entorno auditivo otorga una ayuda significativa en comunicación auditiva, y sostiene una estabilidad emocional en las y los estudiantes TEA (Ueno et al., 2019). Además, en Chile, el Plan Estratégico de Infraestructura Escolar (2015) no menciona estándares de decibeles para sus aulas de clases, más allá de que se deba contemplar un aislamiento acústico (p. 20). El educando TEA presenta características auditivas singulares, y el hecho de que el Ministerio de Educación no asegure una mejor infraestructura auditiva o positiva, ocasiona que se generen reflexiones en torno a ello, como por ejemplo ¿Qué decibeles serían los óptimos para el estudiantado TEA?

De primeras, un 40% del cuerpo docente que fue encuestado aseguró que muy frecuentemente el estudiantado TEA les pide participar en la clase de Música haciendo

uso de algún instrumento musical. Asimismo, un 26,7% del equipo educador en la encuesta respondió que frecuentemente los infantes TEA hacían peticiones para utilizar algunos de los instrumentos musicales. Sumado a esto, un porcentaje del 23,3% del profesorado encuestado mencionó que ocasionalmente se realizaban solicitudes para emplear instrumentos musicales por parte de las y los alumnos TEA. Realizando una discusión, estos datos son importantes a destacar, ya que existen instrumentos musicales melódicos que ofrecen una ayuda significativa para el trabajo coral. Este instrumento es el piano, y resulta ser interesante de manera visual para el estudiantado TEA. Los patrones en sus teclas blancas y negras comprometen al sistema neurológico de una forma integral en el proceso de aprendizaje en las clases de Música (Silarat, 2022). Se podría brindar el uso de este instrumento para el alumnado TEA, y así de esta forma, involucrar de mejor manera a las y los estudiantes en el proceso de enseñanza musical.

Para finalizar el apartado, un 60% de las personas encuestadas indicaron que muy frecuentemente otorgaba oportunidades para que los infantes TEA mostraran sus productos musicales a la comunidad educativa. Adicionalmente, un 23,3% del cuerpo docente señaló que frecuentemente promovía ocasiones para compartir sus procesos y trabajos musicales a la comunidad escolar. Estos resultados son importantes para tomar en cuenta, a causa de que algunas actividades musicales, como pueden ser la presentación musical a la comunidad, podrían repercutir en el crecimiento y progreso de habilidades inter e intra personales como lo son la comunicación social, y la capacidad de desenvolverse de manera más dinámica en el proceso de aprendizaje (López y Bravo, 2022).

4.2.5. Estrategias Didácticas Musicales Inclusivas

Se recopilaron algunos hallazgos que proponen un aprendizaje en base a las diferentes formas de expresión de la enseñanza, como abordar el propósito expresivo de una canción o repertorio, y manifestarlo en base a distintas maneras, como lo pueden ser el baile, el dibujo, o un escrito, facilitó la participación de los infantes TEA en la clase de Música. Asimismo, generar un ambiente seguros y cómodos de aprendizaje mediante espacios que conectan con los intereses de las y los estudiantes, acompañado de un fomento de los estímulos positivos, ya sea en sus logros o con recompensas. También, una comunicación que sea conveniente con los

apoderados, para acompañar a través de una metodología afectiva, favorece en el proceso de enseñanza de los pupilos TEA.

Refiriéndose a algunas estrategias didácticas musicales que resultaron ser exitosas al momento de trabajar con alumnado TEA, algunos docentes aseguraron que hacer uso de un método de lectura musical llamado “Musicocolores geométricos” facilitó el proceso de aprendizaje para el estudiantado TEA, puesto que se designa un color para cada altura o nota musical. De esta manera, el proceso de lectura para las y los infantes se vuelve algo mucho más preciso, y las conexiones cognitivas para trabajar alrededor de los sonidos se convierten en algo más tratable, dado que es mucho más sencillo de asociar con algo más físico como lo es un color.

Acompañada de esta estrategia, se recomienda hacer uso del instrumento percusivo melódico “metalófono”, ya que, ocasionalmente cada lámina de acero está pintada con un color distinto. Si se trabaja con ello, puede ayudar en la ubicación de las notas musicales de una forma más efectiva. Si se utilizan otros instrumentos melódicos que resultan ser atractivos para el alumnado TEA, como el piano o teclado, es preferible, en algunas ocasiones, pintar las teclas dependiendo de los colores con los que se esté trabajando.

Concretamente, otro tópico que surgió en las respuestas abiertas de la encuesta, fue la sensibilización acústica que tiene el estudiantado TEA, que consta con la presencia de sensibilidad selectiva del sonido o sensibilidad auditiva, y una solución directa y que ha servido como estrategia didáctica musical para atender a la inclusión, ha sido la utilización de los instrumentos musicales de una manera poco convencional, como puede ser, hacer uso de las baquetas del metalófono, por sus dos extremos. El extremo que tiene cabezal, y el que es plano.

Además, el procedimiento retroalimentativo que tenga un carácter individual para el educando TEA, mediante un monitoreo de los avances del estudiante, y una adecuación de material didáctico como lo pueden ser partituras o reducción de diversas secciones, podría favorecer el proceso de aprendizaje musical del alumnado TEA. Incluso, se puede ver más asistido si se relaciona con un trabajo motivacional por parte del profesorado.

Adicionalmente, se mencionó con frecuencia, llevar a cabo un trabajo más

personalizado con los estudiantes TEA, puesto que su sensibilidad auditiva puede volver el proceso de aprendizaje un desafío para el cuerpo docente. Esta forma de trabajar mucho más personalizada puede ser realizada a través de actividades más cortas y dosificadas, y con un grupo de estudiantes mucho más pequeño, entre cinco o seis, en el caso que el grado del espectro sea más elevado.

Más aún, el cuerpo docente encuestado indicó que el proceso de aprendizaje, si es llevado a la práctica desde estrategias didácticas enfocadas en la imitación, mediante el trabajo colaborativo, haciendo hincapié en un fomento del vínculo que se pueda generar en el estudiantado entre sí. Así se promueve la labor grupal en las clases de Música.

Sumado a esto, se destaca las intervenciones rítmicas en las clases de Música, a través de coreografías, instrumentos no convencionales creados por el propio alumnado TEA, y el abordaje rítmico con colores, como se lleva a cabo en el método “Musicocolores geométricos”. Además, un trabajo colaborativo en grupos pequeños con repertorios adaptados previamente para su abordaje, parecieran ser estrategias didácticas musicales que se podrían tomar en cuenta en las clases de Música.

5. Cuadernillo pedagógico

Sobre el tercer objetivo específico de la investigación, el cual era, diseñar un cuadernillo pedagógico en el que se recopilen las experiencias del profesorado de Música en Chile para el uso de estrategias didácticas musicales, experiencias exitosas utilizadas en la literatura y evidencia científica relacionada con el TEA, surge un cuadernillo pedagógico que recopiló algunas de las estrategias didácticas musicales inclusivas exitosas que fueron declaradas por el cuerpo docente encuestado.

Cabe mencionar que, la encuesta contaba con cinco categorías principales, las cuales eran, el quehacer docente y formación inicial docente, los tres ejes curriculares de la asignatura de Música: escuchar y apreciar, reflexionar y contextualizar e interpretar y crear, y estrategias didácticas musicales inclusivas.

En el cuadernillo se presentan siete estrategias utilizadas por los docentes. En conjunto con las siete estrategias, se presentaron siete actividades ligadas a estos procedimientos didácticos. Cada una de estas actividades musicales, está planteada

en base a una estrategia didáctica. El listado de las siete tácticas didácticas musicales es:

1. Musicolores geométricos
2. Trabajo colaborativo.
3. Intereses personales
4. Retroalimentación individualizada
5. Aprende descubriendo.
6. Repertorio con mímica
7. La diversidad en la expresividad del conocimiento.

5.1. Estrategias

A continuación, se indagará en cada una de las estrategias y cuáles son sus principios y fundamentos.

5.1.1. Musicolores geométricos.

La primera estrategia se basa en el método “Musicolores Geométricos”, el cual consiste en un lenguaje musical que combina los elementos de la música, colores y formas geométricas. Ha sido ideado para personas con necesidades educativas especiales, sin embargo puede ser utilizado para toda la población estudiantil en general. Se utilizan colores y figuras geométricas, las cuales representan la duración, altura y tono respectivamente.

Este método se ha inspirado en dos sistemas de lectura musical previamente existentes, el primero es el “Método en Colores” de la chilena Estela Cabezas, y en la “numerofonía” presentada por el uruguayo Sergio Achero.

¿Cómo funciona?

Figuras Geométricas: Las figuras geométricas representan la duración, según el perímetro que esta tenga, es decir, si la figura tiene un tamaño más largo, su duración será mayor, por el contrario, si el tamaño es más pequeño, la duración será menor.

Los colores: representarán la altura o el tono, cada color puede ser otorgado

libremente por el docente que utilice este método.

Tamaño de la figura: La intensidad o volumen, será determinado por el tamaño de la figura, es decir, si el tamaño de la figura es pequeño, el volumen será despacio, por el contrario, si la figura es de gran tamaño, la intensidad será más fuerte

5.1.2. Trabajo Colaborativo

La segunda estrategia se centra en la colaboración entre estudiantes con el objetivo de alcanzar metas compartidas. Este enfoque, se basa principalmente en el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales a través de la participación conjunta en experiencias musicales. La colaboración en equipo surge como una respuesta a la necesidad de mejorar actitudes, rendimiento y habilidades que se materializa una vez el grupo de personas coopera, aprovechando y desarrollando al máximo sus habilidades individuales mientras comparten retroalimentaciones constructivas.

El trabajo colaborativo promueve un sentido de lealtad, seguridad y autoestima, satisfaciendo las necesidades individuales de los miembros del grupo y valorando su sentido de pertenencia. Los integrantes se esfuerzan por mantener relaciones positivas tanto dentro como fuera del equipo.

Al implementar esta estrategia inclusiva, los educadores pueden maximizar los beneficios de la colaboración en equipo y proporcionar tanto como para los estudiantes con TEA como para todo el estudiantado una experiencia enriquecedora en las clases de música. Es crucial ajustar las estrategias en base a las necesidades específicas de cada estudiante de manera que se genere un entorno de confianza, apoyo y comprensión.

5.1.3. Intereses personales

El trabajo en base a los intereses personales dentro de la educación, se refiere a un enfoque pedagógico que adapta el contenido y las actividades de aprendizaje para satisfacer los intereses y motivar a los estudiantes. Esta estrategia reconoce y valora la diversidad en cuanto a las preferencias y motivaciones de cada estudiante, buscando personalizar la experiencia educativa para que esta sea más relevante y significativa.

Al integrar los intereses personales de los estudiantes en el proceso de enseñanza, se pretende aumentar la motivación, la participación y el compromiso, así como fomentar un aprendizaje más profundo y duradero.

Este enfoque para los estudiantes con TEA implica realizar actividades y el contenido musical para alinearse con sus gustos individuales. La estrategia de Intereses Personales reconoce la diversidad de preferencias y sensibilidades presentes en el espectro autista, buscando personalizar la experiencia musical para hacerla más atractiva y significativa, fomentando un ambiente educativo inclusivo, motivador, centrado en las necesidades específicas de cada individuo

Esta adaptación enfocada en las clases de música, puede incluir la elección de géneros musicales, instrumentos preferidos, proyectos de creación musical y actividades que respeten las sensibilidades sensoriales de cada uno de los estudiantes.

5.1.4. Retroalimentación individualizada

La retroalimentación individualizada, se refiere a proporcionar comentarios específicos y adaptados a las necesidades y desempeño de cada estudiante de manera personalizada. Este enfoque se centra en las fortalezas y áreas de mejora específicas de cada estudiante. Busca brindar información detallada y pertinente que pueda guiar al estudiantado en su aprendizaje desarrollo

La retroalimentación individualizada, puede abordar diferentes aspectos, tales como el progreso académico, habilidades específicas, logros y metas personales. Puede entregarse de diversas formas, como comentarios escritos, reuniones uno a uno, evaluaciones personalizadas, y demás.

Este tipo de retroalimentación reconoce las diferencias individuales de cada estudiante, permitiéndoles comprender mejor sus capacidades. Al recibir comentarios adaptados a sus necesidades específicas, los estudiantes pueden sentirse más motivados y capacitados para mejorar su rendimiento académico y desarrollar habilidades específicas.

Dada la diversidad que existe dentro del Trastorno del Espectro Autista, implica que

para proporcionar comentarios adaptados a sus necesidades y características individuales, es crucial tener en cuenta sus necesidades, preferencias, estilos de aprendizaje y sensibilidades sensoriales específicas para poder brindar una retroalimentación.

5.1.5. Aprende descubriendo

La quinta estrategia didáctica, que toma como base el descubrimiento del contenido, se fundamenta en la resolución de problemas significativos para el estudiantado en las clases de Música. Esta estrategia puede resultar bastante provechosa, puesto que, si el alumnado resuelve situaciones problemáticas en los que se vea beneficiado con la obtención del conocimiento en el proceso de aprendizaje, puede resultar en enseñanzas importantes para los estudiantes, como podría ser el fomento de la curiosidad, el pensamiento crítico o la resolución de problemas.

En las clases de Música, esto se puede dar a través del trabajo coral, mediante el abordaje de repertorios y sus partituras musicales. Es de suma importancia mencionar que en el proceso de aprendizaje con esta estrategia, hay que promover un papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, a través de la exploración, experimentación y la resolución de problemas.

Esta estrategia podría resultar beneficiosa para el alumnado con TEA, mediante la exploración dinámica, en la que se ajuste a sus formas de aprender, promoviendo una independencia gradual del estudiante del espectro autista.

5.1.6. Repertorio con mímica

La sexta estrategia didáctica, de repertorio con mímica, se señaló más de una vez en la encuesta. Todos los docentes que la mencionaron dijeron que la mímica puede ser una estrategia muy interesante al momento de realizar trabajos corales, puesto que, por lo general, los niños y niñas asocian el movimiento de la mímica a una sección del repertorio.

Si esto se trabaja bien, se podría lograr un aprendizaje de un repertorio de duración extensa sin necesidad de requerir una hoja con la letra de la canción, debido a que se aprende a través del movimiento asociado a la letra del repertorio musical.

El cuerpo docente aseguró que hay que crear la mímica, acordarse de ella y que a su vez, no sea tan compleja de aprender para el estudiantado.

Por último, mencionaron que también se puede pedir que los estudiantes escojan una mímica creada por ellos. De esta manera ellos, escogen qué realizar y en qué momento. Siempre con la supervisión del docente.

Una adecuación que mencionó una profesora, fue que el estudiante con TEA tenga un grupo en donde él sea quien dé las indicaciones de la mímica. Como líder de un equipo, y de esta manera, generar pertenencia con el curso y aumentar sus ganas de participar de las clases.

5.1.7. Diversidad en la expresión del conocimiento

La última estrategia indicada por el equipo educador es la diversidad en la expresión del conocimiento.

Según se declaró en la encuesta, otorgar una variedad de maneras de expresión podría resultar muy positivo para los estudiantes con TEA, puesto que facilita la manifestación del conocimiento que han adquirido en las clases de Música.

Los docentes encuestados, señalaron que esta estrategia plantea una diversidad de maneras de expresar el conocimiento, ya sea de manera verbal, corporal, visual, o musical.

Una docente escribió en la encuesta el siguiente ejemplo:

“Por ejemplo, si se escucha la canción ‘Una cuncuna amarilla’”

- Ema: Expresó verbalmente que la canción le pareció muy alegre porque la letra habla de una cuncuna que se convierte en mariposa
- Benicio: Expresa corporalmente a través de un baile la tristeza de la oruga por no poder volar
- Zayra: Expresó mediante un dibujo el cambio de la pena a la felicidad de la oruga

Cada estudiante mencionó la manera en que le resultaba más cómodo manifestar el conocimiento. Además, el cuerpo docente destacó que hay que ser concretos con las

instrucciones, debido a que es la mejor manera de comprometer verbalmente al alumnado TEA en el proceso de aprendizaje.

Otra expresión que se puede realizar es a través de un musicograma, haciendo énfasis en los patrones que el educando del espectro autista.

5.2. Actividades

A continuación, se proponen distintas actividades destinadas a docentes que se basan en el uso de las metodologías definidas con anterioridad.

Cabe destacar que las actividades desarrolladas, son a partir de materiales como sugerencia, sin embargo, pueden ser adaptados dependiendo de la situación en la que se encuentre el docente.

Consiguientemente, la implementación de las diversas actividades queda a libre disposición del profesorado de música en cuanto al momento de la clase que se considere pertinente a ser desarrolladas.

Cada actividad tenía la siguiente forma:

1. Estrategia.
2. Momento de la clase
3. Lista de materiales/recursos a utilizar
4. Ejecución de la actividad

Es importante mencionar que las actividades pueden ser utilizadas en cualquier contexto, ya que, están ideadas desde la inclusión como fundamento.

Actividad N°1:

Estrategia: Musicocolores Geométricos

Eje Curricular: Interpretar y Crear

Materiales: Metalófono, Papel, cinta adhesiva y lápices de colores

La actividad consiste en que los estudiantes aprendan la canción “Cumpleaños feliz” en metalofono utilizando el método de Musicolores Geométricos.

Para comenzar la actividad, el profesor debe definir los colores que representará cada nota musical dentro del metalófono, el docente pide a los estudiantes que repliquen aquellos colores en las notas y placas de sus instrumentos musicales.

Continuando con la actividad, el docente proyecta y enseña en la pizarra correspondiente al repertorio, explicando y señalando la simbología dentro de ella.

Una vez explicada, el profesor realiza una demostración de cómo sonaría aquel repertorio para que luego cada estudiante de manera autónoma resuelvan y aprendan la canción utilizando la partitura basada en “musicolores geométricos”.

El rol del docente será guiar el proceso y responder dudas de cada uno de los y las estudiantes.

Actividad N°2

Estrategia: Trabajo colaborativo.

Eje Curricular: Reflexionar y Contextualizar.

Materiales/Recursos: celular (opcional), lápiz y guía de trabajo.

Ejecución de la actividad:

Para comenzar el desarrollo de la actividad el docente indica que los estudiantes deben realizar grupos de cuatro personas.

Continuando, se les indica que en conjunto con su equipo tendrán que definir tres canciones las cuales deberán clasificar en una tabla entregada por el docente. Dicha clasificación será basada en cuanto al contexto en el que escucharán dichas canciones y el porqué.

Para finalizar, en conjunto deberán seleccionar a un compañero del equipo en base a sus habilidades para comunicar y exponer las respuestas que han realizado durante

la actividad.

El rol del docente será guiar el proceso y atender a las preguntas que surjan durante el desarrollo de la clase.

Actividad N°3

Estrategia: Intereses personales

Eje curricular: Reflexionar y contextualizar

Materiales/recursos: Papel y lápiz

Ejecución de la actividad:

Esta actividad está ideada para que el docente pueda conocer los intereses personales y contextos de cada uno de sus estudiantes y así poder realizar otras actividades en base a eso.

Algo a tener en cuenta es la triada, la cual nace a partir del docente, los apoderados y el estudiante. Esta triada ayuda al docente a conocer más aún a su estudiante y de donde proviene.

Al inicio de la actividad, se propone una ronda en la que todos los estudiantes deberán escribir en un papel tres canciones que les gusten y por qué.

Luego, los estudiantes dejarán sus papeles en una caja, y al azar, otro estudiante, sacará un papel e intentará adivinar a qué compañero pertenece esos gustos musicales.

El docente será un espectador y mediador, pero en ningún momento dejará de prestar atención a los gustos. Además, luego de cada "adivinanza", el profesor recopila los nombres y gustos de cada estudiante, para tener una mayor información sobre ellos, que puede resultar en un buen material a la hora de planificar actividades didácticas inclusivas en la clase de Música.

Actividad N°4

Estrategia: Retroalimentación individualizada

Eje curricular: Interpretar y Crear

Materiales/recursos: Sin materiales

Ejecución de la actividad:

Esta actividad está basada en una estrategia que busca complementar diferentes actividades que se aplican de forma simultánea, es decir, se aplica una actividad en conjunta con otra. Por ejemplo, mientras se realiza la actividad de “*Musicolores geométricos*” el docente retroalimenta al estudiantado al instante.

Se mencionaron tres puntos a considerar al momento de hacer una retroalimentación, los cuales eran:

- Establecer metas y expectativas
- Ser específico sobre los resultados y dar ejemplos
- Revisar constantemente

Si estos puntos se complementan con la actividad de “*Musicolores geométricos*”, la retroalimentación considera:

- **Establecer metas y expectativas:** Establecer secciones de la canción y proponerlas como metas para completar la canción en un tiempo adecuado
- **Especificar los resultados, y dar ejemplos:** Evidenciar por medio de ejemplos el objetivo que se busca concretar
- **Realizar periódicamente revisiones:** Cada 15 minutos realizar una retroalimentación de los avances que ha logrado.

Cada punto está conectado con los demás y es por esto que, es importante aplicarlos todos, puesto que, si se logra una meta, se debe dar tiempo para ese objetivo, al igual que, si se pide realizar “algo”, hay que dar el ejemplo de cómo sonaría ese “algo”.

Actividad N°5

Estrategia: Aprende descubriendo.

Eje curricular: Escuchar y Apreciar.

Materiales/recursos: Grabaciones de sonidos naturales (Opcional). Hoja en blanco.

Ejecución de la actividad:

Guía a los estudiantes de la clase de Música hacia un espacio al aire libre, o utiliza sonidos naturales grabados previamente, en el caso que no sea posible salir.

En primer lugar, se indicará que los estudiantes deberán escuchar sonidos que se puedan apreciar alrededor de ellos. Posteriormente, se les señalará que tienen que clasificar los sonidos en base a alguna de las cualidades del sonido (altura, duración, intensidad o timbre), para posteriormente contrastar con las características propias de cada una de estas cualidades, como por ejemplo, en el caso de la altura, un sonido agudo o grave.

En segundo lugar, los alumnos volverán hacia la sala de clases, y en una hoja en blanco, clasificarán los sonidos identificados en el exterior, mediante los dos contrastes de cada calidad del sonido (agudo/grave;largo/corto;fuerte/débil;focos sonoros de cada instrumento, en el caso de sonidos naturales, el material). Es importante promover una participación activa del educando del espectro autista.

Para finalizar, se realiza una breve comparación entre los sonidos identificados por el alumnado en su totalidad, y se llevan a cabo preguntas reflexivas tales como: ¿Qué fue lo que más les llamó la atención de los sonidos? ¿Qué sonidos descubrieron? ¿Qué compasión fue la que más les llamó la atención?

Tiene que existir un orden dentro de los momentos de la actividad, para mantener un esquema para el alumnado TEA. Además, establecer un número mínimo y límite de sonidos es de suma importancia para condicionar una realización exitosa de la actividad musical.

Actividad N°6

Estrategia: Repertorio con mímica

Eje curricular: Interpretar y Crear

Materiales/recursos: Guitarra.

Ejecución de la actividad:

La actividad consiste en cantar y bailar un repertorio establecido.

Para este ejemplo se propone el repertorio: “*Pajaritos en mi ventana*” de “Agua Sol”. Es recomendable que el docente interprete este repertorio.

Es importante que la mímica se realice a través del modelamiento del profesor al frente del curso.

La actividad continuará en el siguiente orden.

1. Preguntas generales sobre la mímica
2. Presentación del repertorio a trabajar
3. Mostrar cómo sería la ejecución del canto y la mímica
4. Práctica constante de la canción y mímica a la vez

A esta actividad se le puede agregar la interpretación de la melodía en el metalófono con la estrategia de “*Musicolores geométricos*” dando como resultado:

1. Melodía en metalófono
2. Canto y mímica
3. Melodía del metalófono
4. Canto y mímica final

Esta actividad es adecuada para cursos superiores a primero básico, ya que es de mayor complejidad.

Además, es posible modificarla para realizar diferentes mímicas, por ejemplo, se conforman tres grupos grandes, y cada grupo realiza una mímica diferente para luego presentarla frente al curso.

Actividad N°7

Estrategia: La diversidad en la expresividad del conocimiento.

Eje curricular: Escuchar y apreciar

Materiales/recursos: Computadora con audio, Youtube (Opcional); Guitarra o piano (Opcional).

Ejecución de la actividad:

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes puedan escoger la manera en la que desean expresarse, por ejemplo, a través de la escucha de una canción, los estudiantes pueden escoger la manera de representar que les hizo sentir dicha canción.

Los estudiantes deberán escuchar alguna canción (se propone “arriba quemando el sol” de Violeta Parra), estudiar su lírica y en 5 minutos, pensar de qué manera expresar lo que les hizo sentir, es decir, si a algún estudiante sintió tristeza, el estudiante debe buscar un medio de expresión para transmitir lo que sintió. Estos medios pueden ser verbales, visuales, corporales u otros que sean del gusto del estudiantado.

Luego de preguntar a un grupo de estudiantes, lo ideal sería cambiar la canción, siempre intentando que por canción haya uno o dos medios de expresión.

El objetivo es que se puedan expresar de la manera en que se sientan más cómodos, y así promover una participación activa en las clases de Música.

6. Conclusiones

El primer objetivo específico de este estudio, que está relacionado directamente con la primera pregunta específica de la investigación, fue identificar y analizar estrategias didácticas inclusivas empleadas por docentes de Educación Musical en Chile para trabajar con estudiantes que presentan TEA en la Educación Básica. Este objetivo se alcanzó a lo largo de la pesquisa mediante entrevistas y encuestas.

De acuerdo con las entrevistas, los docentes conciliaron que gran parte de las estrategias didácticas empleadas en las clases de Música corresponden a: actividades de interpretación coral, rítmica por medio del juego, interpretación instrumental a partir de los intereses personales, secuencias didácticas rutinarias.

Acerca de las actividades de interpretación coral, los beneficios relacionados a este tipo de trabajos traen consigo la confianza del alumnado TEA, ya sea con ellos mismos como con el resto del curso, de esta forma, el trabajo colaborativo es seguro. Estas actividades siempre son complementadas con repertorios que sean conocidos dentro del entorno escolar. Considerando esto, por medio de estas actividades, el estudiantado TEA logra desenvolverse y sentirse parte del grupo de trabajo, como también facilitar la interacción social entre sus pares.

En cuanto a los ejercicios rítmicos, se presenta de una manera en la cual los estudiantes puedan disfrutar, y es por medio del juego. Las actividades rítmicas pueden ser complementadas por canciones que contengan variaciones de velocidad. De esta manera seguir el pulso ayuda a desarrollar la precisión rítmica del estudiantado, como también tiene un efecto positivo en la coordinación del alumnado TEA. Estas actividades pueden ser acompañadas de percusión corporal (palmas, pasos, golpes de manos en muslos, etc.), de esta forma, facilita la práctica teórica asociándose con actividades lúdicas por medio del juego.

La interpretación instrumental a partir de los intereses personales, procura que el estudiantado TEA pueda complementar sus experiencias auditivas con actividades de interpretación instrumental. El alumnado TEA desarrolla gustos particulares por repertorios que se asocian a videojuegos, películas que son de su interés o videos que revisa frecuentemente o son del gusto de personas con las que más confianza tiene. El trabajo de este tipo de repertorios puede ser beneficioso para trabajar con otro eje curricular, el cual tiene que ver con la contextualización o la apreciación, dado que, el estudiantado TEA por lo general, conecta ideas musicales con acontecimientos históricos o experiencias que marcaron su vida, dando resultados positivos al momento de relatar lo que siente o piensa con respecto al repertorio que se trabaje en la clase de Música.

De acuerdo con las secuencias didácticas rutinarias, el profesorado idealmente debe planificar las clases de forma estructurada, ordenando los tiempos de trabajo en clase, como de introducción y cierre, ya que, el alumnado TEA suele organizar su jornada de estudio en distintas clases. También, la secuencia didáctica debe tener un sentido lógico de acuerdo al contenido que se imparte, por ejemplo, iniciar con datos históricos o datos biográficos, como también cumplir con las indicaciones de la siguiente clase.

Esto propicia un ambiente seguro, el cual ayude a convertir una clase en una rutina en beneficio del estudiantado TEA.

Según la encuesta, se pudo determinar a posteriori que las estrategias didácticas inclusivas que fueron más utilizadas por el profesorado de Educación Musical son: los musicolores geométricos, el trabajo colaborativo mediante las prácticas grupales, el ejercicio didáctico a partir de los intereses personales, la retroalimentación individualizada, aprende descubriendo, los repertorios con mímica o imitación y la diversidad de expresión por parte del alumnado TEA en el proceso de aprendizaje en las clases de Música.

En relación con los musicolores geométricos, parece ser que favorece de manera positiva el proceso de enseñanza musical para el alumnado TEA. Al ser una estrategia didáctica que se liga directamente con el uso de colores para las alturas o notas musicales. Da la impresión que el uso de este método, acompañado de estrategias didácticas encontradas durante la revisión de literatura, como lo son el uso del piano como instrumento musical (Silarat, 2022) para el educando del espectro autista, podría beneficiar el proceso de aprendizaje, puesto que los patrones, en este caso de teclas negras y blancas, involucra el sistema neurológico de una forma integral en la enseñanza musical. Si se hace uso de metalófonos, con sus láminas de acero pintadas de colores, el estudiantado TEA podría verse igualmente comprometido en el proceso de aprendizaje de la música, por los patrones de colores y figuras geométricas. Además, con los altos porcentajes en los que los estudiantes del espectro autista piden hacer uso de instrumentos musicales, pareciera ser que estos instrumentos musicales son una destacada herramienta en la implementación de la estrategia de los musicolores geométricos.

El trabajo colaborativo mediante actividades grupales es un tópico que se debe destacar en el ámbito didáctico musical inclusivo. De acuerdo con la encuesta, es necesario considerar que una gran mayoría del profesorado de Música en Chile, con mucha frecuencia permite que sus alumnos TEA puedan realizar actividades grupales. Este trabajo colaborativo se podría complementar con estrategias didácticas como el AAC (Johnson y LaGasse, 2021), que fomenta una relación en el aula de clases de estudiante-estudiante en el proceso de enseñanza, y de esta manera, reducir las oportunidades en las que se da una relación docente-estudiante para

lograr aprendizajes significativos para el alumnado TEA producto de un trabajo colaborativo entre pares.

Los intereses personales influyen fuertemente en el proceso de aprendizaje musical. Si bien, trabajar en base a los gustos o contextos de cada estudiante es algo que contribuye firmemente en el proceso de enseñanza, puesto que el alumnado TEA, en algunos casos muestran una predisposición con sus interés, y pueden realizar actividades reiterativamente (Fundación Apoyo Autismo Chile Epaa, 2020), el profesorado de Música en Chile en su mayoría, nunca permite que el educando del espectro autista tengan la oportunidad de elegir el repertorio musical a trabajar durante una unidad educativa en las clases de Música.

Con relación a la retroalimentación individualizada, esta tiene que ser acompañada de un lenguaje claro, conciso, y ordenado por parte del cuerpo docente en las clases de Música, dado que algunas personas del espectro autista, les puede resultar difícil mantener una conversación (American Psychiatric Association, 2013). Es por ello que frases simples, breves que puedan repercutir en la realización de una retroalimentación individualizada que resulte ser estructurada, podría facilitar el aprendizaje del alumnado TEA. Asimismo, en la encuesta, una parte del profesorado mencionó que el monitoreo de estados de avances individuales ayudaría a fortalecer la retroalimentación para el educando del espectro austista.

Concretamente, aprender descubriendo es una estrategia didáctica que puede ser destacada dado que la resolución de problemas significativos podría resultar en enseñanzas importantes para el alumnado del espectro autista. Esto puede ser llevado a la práctica dentro de un ambiente variado y beneficioso, en el que la creatividad y la intervención expedita sea fomentada hacia el alumnado (Román, 2021), en este caso, el estudiantado con TEA. Esto puede ser una opción para el cuerpo docente, considerando que una mayoría de los encuestados aseguraron que el Ministerio de Educación ofrece muy poco material hacia el profesorado para atender la inclusión del educando TEA.

Los repertorios con mímica o imitación, es otra de las estrategias didácticas que fueron mencionadas en la encuesta. Se trabaja principalmente mediante la imitación entre compañeras y compañeros en el desarrollo del repertorio, y esto se conecta

directamente con lo significativo que puede resultar el aprendizaje musical en el aula de clases, y en las actividades musicales que se realicen con mímica, puesto que el trabajo musical, estimula algunos beneficios para el estudiantado TEA, como lo es el desarrollo de habilidades sociales como la proactividad y la sociabilidad (López y Bravo, 2022). Este tipo de estrategia didáctica podría llevarse a cabo con frecuencia en Chile, dado que el cuerpo docente de Música que fue encuestado respondió que con mucha frecuencia promovía un aprendizaje colaborativo. Las tareas en base a la imitación fomentan un proceso colaborativo en el aprendizaje.

Existe una estrategia didáctica que resulta muy útil según el cuerpo docente de Música en Chile. Esta es la diversidad de expresión del aprendizaje en el aula. Esto resulta beneficioso para promover distintas maneras de manifestar el conocimiento aprendido, y fomentar una inclusión del alumnado en el proceso de enseñanza musical. Realizando una ejemplificación, podría ser responder a un propósito expresivo de un repertorio a través de movimientos corporales, escritos, dibujos, entre otras maneras de expresión del aprendizaje. Realizar una enseñanza con base en esta estrategia didáctica en Chile podría resultar beneficioso para el proceso educativo musical, ya que un porcentaje alto del cuerpo docente de Música en Chile indicó que con bastante frecuencia brindaba espacios para que el estudiantado TEA comparta experiencias musicales con el resto de sus compañeras o compañeros en el curso. Estas experiencias, podrían expresarse de distintas maneras, y así, asegurar una manifestación del conocimiento en el aula.

El segundo objetivo específico de esta investigación, que obedece directamente a la segunda pregunta específica del estudio, pretendía analizar el uso de estrategias musicales exitosas para la inclusión de estudiantes con TEA que podrían ser aplicadas para las clases de música en Chile. Las estrategias didácticas musicales que lograrían un éxito en la inclusión del alumnado del espectro autista son el aprendizaje asistido por compañeros (AAC) y la práctica coral mediante el trabajo colaborativo.

En relación con el aprendizaje asistido por compañeros, pareciera ofrecer una alternativa para la búsqueda de la inclusividad en las clases de Música. Al realizar trabajos musicales mediante una relación estudiante-estudiante (Johnson y LaGasse, 2021), se fomenta un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo, que

aparentemente, beneficiaría el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado con espectro autista.

Es importante que, en la aplicación de esta estrategia, hay que intentar disminuir las interacciones que se lleven a cabo a través de la relación docente-estudiante, puesto que la finalidad de este tipo de estrategia es la obtención de conocimientos, cualidades y habilidades por medio de un apoyo sostenido entre el estudiantado vinculado (Topping, 2005). Intervenciones musicales en las que el alumnado TEA tenga que relacionarse con sus pares, como lo pueden ser actividades de escucha activa o reflexivas en relación al propósito expresivo de la música, podrían ser algunos ejemplos que se pueden llevar a la praxis en las clases de Música en Chile. Más aún, en grupos de trabajo pequeños, a lo más entre cinco a seis personas. El uso de esta estrategia es dependiente de un despliegue de ambiente seguro para el alumnado, en el que puedan mantener una relación estudiante-estudiante.

En cuanto a la práctica coral con la ayuda del trabajo colaborativo, se refiere al abordaje de repertorios corales en las clases de Música, a través del aprendizaje colaborativo. Esta estrategia didáctica es posible de emplear en Chile puesto que una cantidad importante del profesorado de Música en Chile indicó que con frecuencia trabajaba repertorios corales con el alumnado del espectro autista. Se podría llevar a la práctica mediante repertorios corales escogidos desde un proceso selectivo, en el que se evalúe los niveles de dificultad presentes en el repertorio, las repeticiones presentes en la canción, que estén abiertos a ser abordados desde la imitación entre el alumnado, y que sean fáciles de recordar y de mantener en la memoria a corto y largo plazo (Fuelberth y Todd, 2017).

Es de suma necesidad destacar que a la hora de llevar a la praxis esta estrategia didáctica musical, se pueda hacer uso de un teclado o piano para que el sistema de neuronas del estudiantado TEA pueda estar más implicado en el proceso de aprendizaje musical. El uso de instrumentos musicales para acompañar el trabajo coral, como el piano, al tener un patrón y orden en sus teclas blancas y negras, involucra con mucha eficiencia al alumnado del espectro autista en el proceso de enseñanza musical (Silarat, 2022), por lo que en Chile, la aplicación de esta estrategia didáctica musical podría ser bien empleada, puesto que un porcentaje elevado del cuerpo docente señaló que con bastante frecuencia el educando TEA pedía participar

en la clase de Música haciendo uso de algún instrumento musical. El piano o teclado podría ser ese instrumento musical para el estudiantado. Más aún, hacer uso de metalófonos, xilófonos, o algún instrumento musical que pueda presentar patrones o figuras geométricas atractivas para el alumnado del espectro autista. La utilización de esta estrategia didáctica musical dependerá en su totalidad de la elección de repertorio, de los instrumentos que se puedan utilizar para el acompañamiento instrumental, y de un despliegue de entornos de trabajo en equipo, en el que el estudiantado TEA pueda colaborar para aprender repertorios corales unos a otros (Salvador y Corbett, 2016; Hogle, 2021).

El tercer objetivo específico del estudio, que responde a la tercera pregunta de investigación, buscaba diseñar un cuadernillo pedagógico en el que se recopilen las experiencias del profesorado de Música chileno en el uso de estrategias didácticas musicales. En la realización del cuadernillo, se pudo evidenciar las respuestas de alrededor de 30 profesores de Música. Este material recopiló las siete estrategias didácticas que fueron frecuentemente mencionadas. Cada una de las siete estrategias didácticas musicales inclusivas, se vió evidenciada una actividad individual ser llevada a la práctica en las clases de Música.

En resumen, el cuadernillo presenta siete estrategias didácticas musicales que resultaron ser inclusivas con el estudiantado con espectro autista, y siete actividades musicales que guardan una relación directa con cada una de estas estrategias. Más aún, cada actividad que está en el cuadernillo especifica en qué momentos de la clase se recomienda llevar a cabo su aplicación, y qué recursos educativos son necesarios para ser guiados hacia la praxis pedagógica musical.

Es de suma importancia señalar que este producto se efectuó con una cantidad de respuestas baja. Se podría decir a priori, que si se recolectan muchas más encuestas docentes, el producto pudo haber recopilado un número mucho más grande de estrategias didácticas inclusivas, acompañadas de sus respectivas actividades musicales

Seguidamente, con el fin de contestar a la cuarta pregunta de este estudio, y al objetivo general de esta investigación, que era describir y analizar estrategias didácticas utilizadas por docentes de Música en la Educación Primaria en Chile, para

la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, diseñando un cuadernillo pedagógico que recoja estas estrategias y secuencias didácticas, se puede mencionar que las más destacables son el despliegue de ambientes seguros y acogedores dentro del aula de clases, los musicolores geométricos, la música por medio del juego lúdico, y el trabajo rítmico a través de la percusión corporal. Además, el cuadernillo que fue realizado otorgó un panorama de estrategias didácticas que emplea el profesorado de Música en Chile, mediante una recopilación de estas.

La estrategia didáctica referida a los ambientes seguros y acogedores dentro del aula de clases, comienzan desde que el cuerpo docente brinda oportunidades de aprendizaje a través de la abordaje de problemáticas que sean importantes para el alumnado. Estos desafíos deben ser dirigidos mediante objetivos, a corto y largo plazo durante la clase de Música (Fuelberth y Todd, 2017). El profesorado de Música en Chile podría ser capaz de desplegar estos espacios de seguridad haciendo uso de un lenguaje breve, claro y ordenado frente al estudiantado con espectro autista, y concientizando al resto del educando sobre la importancia del silencio y el espacio acústico dentro de la sala. Además, dar a entender que la equivocación y el error es parte del proceso de aprendizaje. Esto se puede ejemplificar con lo que sería la verbalización sobre la importancia de realizar retroalimentaciones en el proceso evaluativo.

Esta estrategia didáctica musical, si bien tiene bastantes aspectos positivos, tiene un gran aspecto a considerar, y es la dependencia directa con las competencias del profesorado de Música para poder guiar al alumnado con espectro autista hacia metas a corto y largo plazo, y con la efectividad de este espacio a la hora de la interacción entre pares. Esta validez del ambiente seguro, es dependiente de las habilidades del cuerpo docente musical.

Los musicolores geométricos en la enseñanza de la Música, aparentemente comprometen de manera directa el sistema de neuronas del alumnado TEA puesto que para el estudiantado con espectro autista resulta ser atractivo producto de los patrones geométricos. El uso de los colores va directamente ligado con las relaciones que se pueden establecer entre los colores y las notas musicales de algunos instrumentos de percusión melódicos, como lo son el metalófono con sus láminas de acero de colores, o el xilófono con sus láminas de madera, específicamente de palo

santo. Sumado a esto, los musicolores geométricos pueden brindar una oportunidad de trabajar la precisión rítmica a través de actividades lúdicas ligadas a los colores o las figuras geométricas.

A pesar de que la estrategia didáctica musical de los musicolores geométricos resulta ser interesante, puede presentar algunos inconvenientes para su aplicación con alumnos con espectro autista a causa de una sobrecarga de estímulos, como lo pueden ser los colores, ruidos o bullicios (González y Ruiz, 2021). Estas razones pueden repercutir en una experiencia negativa dentro del aula de clases. Se debe diagnosticar su utilidad en el grupo curso conociendo al estudiantado TEA, y sus grados de condición.

Otra estrategia didáctica destacada en el estudio, fue la música por medio del juego lúdico, que se basa en el desarrollo de habilidades sociales del educando TEA mediante la realización de diversos juegos o momentos lúdicos en actividades teóricas y/o rítmicas. Estos momentos lúdicos, están caracterizados por el uso de apoyo visual, que resulta ser muy interesante para el alumnado con espectro autista. Esta estrategia didáctica musical, resulta ser inclusiva debido a que producto del juego, se ocasionan oportunidades de socialización entre los estudiantes, y esto repercute directamente en la catalización de habilidades comunicacionales o interpersonales.

Esta estrategia didáctica musical, para que tenga más éxito con el educando TEA, puede ser llevada a la práctica a través de actividades musicales con musicogramas, que estimulan la precisión y fluidez rítmica, y la interiorización del pulso.

Concretamente, el trabajo rítmico a través de la percusión corporal resulta ser otro tópico de las estrategias didácticas musicales que utiliza el profesorado de Música en Chile para la inclusión de los estudiantes con espectro autista. Estos instantes de percusión rítmica en los que se ocupa el cuerpo, pueden resultar inclusivos si son realizados desde el juego, y el trabajo en grupo. Los repertorios abordados desde la rítmica corporal, utilizando las piernas para marchar y marcar el pulso, y las palmas para percutir un obstinato rítmico serían algunos ejemplos para realizar con esta estrategia didáctica musical.

Esta estrategia didáctica musical en particular, está fuertemente ligada al enfoque

didáctico de la música mediante el juego lúdico. Esto ocasiona que se genere una dependencia de una didáctica de la otra para ser altamente efectiva. Además, las competencias del profesorado supeditan a estrategias didácticas de este estilo puesto que necesitan de un ambiente seguro y de confianza para poder ser desplegadas en el aula de clases.

6.1. Limitaciones

La investigación al tener un carácter exploratorio, determina de antemano una escasez de trabajos empíricos. En el ámbito de la inclusividad del estudiantado con espectro autista en las clases de Música en Chile, existen pocos estudios que establezcan resultados en torno a esta temática.

Por otro lado, se originaron pocos espacios de agenda para poder llevar a cabo las entrevistas hacia el profesorado de Música. Asimismo, producto de estos limitados tiempos, la validación de los instrumentos de recogida de datos se realizó durante un periodo extenso, sobre todo la validación de la encuesta. Esto repercutió en que no se pudiera alcanzar la cantidad de encuestados propuestos en un principio, que eran 50 personas. Sin embargo, se volvió a proyectar un número de 30 personas, y se alcanzó la cantidad sin mayores inconvenientes.

Para finalizar, los resultados que fueron expuestos en el escrito evidenciaron altas frecuencias en el trabajo colaborativo para la inclusión de los estudiantes TEA, acompañados de modelos didácticos que fomentaban un proceso de aprendizaje de la música desde el punto de vista lúdico. No obstante, estos resultados fueron levemente abordados en el marco teórico, producto de una ausencia notable de literatura que hubiera permitido trazar conexiones entre los resultados obtenidos, con otras estrategias didácticas musicales inclusivas. Sería muy importante seguir investigando en torno a esta temática en Chile.

6.2. Propuestas a futuro

En vistas hacia el futuro, sería conveniente llevar a cabo este estudio en diferentes zonas o regiones del país de Chile, para luego contrastar los resultados obtenidos con los de este estudio. Además, la realización de esta investigación hacia otros países, sobre todo en Latinoamérica, pareciera ser un punto de inicio para abordar la

inclusividad del espectro autista en las clases de Música.

Podría ser valioso implementar algunas de las estrategias didácticas anteriormente mencionadas en diversos contextos escolares en Chile. Los resultados de aquellos estudios podrían ser comparados con algunos de otros países, y así sacar conclusiones en relación a la inclusividad del alumnado TEA en las clases de Música.

Serviría replicar el estudio en la Enseñanza Media en Chile y recopilar un bagaje de estrategias didácticas musicales que resulten ser inclusivas con el estudiantado TEA en Chile. Se podría compilar un conjunto de estrategias didácticas musicales para la inclusión de alumnos del espectro autista del segundo ciclo escolar que pueden resultar valiosas para la inclusividad en las clases de Música.

Para finalizar, se deja abierta la invitación para hacer uso del cuadernillo pedagógico en las clases de Música en Chile, y con ello, validar su funcionamiento como recurso didáctico inclusivo para el educando con espectro autista.

Referencias

Acha, D. M. H., Vicente, J. S. Y., Tomás, M. R. V., y Castillo, F. F. L. (2021). Estrategias didácticas y competencias musicales en estudiantes universitarios de Educación Inicial en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 396-409. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i.37015>

Adamek, M. S., y Darrow, A. A. (2018). *Music in special education (3rd ed.)*. The American Music Therapy Association.

Álvarez, R. M. V., Suelves, D. M., y Romero, O. C. (2018). Análisis de materiales musicales didácticos para Primaria en la escuela digital. *Revista electrónica de LEEME*, 2(42), 01-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.10942>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM - 5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Aranda, R. (2022). Evaluación de la pertinencia de la formación de profesores de música de Educación Media de la Provincia de Valparaíso. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/675108>

Arguedas, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Revista Educación*, 39(2), 79-103. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19899>

Barrio de la Puente J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

Berry, R. (2006). "Inclusion, power, and community: Teachers and students interpret the language of community in a classroom". *American Educational Research Journal*, 43(3), 489-529. <https://www.jstor.org/stable/4121767>

Bohorquez, D., y Otálora, B. (2022). Influencia del uso de las herramientas y estrategias didácticas en el aula. *Panorama*, 16(31), <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i31.3170>

Bolívar, O., Véliz, V., Alcívar, A., Zambrano, J., y Cruz, J. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 135-148. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820>

Bolívar, O., y Mero, V. (2022). La Música como aporte estratégico en el desarrollo Socioemocional de los niños con TEA en la subdirección PCA en Manta. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1715-1728. <https://doi.edu/10.23857/pc.v7i4.3914>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Chiangchana, N., & Trakarnrung, S. (2014). The effect of Kodály-based music experiences on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Asian Biomedicine*, 8(4), 547-555. <https://doi.org/10.5372/1905-7415.0804.326>

Chiva, B. Gil, O. Zorrilla, L. Balaguer, P. (2021). La importancia del análisis del clima de aula para mejorar la inclusión educativa. *Revista Inclusiones*, 2(2), 130 - 141.

<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2839>.

Comín, M. (2022). El trastorno del espectro autista [TEA]. *Intercambios=Intercanvis: papers de psicoanàlisi=papeles de psicoanálisis*, 49, 7-32. <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/419307>

Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. [Tesis de maestría, Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R.]. Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educación%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf

Díaz Santamaría, S., & Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 17, 21–31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>

Durán, F., Casals, A. (2023). La música tradicional en la formación del profesorado de música: una propuesta en el contexto chileno. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 89-106. <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.8>

Fuelberth, R., Todd, C. (2017). 'I dream a world': Inclusivity in choral music education. *Music Educators Journal*, 104(2), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0027432117735875>

Fundación Apoyo Autismo Chile Epaa. (2020). *Guía para la inclusión de la persona con la condición del espectro Autista en el contexto escolar*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17571>

Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

Geretsegger, M., Holck, U., Carpentier, J. A., Elefant, C., Kim, J., Gold, C. (2015). Common characteristics of improvisational approaches in music therapy for children with Autism Spectrum Disorder: Developing treatment guidelines. *Journal of Music Therapy*, 52(2), 258–281. <https://doi.org/10.1093/jmt/thv005>

Gold, C. Voracek, M. Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A metaanalysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054-1063. 10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00298.x

Gómez, M., Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula*, (14), 47-48. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0025.pdf

González, B. Ruiz, D. (2021). Hipersensibilidad sensorial en el entorno escolar. La experiencia escolar de Isabel y Emmit. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 121-136. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/714>

Hale, I., Kurniawati, F. (2022). Music Therapy in Children with Autism Spectrum Disorder: What and How. *Buletin Psikologi*, 30(1), 116-13. doi.org/10.22146/buletinpsikologi.54595

Heaton, P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1443–1447. <https://doi.org/10.1098%2Frstb.2008.0327>

Hé Hernández, O., Spencer, R., Sanz, P., Tarraga, R. (2022). Analysis of the Autism Spectrum Disorder (ASD) Knowledge of Cuban Teachers in Primary Schools and Preschools. *Education Sciences*, 12(4), 284. <https://doi.org/10.3390/educsci12040284>

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-94. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

Hogle, L. (2021). Inclusion of a music learner with ASD through play-full intersubjectivity. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 212-225. <https://doi.org/10.1177/1321103X20935208>

Hooper, J. (2002). Using music to develop peer interaction: An examination of the response of two subjects with a learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 30, 166–170. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2002.00210.x>

Jellison, J., Brown, L., & Draper, E. (2015). Peer-assisted learning and interactions in inclusive music classrooms: Benefits, research, and applications. *General Music Today*, 28(3), 18–22. <https://doi.org/10.1177/0027432117713823>

Jiménez-Huerta, M. P. (2017). *La música como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos con trastornos del espectro autista en la etapa de educación primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Camilo José Cela]. <http://hdl.handle.net/20.500.12020/301>

Johnson, E., LaGasse, AB. (2021). Musical Creativity in Autism: Exploring Growth through Collaborative Peer Interaction. *International Journal of Disability Development and Education*, 69(1), 139-153. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1940883>

Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010.

Ley 21545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 02 de marzo de 2023. D.O. No. 43.498.

López, E. y Costa, M. (2015). Revisión de libro: ¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría. *Papeles del psicólogo*, 36(1), 74 - 76. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77834057009.pdf>

Mero-Delgado, V. E., Bolívar-Chávez, O. E. (2022). La Música como aporte estratégico en el desarrollo Socioemocional de los niños con TEA en la subdirección PCA en Manta. *Polo del Conocimiento*, (7), 1714-1728. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8483004.pdf>

Milicic, N. Lissi, M. Alcalay, L. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad:

Más allá de la inclusión. En I. Mena (Ed.), *Educación y diversidad Aportes desde la psicología educacional* (pp. 199 - 237). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. (primera edición). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAutista.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Plan Estratégico de Infraestructura Escolar: Fortaleciendo la Educación Pública*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4453>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Programa de integración escolar*. Ministerio de Educación. <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/>

Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Ñaupas, H. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis 4a. Edición*. Ediciones de la U 2014. <http://dibridigital.ucsh.cl/biblioteca-ucsh.idm.oclc.org/opac?id=01454889>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Padilla, D. Mercader, I. Carrión, J. Aguilar, J. López, R. Navarro, N. Gutierrez, N. Pérez, M. (2022). *Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las ciencias sociales*. Octaedro. https://octaedro.com/sdm_downloads/propuestas-innovadoras-sobre-diversos-aspectos-de-las-ciencias-sociales/

Piedra, C. (2016). *La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo "El arte de incluir"* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8719/PiedraSetienCristina.pdf>

Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>

Reimer, B. (2022). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision, Third Edition*. Estados Unidos: State University of New York Press.

Román, D. (2021). Chile. Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 1-8. <https://www.aularia.org/IrANumero.php?idvol=19>

Romero Erazo, M. del R., Sandoval Arévalo, S. A., & Peralta Peñafiel, I. A. (2022). Diversidad e inclusión. *RECIMUNDO*, 6(2), 177-185. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185)

Salvador, K., Corbett, K. (2016). 'But I never thought I'd teach the little kids': Secondary teachers and early-grades music instruction. *Music Educators Journal*, 103(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/0027432116655199>

Schwartzberg, E. T., & Silverman, M. J. (2016). Effects of a Music-Based Short Story on Short- and Long-Term Reading Comprehension of Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Cluster Randomized Study. *The Arts in Psychotherapy*, (48), 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.01.001>

Silarat, C. (2022). Piano lessons: Fostering theory of mind in ASD through imitation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 154-169. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1947473>

Skeja, E. (2014). The Impact of Cognitive Intervention Program and Music Therapy in Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159 (2014), 605 - 609. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.433>

Soledad, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula*, 14 (pp.47-48). Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (159), 605–609. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0025.pdf

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Ueno, K., Noguchi, S., Takahashi, H. (2019). A field study on the acoustic environment of special-needs education classrooms. *SAGE Publications*, 26(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/1351010X19877545>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 43(2), 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>.

Van Steeland, D. (1991). *La Integración de niños discapacitados a la educación común*. (Documento de programa No. 0000088454). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088454?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-b033fc45-9c18-490a-a502-b4814021b2e3>

Villaescusa, M. (2021). El reto de la formación continúa del profesorado para la inclusión educativa. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 20-

28. https://www.revistarined.com/_files/ugd/27f117_97b8d30e9d2c4f678d7c81f7a26598f1.pdf

Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding (3rd ed.)*. Oxford University Press.

Wiggins, J. (2016). Musical agency. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 102–121). Oxford University Press.

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C., Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes pediater*, 92(4), 519-25. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Zamorano, F. (2020). Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 127-142. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16278>

Anexos

1. Transcripción de entrevistas

1.1 Entrevista N°1

P1= ¿Cómo considera su formación en la Universidad en relación a la inclusión dentro del aula de clases en música?

Parto diciendo que la Universidad en la cual yo estudié en el sur de Chile, es una Universidad bien tradicional en cuanto a la formación de profesores. Es una institución de origen cristiano y ya teniendo esa esa formación nosotros tenemos que destacar que muchas de las actividades musicales que se realizan en aula de clase está basada prácticamente en una raíz folclórica o una raíz cristiana. Lo cual a veces dejamos de lado todo lo que es la música tradicional popular o de raíz anglo, llamémoslo así. Y lo cual a veces nos limita mucho por los estilos gustos musicales que a veces los alumnos quieren tratar o también se les muestra, por lo tanto, mi formación fue por ese lado muy tradicional y cuando hablamos de música también hablamos de instrumentos, ya en muchos casos guitarras eléctricas, bajo, batería, no era considerado en este centro de educación superior. Entonces, nos mentalizamos en algo muy básico, muy tradicional. Entonces cuando llegamos nosotros a una sala de clase y tenemos que encontrarnos con alumnos que son más dispersos, quizá con otros gustos y estilos musicales, A veces tendemos a chocar un poco. Y después de eso tú les incorporas a estos alumnos, te encuentras con alumnos con algunas características que en primera instancia hacían ver diferente a un alumno de otro, en cuanto a comportamiento, en cuanto a capacidad intelectuales cosas así no entraba a complicar porque nosotros siempre nos hablaron de que el alumno era prácticamente como uno solo, eran todos capaces, todos tenían el mismo conocimiento, todos tenían las mismas habilidades y el que no las tenía había que prácticamente desecharlo. Entonces esa formación fue complicada a la hora de enfrentarte a estos alumnos que hoy día son los alumnos TEA. Porque uno inmediatamente pensaba que el alumno era complicado, era un alumno difícil, un alumno que no iba a lograr objetivos y frente a eso era más fácil a veces cambiarle la actividad y hacer las actividades más pasiva o simplemente decirle, escribe, copia, haga algo o salga de la sala. Entonces a nosotros de cierta forma no nos prepararon para enfrentar este tipo de alumnos que hoy en día ya no es uno ni dos ni tres en sala de clases, a veces estamos hablando de que pueden ser cuatro o cinco o seis alumnos por clase y uno debe prepararse para enfrentar estas realidades. Por eso insisto en que nuestras universidades o nuestro centro de formación técnica de los años ochenta o los años noventa más o menos, eran muy tradicionales y no estaban preparados para este tipo de alumnos que hoy día hay que considerarlo porque está por ley.

P2= ¿Dentro de la formación universitaria, qué recursos didácticos enseñados usted puede destacar para la inclusión del estudiantado con TEA en las clases de música?

nosotros debemos ser realistas que en cuanto a veces los implementos que tenemos para hacer música son diferentes en cada colegio, en cada centro de formación educacional, va a depender mucho del sostenedor que facilite y que vea necesario el tener, como por ejemplo instrumentos musicales. Nosotros en este establecimiento educacional contamos con varios tipos de instrumentos y también instrumentos para sala, porque tenemos una sala de orquesta y tenemos también instrumentos musicales que se van rotando en las en las diferentes salas, Por ejemplo, tenemos metalófono, tenemos flauta, tenemos triángulos, tenemos pandero, tenemos melódicas, tenemos guitarra, con eso nos vamos dando vuelta en la sala. Me toca hacerles clase a dos cursos en los cual en cada uno de ellos hay un alumno TEA y son dos realidades completamente diferentes porque uno es un chico que le gustan las percusiones, y él está prácticamente asignado con instrumentos de percusión, con triángulos, con panderos, con un bombo; Entonces se le

incorpora a él en las canciones, en las melodías que nosotros tocamos, él es el alumno prácticamente exclusivo para eso , en cambio en el otro lado tengo otro chico que tenemos problemas con el sonido, los sonidos muy estridentes , muy agudos, le es complicado a él y a él le gusta cantar, por lo tanto el fuerte que hay que desarrollar en él es la parte del canto , entonces los métodos a utilizar para estos niños, uno es la parte instrumental y la otra es la parte del canto , y ellos son felices haciendo esa actividad con ese implemento y yo creo que hay que tratar de respetar esas características que ellos tienen , porque a veces podemos cometer el error de cambiarles a ellos el instrumento y poner instrumentos quizá as fuertes , instrumentos más estridentes y ellos no van a rendir de la misma forma, recuerden que ellos son muy estructurados, recuerde que ellos vienen ya con una estructura para la clase , para realizar , y si a ellos de la noche a la mañana tú le cambias eso , ellos se pueden como descompensar , talvez se van a poner agresivos , se van a ir a un rincón, no van a participar del grupo de curso , se van a malhumorar , entonces hay que considerarlos , hay que identificar el fuerte que cada uno de ellos tiene , entonces dentro de eso nosotros incorporamos los instrumentos musicales, mucho canto , pensando en que a ellos les gusta, entonces nosotros pensamos la clase en ellos y después en el resto.

P3= Durante la planificación de la clase, ¿qué es lo más importante que considera a la hora de diseñar una clase que pueda atender a estudiantes con Tea en la enseñanza básica? ¿Y por qué sería lo más importante?

Bueno, pensando siempre en estos dos chicos, yo siempre cuando hago una planificación me enfoco bastante en la parte práctica. La clase de música puede ser teórica, puede ser mostrar videos puedes tú quizás cantar, hacer aplaudir, percutir; Pero el alumno Tea en el cual tú estás identificando tiene que tener su momento de incorporar este conocimiento, estos nuevos que tú le estás enseñando en algo que hay que a él le guste. Por eso la clase de música tiene que ser práctica siempre, es decir, el alumno Tea tiene que hacer porque él tiene mucha vitalidad, mucha energía que él a veces no sabe cómo canalizarla y la música tiene esa magia esa característica de que él se puede expresar libremente. Hay muchos chicos, ustedes que son excelentes músicos y vienen causados bien encaminado ellos van a tener un muy buen resultado y esto que nosotros estoy hablando es ser práctico en la actividad de la de la clase, es decir, yo no puedo quedarme, no cierto con pasar un contenido sin yo jugar con el alumno, sin hacer música instrumental, sin cantar y sin desarrollar la parte de expresión corporal. El niño Tea en el cual yo tengo en clase ese niño me exige y en qué momento vamos a cantar, En qué momento vamos a tocar, Y él es feliz si yo no suplo esa necesidad, el alumno no es cierto, me puede estar Interrumpiendo los noventa minutos de clase. Entonces, pero él con que yo realice en una actividad lúdica, no cierto, donde yo incluya canto instrumental y donde he incluya a lo mejor el saltar, el moverme este alumno va a quedar feliz y contento y se va a permitir el desarrollo de la clase el con cinco minutos, diez minutos el, ya es feliz, por lo tanto, yo pienso en él a la hora de realizar mi actividad, por eso la actividad es sumamente importante y música es práctico. Música no tiene que ser solamente teórico.

P4= Con respecto al ambiente dentro de una sala de clases, ¿qué es para usted generar un ambiente seguro durante el desarrollo de una clase? ¿Considera que el generar un ambiente seguro ayuda al estudiantado con Tea a mejorar su proceso de aprendizaje en las clases de música? ¿Por qué?

Recuerda que este alumno con Tea es un alumno que tiene sus sentidos muy agudos, muy sensibles. los chicos en los cuales me toca hacerles clase uno de ellos los sonidos agudos son muy complicados para ello. Puede estar constantemente tapándose sus oídos, Porque le molesta. Entonces Cuando nosotros queremos trabajar la parte instrumental y adentro de la sala hay melódica y hay metalófono, hay guitarras, hay triángulo; Primero la instrucción para la clase y para el resto de los compañeros debe ser sumamente clara. Y ellos deben saber que hay un compañero que es más sensible en la parte auditiva que es este niño Tea. Por lo tanto, recordar y enfatizar eso en el momento de realizar la actividad; Se da la instrucción, se dan las recomendaciones que van todos al final guiadas hacia ese compañero, ambiente donde no debe haber tanto ruido, manejar el volumen de los instrumentos, Pensando en el compañero. También el instrumento debe ser un instrumento a adecuado, y por qué lo planteo, Porque hace un par de semanas atrás me sucedió también en otro curso que me tocó reemplazar, que hay un chico que tiene esta característica y es un poquito más complicado; Este niño le molestan los ruidos, pero también cuando le molesta mucho y interrumpe la clase y obviamente en la clase de música necesitamos que tenga un ambiente de silencio donde podamos apreciar, escucharnos las melodías, las notas, todo eso. Entonces cuando estos niños empiezan a manifestar molestias por los instrumentos, empiezan a patear la mesa, empiezan a golpear las sillas y tú ya los notas inquietos y en este caso a este niños ya le molestaba mucho y empezó a mover las mesas las sillas y en un determinado momento este alumno tomó uno de los instrumentos y lo tira, entonces nosotros tenemos que tener esa precaución de generar también un ambiente seguro para el resto del alumnado , porque recuerda que estos niños también se descompensan y a veces nosotros nos fijamos mucho en este alumno, pero alrededor de él están los otros que también hay que atenderlos, todo el comportamiento que pueda tener el resto del curso hasta el chicoteo también es voluntad , por lo tanto también hay que considerarlo, un ambiente con ruidos propios de la sala, que sean más normado y que la sala este puesta de tal forma que a ellos no les cause ninguna dificultad de desplazamiento, de movimiento , las actividades no tienen que ser tan largas para que ellos no se cansen , los instrumentos también tienen que ser seguros, ya que pueden ser usados también como un arma para poder causar un daño a otro , esos detalles nosotros tenemos que considerarlos a la hora de trabajar con esos chicos.

P5=continuando con el quehacer docente, para el desarrollo de sus clases ¿cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para incluir a estudiantes con Tea en las clases de música? ¿Cuáles han funcionado de mejor manera? ¿Y por qué dieron mejor resultado?

Yo siempre soy convencido de que una clase de música tiene que ser dinámica y entretenida, en algunas clases esto se da en forma natural, en otras hay que tratar de hacer más y en otras hay que ir sacando cosas porque ya algunos vienen con mucha motivación o muy dispersos y otros muy pasivos

Por ejemplo ,la idea es y casi siempre se hace es llegar con una canción, Vamos a hablar acerca de la biografía de tal compositor o vamos a trabajar este estilo musical, la música en la historia de tal tiempo, de tal período, las cualidades del sonido estamos hablando de la música diaria en la vida de las personas, cada una de esas cosas, Partimos con videos, partimos con una canción, creando y desarrollando una atmósfera adecuada para que la clase sea dinámica, entretenida y pueda llegar a cumplirse el objetivo que uno quiere, por lo tanto, yo creo que para estos chicos es importante el tenerle una clase donde exista un sonido, una clase donde exista el uso de material musical, llámese canto o llámese video o llámese instrumento, por qué da buenos resultados Porque la música es esa, por la música es práctica, la música no es estática, la música no es para yo quedarme sentado, es cierto, yo puedo apreciar la música viendo un video, pero el alumno también quiere hacer y el alumno Tea vuelvo a insistir el alumno Tea a lo mejor muchos piensan de que un alumno en el cual no desarrolla sus actividades musicales e instrumentales, canto o expresión lo ven o lo limitan a un rinconcito o que él no es capaz de hacerlo y resulta que estamos completamente equivocados. Hay muchos músicos famosos de siglos anteriores que tenían alguna manifestación de Tea y nosotros lo tratamos de alguien loco, lo tratábamos de alguien quizás desfasado en el tiempo, pero tenían esas cualidades, eran Tea, ahora dan buenos resultados, sí, dan buenos resultados, incorporamos al alumno, sí, incorporamos al alumno a Tea. Dónde podría haber algunos pequeños detalles en esto, Cuando conversábamos que este alumno si no se le incorpora, es como el músculo, ese si no se trabaja se atrofia, Y incorporarlo me refiero yo que muchas veces estos chicos son sacados de la sala y los llevan al pie y lo llevan a diferentes actividades a desarrollar, pero resulta que ellos necesitan el trabajo grupal, necesita incorporarse a una sociedad la cual funciona en torno a entre comilla a niños normales. Pero resulta que a estos niños se les deja afuera y estos niños son tan normales como el resto. El problema radica en que nosotros no nos hemos preocupado de informarnos un poquito más acerca de su vida, de lo que sienten la música es un tema para nosotros porque la música a ellos los puede relajar la música también adecuada, ellos también los puede sacar de sus Casillas, por eso hay que pensar bien qué es lo que quiero lograr, cómo lo voy a lograr y para qué hacerlo. Quiero incorporar este niño, quiero que él sepa o quiere que experimente. Mi apreciación es yo quiero que el alumno experimente y descubra la música como este arte bonito, precioso, que a él lo puede hacer descubrir nuevas facetas de él y dentro de él, pues podemos tener unos cantantes espectaculares como unos instrumentistas espectaculares. Entonces la actividad es fundamental en una sala de clase.

P6= La siguiente pregunta trata sobre los 3 ejes presente en el currículum nacional (Escuchar y apreciar) el primero según su experiencia, ¿considera que la escucha y la apreciación musical es una habilidad importante desarrollar en estudiantes con Tea para el logro de aprendizajes? y ¿de qué manera considera que puede influir en la formación musical de un estudiante con Tea?

Una buena pregunta porque estos chicos como son tan sensibles a esto de la apreciación musical, el saber distinguir las cualidades del sonido y todo eso, me llama la atención, por ejemplo, uno de estos alumnos que constantemente después que termina la clase de música, después él ocupa sus instrumentos, él está toda una semana prácticamente, porque yo no solamente hago música soy profesor de educación musical, y también profesor básico y hago historia ; entonces me toca encontrarme con él en otra clase y él está constantemente con su melodía que vimos en música, prácticamente está toda la semana y una de las cosas que me llama la atención es que él no se

desafina , sigue en la misma tonalidad , el prácticamente tiene un esquema en su cabeza de cuáles eran las notas musicales , él lo percute , el canta las notas y canta la melodía , por lo tanto el escuchar para él es fundamental y lo otro de apreciar la muisca a él le gusta la muisca clásica y le gusta la música instrumental , no le gusta la música de hoy en día , que quizá los compañeros de él escuchan , estoy hablando de un chico que está en séptimo y en octavo , no le gusta la música que quizá esos chicos escucharían , le molesta , le molestan sus oídos y el prefiere otro tipo de música , él valora en la clase cuando le toco disertar , él valora el trabajo que hicieron los grandes compositores , decía cómo el tocaba , cómo el escuchaba , cómo el sentía la música , cómo él podía juntar esta nota con esto y hacer unas melodías tan bonitas , quizá ese comentario en otro chico sería difícil encontrarlo , pero ellos sí , porque ellos están entendiendo , están apreciando la música , están apreciando el sonido que está allí y ellos después replican cuando ellos ejecutan en cuartetos o en tríos instrumentales ellos son sumamente cuadrados , y es como para que estos chicos formaran una orquesta y es ese músico característico que no se va a equivocar , que siempre va a estudiar su música , que va a interpretar de la manera correcta y uno dice este es un músico que alomejor habría que desarrollar en él los matices un poquito , pero el aprender un instrumento , el cantar , el percudir , el saber la raíz de la muisca ellos lo precian mucho , y ellos tienen buen gusto musical , por lo tanto es una función importante la del profesor guía de encauzarlo y encaminarlo en la buena música. Llámese buena música a aquella que me permite elevar mi espíritu en este caso hacia el creador.

P7=Reflexionar y contextualiza en base a su experiencia. ¿Considera que para los estudiantes con Tea es importante el proceso de reflexión y contextualización? Y ¿a ha podido evidenciar si dichas habilidades han influido de alguna manera en la vida de los estudiantes con Tea?

Yo creo que es la vida de cada uno de nosotros la parte histórica musical nos marca. Quizás nosotros nacimos escuchando la música que escuchan nuestros papás, por eso a lo mejor a mí me gusta la música de los años ochenta por quién nos gusta, porque a lo mejor mi papá lo ponía todos los días, los días domingos se levantaba con esa música y nos acostábamos con música en los años ochenta y uno dice oye, esto sí que es música, bueno, estilos musicales, mira apreciar el sonido de los teclados, de la guitarra, de los bajos de todo eso. Y el cantante mira la forma de cantar, de expresar. Todo eso a nosotros nos hace recordar que nuestros gustos también están basados en nuestra historia familiar. Y para ello exactamente lo mismo, ellos relacionan música con lo que se escucha en casa, tú te vas a sorprender que de repente hay niños que han escuchado tango han escuchado rock and roll, Música de los años setenta. Y que son chicos que no tendrían por qué escuchar ese tipo de música y ellos lo transmiten y les gusta, y algunos de ellos te muestran, te muestran, miren lo que saqué, y estoy hablando de un chico Tea, uno de los más talentosos que hay y él se da el tiempo porque él tiene grabado un pianito en su en su celular, él anda por ahí por los pasillos tocando música y cuando paso por allí le digo cuál es la música que aprendiste esta semana y es música de los años ochenta. Entonces la música en ellos tiene un significado, tiene un contexto, tiene una historia, mi familia escucha esta música y a mí me gusta y yo la practico y yo la hago. Y cuando estamos en clase y tenemos que crear tenemos que hacer, tenemos que inventar, tenemos que modificar, tenemos que adaptar música donde el chico también puede crear y hacer esto. Este chico generalmente ocupa canciones y melodías antigua, por lo tanto, la música es significativa para él. Mirado desde el punto de vista histórico familiar es significativa para él la

música que está en los juegos, en los videojuegos, que está en los celulares, las películas, todo tiene un significado para ellos, y a veces es su pasión, por lo tanto, hay que darle la importancia a la música en la vida de las personas, en este caso la música que él escucha en casa, en sus celulares, audífonos, sus películas en todos lados. Por lo tanto, ellos reconocen, ellos aprecian esto y después ellos lo replican a la hora de ejecutarlo en un instrumento musical. Por eso es significativo eso también y apoyarlo, decirle oye, que bueno, oye, y que bonito y que te sale espectacular, te sale genial porque estamos hablando de que hoy es un chico que está tocando un instrumento simple, pero a lo mejor en el tiempo va a ser un concertista y va a ser un músico a lo mejor de lit.

P8= Interpretar y crear durante el desarrollo de sus clases a la hora de ensamblar repertorios con estudiantes con Tea. ¿De qué manera se incluye el estudiantado con Tea a la hora de realizar estos ensambles musicales?

En esta parte de lo que es crear de lo que es trabajar ya directamente con el talento que cada uno tiene en su justa medida el alumno con Tea también hace lo suyo, el alumno crea canciones, letras, adaptamos melodías a poemas, adaptamos melodías también a frases, letras de canciones que ellos inventan; Y ellos tienen la capacidad para poder realizarlo, ahora muchos de ellos parte haciendo cosas muy locas, recuerda que una línea melódica tiene que tener un sentido y a veces tocar cosas y que uno dice (t ata t ata ta at) y que uno dice si esta bonito pero no tiene una línea una frase melódica lógica, date tu tiempo, juega con las notas , muévete entre estas notas , date tu tiempo para usar redondas, blancas , corchea , ocupa el volumen; Y ellos de a poquitito van creando , lo hacemos con frase , lo hacemos con rima, lo hacemos con algunos versículos de la biblia que también se ocupa y los niños van a eso agregándole , por eso la creatividad , la parte donde ellos muestran el conocimiento y lo que ellos sienten , ellos lo manifiestan a través de pequeñas composiciones. Salen cosas bastante buenas e insisto en lo siguiente eso hay que demostrárselos a ellos, es decir vamos bien, oye te quedo espectacular, porque ellos también necesitan el estímulo, porque ellos también saben que son un poquito diferente al resto y eso los ayuda a poder acercarlos a los demás. Hay chicos que no son Tea y hacen cosas que no son tan talentosas, como los hacen los chicos que tienen Tea, porque recuerda que el chico con Tea es bien estructurado, es bien metódico y trata de buscar una referencia para poder hacer lo suyo, improvisa bastante bien y es un alumno bastante pudiente en cuanto al hacer música. Hay que darles las oportunidades y sobre todo en estas instancias cuando le decimos traten de crear, traten de hacer de la nada, de lo que su mente, su corazón, sus emociones le dice. Tenemos muy buenos resultados.

P9= A la hora de crear ¿Qué es lo más difícil para el estudiantado con Tea? Y ¿cómo usted aborda estas dificultades?

Quizás lo más complicado es el trabajar en grupo porque los puntos de vista de un niño con Tea son diferentes a los de los otros compañeros, son diferentes porque el niño con Tea a lo mejor se fija más en una cosa y que a él le facilita la ayuda o a veces le puede complicar también, porque hay cosas que son complicadas y difícil para ello, pero es por un asunto de desafío de que se sienten incómodos, es la organización entre es entre el grupo; no estoy hablando de que no los puedan realizar, lo realizan. Pero para alguno la simplicidad el decir, sí lo vamos a hacer, el perder un poquito el tiempo, el preparar y luego ponerse en marcha a ellos eso los complica, porque ellos

dicen la instrucción ya fue dada y tengo que empezar a trabajar y empezar a crear y hacer, entonces mientras él está pensando eso, los otros compañeros todavía están pensando en otra cosa y luego se van a poner a trabajar, eso me sucede cuando es trabajo grupal, él dice, pero es que mis compañeros no quieren trabajar, es que mis compañeros no están haciendo lo que yo creo que tienen que hacer porque ahí tiene que tomarle el parecer a otros y eso a él le complica si él tuviese que decir ya tú tienes que solamente cantar y nosotros hacemos esto otro, no hay problema, pero cuando se trata de crear, cuando se trata de inventar algo, ahí les complica, porque esto un poquito más abstracto, no es algo tan concreto, a la hora de ejecutar, vuelvo a insistir la hora de ejecutar este alumno es sumamente práctico, sumamente práctico, pero una vez que está esto creado, pero cuando hay que empezar a crear, empezar a formar todo este proyecto que es la música que tienen que rendir, eso le les complica a ellos; Por eso la mamá y a veces los mismos chicos de prefieren trabajar solos y cuando ellos quieren trabajar solo hay ahí donde se separan del resto, alguno solito, otro le dice otro, se incorporan hasta el final, pero no están teniendo una retroalimentación o al contrario, es como que si estuviesen retrocediendo un poquito en vez de ir avanzando, ello va retrocediendo porque se acomoda en el resto; Entonces es el entablar una buena conversación, un buen diálogo, un buen plan de trabajo, es más que nada de los problemas que yo he visto y he se ha manifestado en ese tipo de actividad.

P10= ¿Cómo planifica las clases referidas al ensamble de repertorios musicales y la creación para atender la inclusión del estudiantado con Tea?

En este último tiempo nunca he pensado en elegir un tema para estos chicos, siempre uno tiene como sus caballitos de batalla y dentro de esos caballitos de batalla digo yo algo que a todos les guste, algo que llame la atención, que sea pegajosa la línea melódica, que tenga hartito instrumento, hartito ritmo, que sea corto, que no sea tan extenso, ni tan complicado, que los ritmos no sean tan sincopado, que tampoco estemos tocando con cuatro ni con cinco sostenidos de bole.....(05:44) audio 5. La idea es que el alumno pueda apreciar la música y porque es fácil y porque es pegajosa y porque es dinámica, porque está ahí a la mano y en base a eso yo elijo el repertorio, tengo un repertorio bastante amplio por lo tanto muestro y si no da resultado lo cambiamos inmediatamente y vemos otro tipo de repertorio, también se les consulta a los chicos si hay alguna canción en especial que a ellos les guste, que cumpla obviamente los requisitos y las características de la clase, cuando hablamos de música clásica, de la música folclórica, cuando hablamos de la música popular, cuando hablamos de la música de diferentes estilos, estos pensando siempre en los gustos del alumno; No he pensado en el alumno con Tea, no lo he pensado nunca y hasta el momento el alumno con Tea ha respondido y a participado de las canciones o de la parte instrumental sin mayor problema, por lo tanto no he hecho una diferencia ahí.

P11= Para finalizar ¿Desearía usted realizar algún otro comentario con respecto a las estrategias didácticas utilizadas por docentes de música para la inclusión con estudiantes con Tea? Siéntase libre en puntualizar en elementos que usted considera importante para esta temática

Yo creo que la música necesita de varios elementos, por ejemplo, partiendo de una sala, una sala adecuada en cuanto a dimensiones, una sala bien iluminada, una sala con los instrumentos que corresponden para los diferentes niveles, una sala temática llamémoslo así una instancia que el colegio de también para poder realizar y hacer música, me refiero yo a talleres, me refiero yo a

que el colegio también promoció salidas a ir a ver concierto, invitar a personas que vengan a hacer música al establecimiento y mostrar este arte, eso motiva, eso enriquece y no solamente al alumno con Tea, sino también a los demás alumnos, esto de integrar, esto de incluir, esto también de motivar es la instancia que los colegios tienen que invertir y por qué digo yo que deben invertir en esto y es que los colegios se promocionan a través de la música, es cierto, se puede promocionar también a través del deporte. Pero todo acto cívico, toda ceremonia que realizan los colegios necesitan hacer todo de música. Van a poner a alguien que cante alguien que toque o quizás no se van a poner a un video, va a parecer un coro, pero la música está allí presente entonces creo fundamental el promocionar, el ayudar, el poner para estos niños las instancias de horas para el profesor para que les enseñe a ellos, porque ellos no van a rendir de la misma forma en grupo con los otros compañeros, ellos necesitan algo un poquito más personalizados para después llegar a incorporarlo al resto de la orquesta, de la banda, de grupo musical o coro; Yo creo que va por ahí todo eso. La música tiene que experimentarse, tiene que ejecutarse y no solamente dentro de una sala de clase, sino que ahí está la responsabilidad de los profesores de música de ir con proyecto a dirección, salida, gira, porque la música hay que mostrarla, la música hay que darla a conocer y esas experiencias a los chicos les va a servir para toda la vida, muchos de ellos no van a salir de su contexto comunal y algunos van a conocer regiones, otros van a conocer cómo es la música en otros establecimientos educacionales, en qué niveles están sus músicos, se van a relacionar con otros amigos. Son bonitas experiencias y muchas veces también nos vamos a encontrar con alumnos que van a hacer de la música, a lo mejor su profesión, su carrera y eso se valora mucho y porque a lo mejor siguieron a alguien, tuvieron buenas bases, el colegio permitió que eso se desarrollara y vieran la música como algo bonito, no es como algo que a veces se cataloga al músico como un bohemio, como una persona que a lo mejor que anda metido y trasnocha de mal vivir de mal pasar, entonces nosotros tenemos que dignificar esta carrera, tenemos que dignificar la música en sí, a buen nivel, bien promocionado y con buenos auspiciadores, llámese colegio, postular a proyectos, cosas así; Es una muy buena herramienta y buena herramienta sobre todo para estos chicos con Tea. Todo proyecto que vaya causado en ayudar a estos niños y el resto hay que aplaudirlo y hay que apoyarlo.

1.2 Entrevista N°2

Entrevista N°2

¿Cómo considera su formación en la universidad en relación a la inclusión dentro del aula en las clases de Música?

Respuesta:

Mi formación general fue bastante buena en comparación con las otras universidades de la época en la que yo estudié, porque a pesar de que estudié en una universidad privada, yo estudié en la Universidad Mayor, en esa época estaban solamente tres universidades que impartían la carrera de pedagogía en música, que era la UMCE, La Andrés Bello y la Mayor, todavía no estaba ni la Silva Henríquez ni otras universidades dando cátedras de Pedagogía en Música.

Y en la universidad mayor tenía muchos profesores que formaban parte de la red de profesores también de la UMCE y tuve un profesor dentro de la carrera “Don Carlos Sánchez” que lo conocen muchos profesores de música. Dentro de la formación considero que fue la adecuada porque teníamos muchos profesores aparte de enseñar lo que es la estrategia de tocar instrumentos, preparar cosas y todo eso. La gama era muy amplia, entonces podíamos elegir muchas especialidades dentro de la misma carrera a parte de las asignaturas que tienen que ver con la pedagogía y todo eso.

Con respecto a la inclusión por lo que recuerdo no era tan así porque a nosotros siempre nos entregaban el plan de estudio, los primeros días de clases siempre nos entregaban como el plan de estudio un documento donde estaban todas las fechas de evaluaciones, lo que iba a entrar en cada asignatura y todo eso, era un plan bien ordenado. Obviamente con el tiempo iban ocurriendo algunos cambios pero en ningún momento yo vi dentro de la carrera que existiera en esa época, estamos hablando del 2004 o 2005 por ahí que existiera una especie de inclusión o de aprendizaje alternativo por decirlo así en esa época para estudiantes que tengan alguna dificultad.

Entrevistador: entonces era como un abordaje de estrategias más musicales que otra cosa, no era enfocado tanto en la inclusividad

Respuesta: Claro podríamos decirlo así, porque también si pensamos en el año 2004 estaba también recién el apogeo recién empezando más o menos todo lo que tiene que ver con la inclusión, antes que existiera la formación de educadoras diferenciales, estaban las psicopedagogas que eran como el área de integración

Entrevistador: sí de hecho en el 2004 recién se comienza a fomentar el PIE, entonces como estuvo todo ese momento de transformación. responde bien a la pregunta ¿tiene algo más que agregar?

Respuesta: claro en realidad eso es lo que recuerdo de mi experiencia académica fue como eso no tuve tanta apogeo en el área de la inclusión y todo eso.

Dentro de la formación universitaria, ¿Qué recursos didácticos enseñados usted puede destacar para la inclusión del estudiantado con TEA en las clases de Música?

Respuesta: yo por ejemplo dentro de mi formación académica tuve una asignatura que me hizo el mismo profesor Carlos Sánchez que era didáctica de la música, donde hacíamos mucho trabajo lúdico, muchas cosas siempre más en base a los planes y programas. A pesar que Don Carlos es una persona bastante mayor de edad, entonces también yo no sé si estaba realmente actualizado con el trabajo de didáctica actual de la época, a pero igual me enseñó herramientas igual importantes para desarrollarse los primeros años de trabajo porque tu sabes que igual que uno de repente va aprendiendo en el proceso, va conociendo gente, estudiantes diferentes también y todo eso, pero por lo menos lo que era la base, nos enseñaron mucho lo que era metodología, muchos autores con diferentes tipos de didácticas como kodaly, suzuki y todos esos como precursores que son como parte de la historia dentro de la metodología para enseñar la música, eso me lo enseñaron a mi en la universidad. Obviamente que uno tiene que ir buscando depende del contexto, las situaciones en las que está y todo eso pero es complejo al principio porque igual uno está saliendo recién de la universidad con esos conocimientos que a lo mejor sean muy antiguos o puede que sea también importantes dentro de tu formación, pero cuando uno ya está trabajando, cuesta recordar un poco de eso, empezar a buscar, al final uno tiene igual que investigar. Pero esa es con la única formación que tuve que tenga que ver con el trabajo didáctico en s´dentro de la asignatura de música, el resto tiene que ver con la formación instrumental, formación pedagógica, tiene que ver cómo con mucho contenido más de materia, y como la aplicación era esa asignatura que tuve ya casi terminando la carrera, en cuarto, quinto al aproximadamente.

Entrevistador: Usted mencionó a Kodaly y a Suzuki que son metodologías, ¿usted consideraría que estas estrategias podrían tener éxito para trabajar con estudiantes con TEA usted que ha tenido experiencia con ello?

Respuesta: Mira podría tener éxito siempre y cuando uno las contextualice ahora, porque son metodologías antiguas entonces uno puede basar una metodología como la metodología en colores, dalcroze y todas esas cosas, pero hay que contextualizarlas porque hay muchas metodologías de estos autores que te pueden servir pero no al 100%, encuentro yo en su totalidades, entonces es ir haciendo las adaptaciones, ir modificando obviamente con respecto al contexto de los estudiantes y de las necesidades especiales que ahora se les llaman "barreras educativas" y uno va haciendo esas modificaciones.

entrevistador: Mencionó lo que eran las barreras educativas ¿a que se refiere con eso?

Respuesta: Las barreras educativas son a las que se les llamaba anteriormente “dificultades de aprendizaje” esas dificultades de aprendizaje que tenían los estudiantes, que ahora no se les llama así si no que son las barreras que te pone la sociedad en sí del estándar para los chicos poder aprender de la forma óptima, entonces ahí es la labor del docente y diferenciales que complementan la labor para que uno pueda romper esas barreras, esa muralla que te impide que puedas acceder al aprendizaje de todos.

Durante la planificación de la clase ¿Qué es lo más importante que considera a la hora de diseñar una clase que pueda atender a estudiantes con TEA en la enseñanza básica? ¿Por qué sería lo más importante?

Respuesta: En primer lugar hay que tener un panorama del curso completo, entonces yo creo hacer una evaluación diagnóstica más que nada para poder identificar cuales son los chicos que tienen esta condición porque uno llegando a primeras clases, uno conociendo al curso recién, que el proceso y cuales son las habilidades que tiene cada uno de ellos, entonces el poder generar una evaluación diagnóstica uno puede ir abordando cuales son las situaciones que tienen los estudiantes en ese sentido, cuales son la complejidad. Nosotros como profesores de música no podemos solamente tocar sino que también podemos aplicar otras habilidades, ya sea auditivas, rítmicas y todo lo que tenga que ver con el área de la música, entonces uno ahí se va dando cuenta cuales son las complejidades que tienen algunos estudiantes. Incluso que ni siquiera tengan dificultades de aprendizaje porque hay muchos chicos que no tienen ninguna dificultad de aprendizajes pero igual les cuesta, entonces tenemos que ver cómo nosotros podemos facilitar la labor para que los chiquillos puedan tener los aprendizajes óptimos que uno quiere plantear cuando uno tiene que planificar sus clases. Luego ahí en base al diagnóstico uno va viendo todo el proceso que necesita cada estudiante obviamente el contexto de mi escuela actual es totalmente diferente a las clases que yo tuve anteriormente porque ahora tengo cursos máximo de 10 estudiantes, pero imagínate en un curso de 40 o 45 donde el proceso es mucho más complejo de poder identificar en su totalidad cuáles son las dificultades de los chiquillos, entonces por eso te digo que todo va a depender del contexto y uno tiene que ir adaptándose a esas situaciones también.

Entrevistador: Podemos resumir esto entonces en que lo más importante que usted considera es como el trabajo de realizar los diagnóstico a los comienzos.

Respuesta: a los comienzos y a los términos de procesos también si realmente los chiquillos

aprendieron o no aprendieron, entonces nos quedó ahí pendiente para poder ir complementandolo con el siguiente contenido que viene después.

Con respecto al ambiente dentro de una sala de clases ¿Qué es para usted el generar un ambiente seguro durante el desarrollo de una clase? ¿Considera que el generar un ambiente seguro ayuda al estudiantado con TEA a mejorar su proceso de aprendizaje en las clases de música? ¿Por qué?

Respuesta: El ambiente seguro se da más que nada en el proceso que se va teniendo con los chiquillos porque en un curso que uno como docente va recién conociendo, obviamente puede que ellos ya se conozcan pero tratar de darles la seguridad de que todos estamos aquí para aprender, independiente de que uno sepa más que otros, estamos todos aquí para aprender, nos vamos a equivocar, lo vamos a corregir, lo vamos a superar, todos de manera diferentes en base a los procesos de aprendizaje. Hay algunos procesos que son más rápidos, otros más lentos, pero la idea es que el docente genere esa seguridad en los niños y estudiantes, y que la proyecte también para todos y todas. Darles esa seguridad de que si se equivoca o va a cometer algún error no voy a ser punitivo y decir "No!, está mal, está todo malo". No, porque al final es un proceso que requiere tiempo obviamente, como todo proceso educativo, de todas las asignaturas.

Entrevistador: Siguiendo con la misma pregunta, está bien la visión del aprendizaje, del error, de que los estudiantes puedan permitirse la equivocación, también se me olvidó mencionar un punto sobre estos ambientes seguros, para que lo tenga en consideración, ahora si me puede responder de nuevo. Estos ambientes seguros, podríamos decir que se relacionan, además, entre el estudiantado TEA y el resto de estudiantes. ¿Cómo los alumnos pueden interactuar entre sí, para que las habilidades musicales puedan crecer?

Está lo del aprendizaje y el error, pero estos ambientes seguros también permiten estas interacciones entre los estudiantes.

Respuesta: Bueno, ahí está el trabajo de nosotros que obviamente tenemos que, como te decía conocer al estudiante, conocer bien el contexto en el que cual se adecuan, y algo con lo que se van a sentir mucho mejor y mucho más seguros también, que es conocer lo que ellos ya saben, por ejemplo, los estilos musicales, en que se sienten más cómodos, y uno tiene que ahí, tratar de adaptarlos a los planes y programas, qué podemos hacer para que los chiquillos y chiquillas se sientan interesados, y tratar de abarcar a todo el estudiantado, entonces no sé, te doy un ejemplo. Si estamos revisando un repertorio, estamos tocando esta canción en específico, yo ya teniendo este conocimiento previo en base a algún

diagnóstico, algo que me haya indicado cuales son las habilidades que tiene cada uno, yo puedo ayudar al alumnado con TEA en participar dentro de este grupo de trabajo dándole a lo mejor una función más simple, dentro de la canción darle algún aporte en especial, viendo también las habilidades que tienen. Hay algunos estudiantes que tienen habilidades auditivas mucho más importantes, super buenas, así como también algunos, en la parte motriz, también les dificulta un poco, la atención y concentración también, entonces, a lo mejor, realizar actividades más cortas, intervenciones pequeñas, tratar de que estén concentrados donde tengan que intervenir, pero ahí ir viendo si pueden hacer algo mucho más extenso, o sesiones breves, cortas. Todo va a depender del estudiante y su grado de condición. Va a ser todo muy variable, y por eso hay que conocer al estudiante.

Entrevistador: Muy interesante esa respuesta que nos da, realizar intervenciones cortas y simples, creo que es lo que más se puede destacar.

Respuesta: Ayudan mucho y se van a sentir parte del grupo también, y así no quedan de lado entonces ahí se siente la confianza, se sienten que estar siendo parte del grupo, se sienten incluidos.

Entrevistador: Siguiendo con el punto, le realizamos otra pregunta hacia usted. ¿Considera que generar un ambiente seguro, ayuda al estudiantado TEA a mejorar su proceso de aprendizaje en las clases de Música?

Respuesta: Obvio que si, si se van a sentir motivados, van a querer participar, van a querer hacer más cosas, y se piensa y se trabaja en base a los gustos del estudiante, va a querer participar mucho más, o incluso puede ser que nos pidan más cosas aún como docentes, como 'profe yo quiero hacer más', entonces ahí está también el enganche de poder basarse en todo eso, en el contenido, así que puede servir, pero todo dependerá del grado de condición del TEA para realizar ese trabajo. Otro aspecto que ayuda, es el trabajo que tengan con el resto de compañeros, porque también hay que tener en cuenta la interacción que tengan ellos con el resto de alumnos, para que no se sientan excluidos. Es muy probable que cuando haya un trabajo en grupo, van a decir que, 'ah pero es que yo no quiero trabajar con él, porque no toma atención, no es rápido, después se va para otro lado, o no participa bien dentro de trabajo, entonces uno tiene que ir monitoreando, ir tratando de ayudar y dar la base para que puedan también trabajar con él.

Entrevistador: Continuando ya con su experiencia como docente, ya entrando en el desarrollo de sus clases. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para incluir a los estudiantes con TEA en sus clases de Música? Hablando de su quehacer como docente de música

Respuesta: Por lo general, lo que se utiliza mucho acá, aparte del ensayo-error, se utiliza esta metodología como la metodología espejo, el aprendizaje basado en la imitación. Acá se utiliza mucho el aprendizaje basado en la imitación porque así aprende la gran mayoría. Algunos de los estudiantes más avanzados te pueden leer partituras, y trabajar con ello la parte rítmica de manera más rápida, pero aquí se trabaja mucho en base a la imitación. Especialmente los chicos que tienen alguna condición, entonces te tienen que observar, te tienen que ver, o a veces te graban, te dicen 'profe, ¿lo puedo grabar?'. Entonces ellos ven el proceso que uno está enseñando, y ellos van aprendiendo, en base a la imitación. Y también dar las funciones simples, por ejemplo, si voy a tocar una melodía, quizás a lo mejor no tocar esa melodía completa, si voy a tocar una serie de acordes en el piano por ejemplo, no tocar algunas notas, ir haciendo simplificaciones, no tocar la triada completa, voy tocando por terceras, o voy tocando una melodía en especial, y de ahí viendo si eso se va logrando, lo va adquiriendo, ahí se comienza a aplicar algo más complejo, y ahí vamos avanzando. Te comento que eso lo puedo hacer yo acá, de sentarme al lado, y comenzar a explicarle estas cosas porque la cantidad de estudiantes por curso es mucho menor. Entonces si fuera un curso más grande, ahí tendría que aplicar otra estrategia diferente para poder ayudar también a los chiquillos y tomar la atención del curso completo, no solamente de ciertos estudiantes.

Entrevistador: Hay algo que quiero rescatar, nos da ahora los ejemplos de las estrategias que le han funcionado en el lugar en el que está trabajando ahora, que es el *****, pero, si tuviéramos que llevar esto a una clase mucho más grande, ¿qué estrategias podría utilizar? Bueno recordar que con estrategias no me refiero a metodologías en específico como la metodología Kodály, Suzuki. Por ejemplo, un docente me comentó que le funciona comenzar las clases cantando canciones para preparar el ambiente en el aula en sus clases de Música.

Respuesta: Ese es un método muy bueno para mantener la atención-concentración en los estudiantes pequeños, tu sabes que los niños son super dispersos, especialmente cuando entran a la sala, entonces para mantener un orden o una calma, el profesor comienza con esta canción para que logren entrar en la atención-concentración para dar inicio a la clase.

Entrevistador: A eso me refería yo como estrategia, el cómo usted hace las clases más que nada, no como ligado a una metodología. Para no confundirse.

Respuesta: La estrategia didáctica que utiliza el profesor con los cursos chicos que mencionas es maravillosa, especialmente si cantan canciones que tienen que ver con su contexto y las conocen super bien, pero para poder integrar a un chico pequeño en esta

asignatura, yo me apoyaría por la parte visual, la parte visual sirve mucho para poder concentrar a los chiquillos en ese sentido. Por ejemplo, si yo voy a tocar algo, tocar algo en un grupo numeroso, y todos estamos tocando lo mismo, que por lo general, en los cursos más chicos, siempre que se elige un repertorio, siempre se elige una canción, para que pueda interpretar todo el curso, entonces el apoyo visual es super importante para que ellos sepan lo que tienen que hacer. Siempre el profesor lo puede anotar en la pizarra, pero si ellos tienen ahí explícito el material que necesitan ellos, obviamente trabajar este material, hay que enseñar la canción, hay que comenzar el proceso de aprendizaje, de rítmica y todo eso. Entonces ya teniendo este apoyo visual, sirve mucho para los chiquillos. Como dije, siempre hacer actividades cortas, porque sino se van a desconcentrar, van a estar pendientes a otra cosa, y eso por lo menos me ha servido. Me ha servido con los chicos que tienen esa dificultad. El apoyo visual, o proyectar algo, super importante.

Entrevistador: ¿Cuáles han funcionado de mejor manera con usted? Mencionamos el aprendizaje por imitación, mencionamos la simplificación en los repertorios, mencionamos ahora también el tema de tocar repertorios infantiles para captar la atención, y ahora mencionamos el apoyo visual. ¿Cuál cree usted que ha funcionado de mejor manera en lo que ha sido su experiencia?

Respuesta: De mejor manera, no sabría, es una combinación de varias, porque los cursos chicos son muy hiperactivos, entonces hay que mantener dinámicas activas durante toda la clase, entonces yo creo que abordando esas tres estrategias dentro de la clase, en actividades cortas, yo creo que eso va a funcionar super bien. No se me ocurre una estrategia específica específica, así, como que tiene que ser esta.

Entrevistador: Creo que la mencionó sin querer hacerlo, fue la de realizar actividades cortas.

Respuesta: Sí, hacer actividades cortas porque uno mantiene la atención-concentración de los chiquillos especialmente en la época de lo que es la enseñanza básica, es super importante porque no pueden estar concentrados mucho tiempo, especialmente trabajando algo, especialmente en el error. Los chicos van a tener una tendencia a equivocarse, al tocar, o van a estar muy ansiosos y todo eso. Entonces uno va generando actividades cortas dentro de lo que se está trabajando, con un repertorio, o con aspectos auditivos o rítmicos, hay que estar siempre en actividades pequeñas, cortas, que te llevan al logro de los objetivos, que al final, uno quiere que los estudiantes completen esos objetivos, aparte de que tengan el dominio de algún instrumento, o conocimientos musicales, uno tiene que plantearse los objetivos, y que eso resulte. Ese es el principal desafío que a la mayoría de los profesores de Música a veces les cuesta un poco. A mi también me costó en un

principio, si yo tampoco soy un maestro en esto, pero la experiencia te va dando el pie para ir haciendo cosas, en qué me equivoqué, qué puedo solucionar con esto y todo eso.

Entrevistador: La autoevaluación es super importante para ver que puedo mejorar en mis clases, así que bien.

Respuesta: Es complejo también, yo tuve una estudiante de 5° Básico en un colegio en Puente Alto, que es sorda, entonces trabajar música con una chica sorda, es un desafío, y es importante, a pesar de que es no es una condición TEA, mantiene dificultades de aprendizaje, especialmente en esa asignatura. Para trabajar la música, en esos años tocaban más metalófono en mis clases de Música, y el apoyo visual me sirvió mucho porque le mostraba las cosas en imágenes, para que ella pudiera verlo primero, y entonces yo en el hombro, yo le iba dando la rítmica de lo que tenía que ir haciendo, en base al ejercicio o canción, y al final ella lo lograba. La vibración en su hombro marcaba la rítmica, veía las notas o las cositas que tenía que tocar en el metalófono, el apoyo visual y lo logramos. Entonces fue súper bueno.

Entrevistador: Es super bueno que nos comparta esas cosas profe, se puede destacar. Nos sirve mucho. Pasando a la siguiente pregunta, según su experiencia, **¿Considera que la escucha activa y la apreciación musical es una habilidad importante a desarrollar en los estudiantes TEA para el logro de los aprendizajes?**

Respuesta: Sí, sí yo creo que es importante, porque nos sirve para poder, como te digo, los cursos chicos escuchaban una canción, para poder mantener la atención-concentración del curso, entonces para captar la atención de un chico TEA, también sirve, porque a ellos les gusta mucho lo que tiene que ver con la parte sensitiva, entonces ellos tienen super adquirido esa sensibilidad en la parte sensorial, auditiva o a lo mejor el tacto, todas esas cosas, sirve mucho, entonces trabajar eso, la apreciación y la escucha activa, la parte auditiva es importante. Es parte del trabajo que puede servir con los chiquillos que tienen esta condición, y así uno genera estrategias para realizar actividades cortas, una cantidad corta de escucha, una cantidad corta de actividades sensoriales, la otra que tiene que ver con la ejecución.

Entrevistador: ¿De qué manera cree usted que puede influir la escucha y la apreciación en el desarrollo del estudiantado TEA?

Respuesta: Puede servir en el sentido de que, bueno yo trabajo en función de lo que le pueda gustar al estudiante. Conozco a chicos con esta condición que se enfocan mucho en algo, cuando les gusta mucho algo, como que le dan, le dan, le dan. Ahora con la

tecnología, llevan metidos en el celular todo el rato, entonces hay muchas series animados, muchas cosas que ellos ven en el teléfono, y con ello trabajan la escucha también. Entonces trabajar en algo que tenga relación con el contexto del estudiante lo podemos ahí enganchar para que lo podamos integrar en la parte de la escucha y la apreciación. Así que, eso, y después le puede servir más adelante en su desarrollo integral, en su adultez en la concentración, y mantener la atención en algo, algún sonido, en alguna cosa. Hay que buscar alguna estrategia para mantenerlos concentrados, y así puede ser una herramienta que les puede servir más adelante, no solo en música, sino que en cualquier otra asignatura que trabaje eso. Creo que puede servir, nunca me lo había preguntado.

Entrevistador: En base a su experiencia, ¿considera que los estudiantes con TEA es importante el proceso de reflexión y contextualización? desde el ámbito musical. ¿Ha podido evidenciar si dichas habilidades han influido de alguna manera en los estudiantes con TEA? ¿Ha podido destacar algo en su formación?

Respuesta: No he hecho esa reflexión, ese análisis, pero creo que puede servir esto de, no sé si una reflexión muy profunda desde el ámbito musical, pero sí a lo mejor en la parte motriz, a lo mejor en la parte rítmica, para poder desarrollar una coordinación que les puede servir para otras asignaturas, y bueno la parte auditiva como lo había comentado anteriormente para mantener la concentración. Yo creo que puede servir de ayuda, no sé si al cien por ciento, pero puede servir parte de su proceso para poder mantener....

Entrevistador: Por ejemplo, este proceso de reflexión y contextualización en Música se puede trabajar a lo mejor en una búsqueda del propósito expresivo por ejemplo, y en la reflexión en torno a eso. Eso es un ejemplo que quizás puede mostrarse sobre estas habilidades. No se trabaja mucho en comparación con las habilidades interpretativas o de escucha.

Respuesta: Sí, eso es verdad. Se trabaja mucho más la aplicación, el trabajo, pero la parte más de reflexión es muy baja debo decir, y es algo que yo también lo tengo en consideración, es algo que yo no he hecho en sí, la reflexión. Es una pega que tengo pendiente.

Entrevistador: Pero, si tuviéramos que nosotros ahora mismo reflexionar en torno a esta pregunta, ¿Cree que pueda ser importante estas habilidades para el desarrollo del estudiante con TEA?

Respuesta: Si, si totalmente. Yo creo que el foco del estudiante TEA es mantener la concentración, yo creo que es lo que más le cuesta a parte de sus habilidades, a lo mejor

motrices o de coordinación y todo eso. Incluso, auditivas puede ser también que uno lo vaya ahí trabajando. Es una herramienta super importante ahí para los chiquillos, yo creo que eso. Pero no es una reflexión que yo haya hecho aún. La asignatura de música es un trabajo en sí complejo, que te puede servir en sí para las otras asignaturas. Así que.... Me estoy haciendo la pregunta....

Entrevistador: Durante el desarrollo de sus clases, a la hora de ensamblar repertorios con estudiantes TEA, ¿De qué manera se incluye al alumnado TEA a la hora de realizar los ensambles musicales?

Respuesta: No he tenido problemas con estudiantes TEA que sean como muy severos su atención-concentración, entonces al armar el ensamble del repertorio, y la misión pequeña que tiene el estudiante del trabajo en sí, no me han presentado una complicación en el sentido que tengo que hacer algo más aparte del trabajo de ensamble en sí, de que suene todo bien, que entren en el tiempo, que no se descuadre, ni nada de eso.

Entrevistador: No es tanto la dificultad, sino de qué manera los incluye. Si usted hace algún cambio, dígamelo, de qué manera incluye al estudiantado TEA a la hora de ensamblar repertorios musicales.

Respuesta: Los incluyo en el trabajo si se puede completo completo, pero en pequeñas funciones dentro de lo que es el ensamble en sí, ya sea en la melodía, como te digo, o a lo mejor en una sección del tema, por si no puede tocar el tema completo, porque a lo mejor es más complejo en temas de armonía, rítmica, siempre tratando de que se mantenga participe dentro de lo que es el ensamble, entonces ahí van las pequeñas misiones que tengan que tener los estudiantes, obviamente en base a las habilidades que tengan, y la complejidad de lo que se esté trabajando también.

Entrevistador: A la hora de crear, a lo largo de su experiencia, ¿Qué es lo más difícil para el alumnado con TEA? ¿Cómo usted aborda esas dificultades?

Respuesta: Lo más difícil es, por ejemplo, crear algo si no conoces bien al estudiante. Yo creo que eso es lo más complejo, porque de partida uno siempre va a tener que hacer una modificación de algo, entonces uno ya después que tiene el conocimiento del estudiante, de las habilidades que tengan, uno por lo menos ya conoce si tiene muchos distractores, si se desconcentra muy rápido, si tiene algún "tic" o alguna cosa, porque algunas veces tienen algún "tic" o tienen alguna cosa, como que les llama la atención algo. Yo creo que al momento de crear el material para el estudiante es eso, que no lo conozcas bien. Preparar

material a ciegas, uno puede tener una idea de lo que puede hacer. Preparar material a ciegas, porque uno si no conoce al estudiante, si tiene alguna condición, es como ir a la deriva, es como estar "ojalá me resulte", entonces yo creo que conociendo al estudiante, tienes las herramientas para crear herramientas especiales para él, y adaptarlo para la actividad o el objetivo que uno quiere lograr en las clases.

Entrevistador: Usted mencionó lo de preparar material a ciegas, el preparar algo sin el contexto del estudiante. ¿Cómo usted aborda esas dificultades?

Respuesta: Hacerse un panorama, un diagnóstico previo a, es súper importante a poder generar una condición de aprendizaje para poder preparar bien el material, igual de partida, si llegas la primera clase al tiro a trabajar algo, es súper complejo, y aunque se puede, y uno va viendo también las dificultades que tiene cada uno de los estudiantes. A lo mejor hacer alguna actividad previa que tenga que ver con interpretar alguna cosa, o tocar alguna cosa, o incluso hacer alguna actividad rítmica que te diga, ah ya, aquí tenemos un problema, cómo lo podemos solucionar, y eso te sirve como base para poder empezar ya las próximas clases, empezar a generar algún material para poder ayudar a este estudiante, si tiene alguna complejidad motora, o de coordinación, ya, o de incluso, de tomar algún instrumento, porque hay algunos estudiantes que no pueden tomar una guitarra porque les cuesta, o les dificulta mucho a lo mejor, y pueden pasar a otro instrumento, o ver la parte rítmica. Pero sin hacerse un diagnóstico previo a es complejo, igual es complejo, pero se puede para hacer alguna actividad de introducción para empezar a ver todo ese asunto, pero lo óptimo e ideal es comenzar a hacer un panorama completo, bien elaborado y todo eso, para ir viendo cuales son las habilidades que tienen los estudiantes. Además, mantener una comunicación con los profesores jefes, quienes son los que tienen la mayor información acerca de estos estudiantes que tengan esta condición. Y bueno, en especial si la escuela tiene PIE. En la escuela, por ahora, no tenemos PIE, entonces tenemos que basarnos mucho en la información que nos entregan los profesores jefes o entrevistas con apoderados de los estudiantes donde ahí nos pueden ayudar a identificar si traen algún documento o alguna acreditación de estas condiciones.

Entrevistador: **¿Cómo planifica las clases referidas al ensamblaje de repertorios musicales y la creación para atender la inclusión del estudiantado con TEA?**

Respuesta: Al tener el diagnóstico o el panorama completo del alumnado, ahí uno va haciendo cuál va a ser la función en sí que va a abordar el estudiante con esta condición. Entonces como tenemos todo, los chiquillos tienen todos distintas habilidades, algunos aprenden más rápido, y otros no, ir haciendo ese panorama de trabajo y ahí yo ir haciendo

mi planificación en base a este estudiante. ¿Qué es lo que puede lograr este estudiante en base a estas condiciones que tiene? Entonces ya, le voy a dar una función más simple, a lo mejor algo rítmico, melodías más pequeñas que se complementen con el resto de sus compañeros.

Entrevistador: Con lo usted menciona sobre qué se puede lograr, podríamos decir que propone objetivos o metas dentro de la clase dentro de la clase.

Respuesta: Obvio, pero son más como metas a corto plazo en realidad. No puedo proponer una meta a largo plazo en el sentido que tenga que ser igual al resto de sus compañeros, en sí, o el mismo objetivo de clase. Por ejemplo, si el objetivo de la clase es preparar una sección del tema, o tocar algo en sí, a lo mejor el objetivo para él es por lo menos que logre un dominio básico del instrumento, o una rítmica especial para ese tema. Son objetivos mucho más concretos, más cortitos a lograr con el estudiante, que con el resto de la clase. Entonces en ese mismo objetivo, para mi clase en general, puedo lograr que de ese objetivo, el cien por ciento, el pueda el cincuenta por ciento, y de ahí sumando más, sumando más, sumando más para que pueda después, lograr el objetivo completo, pero en base a lo que él pueda dominar y las dificultades que tenga. Mencionarle que estábamos acá, y ahora estamos acá. Lograr una motivación y hacerle ver que se cumplen las metas. Eso sirve mucho, comunicarle a los chiquillos que estamos haciendo un proceso, y que está mejorando. Que va siendo algo súper importante.

Entrevistador: **Para finalizar, ¿Desearía usted realizar algún otro comentario con respecto a las estrategias didácticas utilizadas por docentes de música para la inclusión de estudiantes con TEA? Siéntase libre en puntualizar en elemento (s) que usted considere importante (s) dentro de esta temática.**

Respuesta: Mira yo creo que algo importante que puede servir, dentro de la práctica pedagógica uno va aprendiendo con el tiempo, entonces uno va adquiriendo diversas habilidades, pero yo creo que la formación de esto tiene que partir en las universidades, porque en las universidades en ningún momento nos explican acerca de chicos con esta condición, entonces uno después llega, como que te tiran a los leones, en términos vulgares, y uno tiene que tratar de afrontarlo de la mejor manera posible. Al final, si el colegio tiene PIE, las profes diferenciales te pueden ayudar a preparar material, a planificar una clase normal a los estudiantes, y entonces ellos te pueden ayudar en eso, y decirte, pero mira para este estudiante podríamos hacer algo mucho más breve, o podríamos hacer esta otra cosa, pero al final el especialista es uno, y es uno el que tiene que mediar la situación de cómo trabajar esa habilidad, esa actividad que tu estés trabajando en clases, y

si la universidad no te da esas herramientas, uno las tiene que ir aprendiendo en base a la labor docente de lo que uno va haciendo en el día a día, entonces si uno tiene alguna pincelada de algo, o algún tipo de alguna asignatura corta de un semestre donde enseñen estrategias o cosas para poder hacer adaptaciones con condiciones especiales, que se puede hacer. Yo creo que se puede implementar en la carrera una asignatura que contemple esto.

1.3 Entrevista N°3

Docente a entrevistar

1.- **¿Cómo considera su formación en la universidad en relación a la inclusión dentro del aula en las clases de música?**

Poco, nula. No era el fuerte, era música y pedagogía entonces cuando tuvimos psicología del desarrollo tuvimos ese tema de conversación, pero solo fue durante un semestre.

¿Como era el curso? ¿de que hablaba?

Teníamos distintas psicologías, teníamos psicología del desarrollo psicología del aprendizaje y todo era enfocado en la educación. Yo no tengo recuerdo que nos hayan hecho muchas capacitaciones, en mi generación cuando yo era estudiante no había profesor de educación diferencial, por lo menos en mi escuela, entonces como que no fue un caso que supiera mucho y en la u lo nombraron poco como que lo conocí más en el aula cuando me decían las profes en los colegios, me decían profe hay un alumno y ahí me contaba el caso, siempre se acercaban y me contaban un par de cosas.

2. **Dentro de la formación universitaria, ¿Qué recursos didácticos de lo que le enseñaron a usted puede destacar para ... el estudiantado con TEA en las clases de música?**

Los juegos. Hacer clases mucho más lúdicas, ósea como que todos los métodos musicales te pueden ayudar dan luz de eso, como que intenta hacer dinámicas muy particulares con respecto a rítmicas del cuerpo o escalas con colores. En la practica uno al final tiene que usar todo eso al mismo tiempo tienes que ir barajando y probando cosas

¿Por qué cree usted que podría destacarse como para la inclusión de niños con TEA?

(se le aclara al docente el significado de TEA)

Ni siquiera se si cuando estaba en la u estaba esta nomenclatura así tan clara, no tuve compañeros de otras carreras. Tuve una compañera en música de segundo año de musico terapia ella estudiaba eso, allí converse con ella de cosas de terapias y me dijo que eran como terapias alternativas para gente con distinta forma de aprendizaje en caso de las escuelas, ahí me menciono. Pero en la universidad no había ramos específicos quizás talleres.

Fue algo más en la praxis de estar viendo que me funcionaba más con la mayoría de los chicos, pero no todo en una hora y media, no puedes jugar una hora y media a menos que seas profe de educación física o puedes pero no todas las clases, con música no sé, hacer ruido hacer música, como en ese sentido, meterlos en el rol de una banda de una orquesta este concepto de hacer música con orquesta no lo tuve en la universidad pero lo tuve cuando

empecé a hacer el magister ahí me empecé a meter en la música orquestal y es concepto fue mucho más útil en el aula que muchas cosas que aprendía en la u por que el concepto de orquestación tener muchos instrumentos de armar gente que toca una pura nota cada veinte compases como que ese tipo de cosas que me sirven en el aula con los chicos que he tenido, en este año en un tercero básico en un colegio hay un chico el Sebastián es re capo para las matemáticas igual tiene un grado de autismo que se suma a llanto o a pataletas que ha hecho de repente pero es brillante en las cosas matemáticas entonces cuando hago cosas rítmicas engancha mucho y como igual voy ahí sacando ideas con respecto a lo que voy haciendo con él. He hecho guías de rítmica o de música y él lo hace así un balazo y eso me llamo la atención, un día le pregunte a la profe de matemáticas “que onda el seba” y me dijo “no el es brillante para matemáticas”, entonces voy ahí tanteando, pero son la verdad en la practica he aprendido ese tipo de cosas, pero a la vez son tanto niños Bastián, con distintas cosas com al mismo tiempo que no me detengo a pensar en casos particulares

3. Durante la planificación de clases, ¿Qué es lo más importante que considera a la hora de diseñar una clase que pueda atender a los estudiantes con TEA?

Mira este mismo curso que te mencione, tengo un niño con síndrome de down
Por ley de inclusión tengo 3 niños con síndrome de down

Cuando hago las clases pienso no en el grupo que la mayoría que tiene metalofonos que cantan son muy motivados, pienso en Abigail que lo único que le gusta es como dibujar y pintar, a veces les hago hacer puzles con cosas, estamos todos tocando metalofono y ella toca metalofono alguna canción de la rana y ella pinta una rana, como que ahí intento de enganchar. Te estoy dando igual el ejemplo de la niña con síndrome de down pero es como el único que tengo como caso actual.

Te digo que no solo hacemos pictografía o eso que dibujen lo que estamos haciendo y después mencionan algo, sino que cuando ella se aburre de tocar, por que a veces toca pandero, todo el curso empieza a cantar la guaracha, por que le gusta la guaracha y hace un paso cuando de la guaracha. Estamos cantando el sombrero del profesor y cantamos la guaracha cuando le toca a ella, entonces ella empieza a participar, pienso en repertorios que le gustan pienso los ritmos que le gustan, en relación con lo que hago. Todo eso no lo alcanzo a pasar al papel por que es como todo una historia que tengo que escribir, pero cuando menciono ese tipo de cosas, menciono las formalidades que indican los programas, los objetivos transversales como que tengo todo eso ya maqueteado de alguna forma, pero en el aula igual termino haciendo ... si un día ella se quiere involucrar mucho termino involucrándola mucho con bailes con cosas, cuando hacemos las canciones iniciales y cuando no con

dibujos, pero al final el concepto de rutina me ha quedado no solamente por la música que uno tiene que hacer eso siempre, sino también por la cantidad de cosas que me dicen siempre las profe de diferencial “que los niños tienen que hacer una rutina” entonces el concepto de rutina me ha quedado muy claro que lo usaría como un eje central de establecer con alguien con TEA, como que si tuviese que planificar especialmente a alguien con TEA mencionaría que es necesario que tenga una rutina periódica y eso creo que lo aprendí porque todas las profesoras de educación diferencial “que la rutina” “que la rutina”, intento que para la clase de música que parta con baile y música pa que los chicos hagan, se enganche con eso (...) y entonces con esa rutina enganche / ordeno a los que están más normalizados, pero a los que tienen a una condición especial como que también entienden lo que viene.

4. Con respecto al ambiente dentro de una sala de clases ¿Qué es para usted el generar un ambiente seguro durante el desarrollo de una clase? ¿Considera que el generar un ambiente seguro ayuda al estudiantado con TEA a mejorar su proceso de aprendizaje en las clases de música? ¿Porqué?

Si, de todas maneras. Igual eso tiene que ver con lo de la rutina que ellos entiendan que todas las clases van a estar seguros y a salvo y que no va a pasar algo sorpresivo que los saque de ahí

Por ejemplo, con ambiente seguro también es muy común demostrar que el error es parte del proceso de aprendizaje, por ejemplo, que hay niños que tienen un temor a equivocarse, ¿Cómo puede usted que podría generar este tipo de ambientes? ¿Cómo lo podría hacer durante una clase?

Mira, así como las profes de diferencial se encarga de no solamente de ver a los niños, sino que enseñarles a los profes que estamos perdidos inicialmente, como era un caso particular y ese tipo de cosas creo que me han dado puros tips la psicóloga del colegio como que en el aula han mencionado algo “no ese niño ha sido vulnerado” o me mencionan siempre a alguien que se porta como el ajo, entonces tiene algún caso en particular o llega así siempre tarde entonces como que llama la atención. Yo le he preguntado tanto a su profe jefe o su psicóloga y me dicen “no es que ellos tienen algún caso” o “vive con sus abuelos por que la mamá falleció” algo así, siempre me dan algún caso en particular. Entonces como que en ese montón de historias que tiene que ver con hartos niños que tengo en mi memoria, he tenido que entender el concepto de también que el aula sea un espacio mas o menos ... no se si decir familiar, por que sus conceptos familiares son muy distintos a una familia feliz, como que establecer un ambiente seguro / acogedor algo donde ellos se sientan medianamente bien. Tengo muy en memoria a niños que los vi en algún

momento paseando por la mañana en el patio, vi a alguna niña llorando, me acerque, le pregunte como estaba y después la vi en el aula y estaba así muy lista para aprender y entusiasmada, cuando los he visto llorando me han dicho que echan de menos a sus papás, que a sus papas no lo ven hace tres meses (...) de ahí no sé, intento que el entorno a ella los compañeros no sean pesados que la estén apurando para salir no sé, que el ser buena persona en el aula ayuda a generar eso y bueno con los chicos con destino como diferencia de aprendizaje les sirve mucho más para entender lo de la rutina de que van a estar con alguien agradable que les va a enseñar algo y que pueden familiarizarse con esa persona.

5. Para el desarrollo de sus clases, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para incluir a estudiantes con TEA en las clases de música? ¿Cuáles han funcionado de mejor manera? ¿Por qué dieron mejor resultado?

Hay como 2 cosas que tengo como claritas, que tengo que andar con 2 hojas para los niños que no quieren tocar y tengo que andar con instrumento en particular o cosas difíciles para los niños que si quieren tocar y quieren aprender partitura.

Algunos chicos TEA quieren tocar algo en particular, entonces llevo una campana de cencerro de música latina para que lleven el pulso como que uso cosas que si tuviera que explicarlas tienen que ver con la música la organología, como que voy distribuyendo roles para cada uno de los chicos y si hay alguien con TEA, que me pasa mucho, en un segundo básico llegue la tía me dice "mira, él tiene hipoacusia, él tiene TEA, todavía no diagnosticado pero tiene todas las características" siempre me dicen lo mismo. En un curso tengo 7 niños así y hay cupo para 3, 7 tienen las características y entonces al final hago una clase donde a la mitad del curso le paso guía y voy tocando con ellos, los tengo que mantener ocupado. Al comienzo, las profes de básica me decían "tienes que mantenerlos ocupados con guías distintas, hay unos que aprenden más rápido y otros más lentos", entonces en la diferenciación en música tiene que ver con la organología, como distribuir los instrumentos por familia, entonces dejo a algunos con la familia de algún instrumento a parte y los otros tocan instrumentos más sencillos más fáciles, como que ahí pienso

cuando tengo que pensar en alguien con características especiales en el aula me muevo en eso, con material practico, hojas para que haga alguna tarea con música o algún instrumento. En el PIRE tenemos caleta de metalofonos pero en otros curso de otros colegios no todos tienen metalofonos y a veces vamos en grupo a conseguirnos a otros cursos, porque todos tocan metalofonos por que están todos bien. Como que el ejercicio de tocar facilita el ejercicio de entender o solucionar todo ese tipo de problemas, para que la clase sea al final una clase. Siempre he pensado que es muy distinto lo que hacen las profes diferenciales, que ellas hacen 15 min con un niño en particular después van a salas y se llevan a otro niño 15 min, entonces cuando nosotros tuvimos una hora y media yo ya estuve con 4 niños distintos en una hora y media, como que se mide con otra vara al final, yo entiendo que hacen algo en particular, pero hay caso y caso.

(...)

6. Según su experiencia, ¿considera que la escucha y la apreciación musical es una habilidad importante a desarrollar en estudiantes con TEA para el logro de aprendizajes?

Si, en básica me ha servido mucho, pero con cosas sencillas como sonidos graves y agudos, diferencias entre viento y cuerdas, pero cosas de descifrar eso, pero eso tiene que ver con discriminación.

La escucha y la apreciación

En la u tuve un ramo musicología, era muy interesante porque no solamente nos explicaban como funcionaba la música, era como historia de la música, nos hablaban de algún estilo y disertábamos sobre él. A veces hacer la clase más documental para explicar y enseñar cierto tipo de cosas funciona.

Y de qué manera considera que puede influir en la formación musical del estudiante con TEA, la escucha y la apreciación ...

Todo lo que implica el estudiar estética musical, el aprender escuchar te permite descifrar como se ordenan cosas invisibles que la entendemos

solamente por el sentido de la audición, te permite ser un poco más crítico con respecto a lo que tu escuchas y como entiendes las cosas, como a tener una opinión con respecto a las cosas que suenan. Entonces una persona con TEA le puede servir para explayarse en algún termino musical o en conversaciones de ese tipo, a entender como funciona el mundo si le interesa la creación musical. Como que también las gentes con estas características tienden a adentrarse a sí mismos, entonces la música y los conceptos de composición, el entenderlo te da la facilidad de pensar que puedes componer crear cosas, es un camino muy interesante enseñar eso.

7. En base a su experiencia ¿considera que para los estudiantes con TEA es importante el proceso de reflexión y contextualización?

Sirve para entender que la gente que hizo música es como uno, conocer la vida de los músicos te permite entender eso. Estudiar a violeta parra te permite entender por que era un poco así, a los niños con TEA el reflexionar sobre estas cosas les puede servir para entender mejor su entorno

De que manera puede entender mejor su entorno

Yo he entendido que la gente con espectro autista tiende a tener muchos problemas de socialización, les cuesta comunicarse con la gente. Hacerlos disertar o hablar sobre alguien que tuvo los mismos problemas que ellos, porque los músicos tienen todos sus perfiles como de alguien para dentro, pienso en los músicos antiguos los que se estudian por la música clásica como que pasan por esas cosas. En sexto hacerlos reflexionar sobre la vida que tuvo alguien que hizo música y que estamos estudiando les va a servir para ver si quieren tomar ese camino, si les gusta, si es una de sus opciones, si se sienten como el, quizás no dedicarse completamente a eso, pero si puede ser su entorno seguro como que la música por eso se escribe, es una de las pocas materias juego que esta permitida estudiar de manera tan formal. Reflexionar sobre que lo que es la música y todo lo que significa la gente que la hizo, como esta compuesta como esta hecha.

8. durante el desarrollo de sus clases a la hora de ensamblar repertorios con estudiantes con Tea. ¿De qué manera se incluye el estudiantado con Tea a la hora de realizar estos ensambles musicales?

Debido a las características que tienen los chicos que son de bajo contexto social, hay que establecer alguna especie de instrumentación especial con ellos, cosas simples, de piano, cosas instrumentales, homofónica, para que todos hagan lo mismo, y así los más aventajados les ayuden a los que les cuesta un poco más.

9. A la hora de crear ¿Qué es lo más difícil para el estudiantado con Tea? Y ¿cómo usted aborda estas dificultades?

Son los chicos con TEA que no hablan nada, que se tapan los oídos, que les molesta los ruidos fuertes. Lo que sea más difícil es el tema de la bulla, chicos con esa característica. Las profesoras me lo informan. Es por eso que hago actividades de reflexión, de análisis musical, entonces hay que ir tanteando. Saber cómo abordarla a través del cambio de actividades.

10. ¿Cómo planifica las clases referidas al ensamblaje de repertorios musicales y la creación para atender la inclusión del estudiantado con Tea?

Con respecto a la planificación, generalmente estudio las canciones en piano, las saco en tonos distintos, en unos 3 o 4 y saco melodía y armonía, y ahí voy armando. Si hay un curso con los que he estudiado música, hago partes musicales, partichelas, pero mucho más simples para hacer cosas de forma musical. Pero, toda la planificación tiene que ver con la música que hago con los chicos o hago partituras con musicogramas.

11. Para finalizar ¿Desearía usted realizar algún otro comentario con respecto a las estrategias didácticas utilizadas por docentes de música para la inclusión con estudiantes con Tea? Siéntase libre en puntualizar en elementos que usted considera importante para esta temática

La verdad, siempre que tengo estudiantes con rasgos TEA, son chicos que tienen un mundo interior muy amplio, a mi parecer, entonces siempre que me los pillo son chicos que puedo trabajar música con ellos, puedo hacerles música, ya que les interesa mucho el área musical, todo lo que tenga que ver con análisis, reflexión, todas las respuestas que mencionaba tienen que ver con primer ciclo. Pero, cuando he estado en segundo ciclo, pasa mucho que, hay muchos chicos que tocan música, otros chicos que saben de teoría que son TEA, entonces las estrategias didácticas que se pueden usar con ellos yo creo que tienen que ir de la mano con un camino muy agradable de la disciplina musical, que se pueda ir de cero a mucho, porque en los conservatorios se encuentran profesores no especializados. Así que, quizá encaminar durante la enseñanza básica y media, como ellos tiene que percibir el área musical o como está en Chile, y para los más chicos posibilidad de socializar.

2. Encuesta

2.1 Validación encuesta

VALIDACIÓN DE ENCUESTA MEDIANTE JUECES

DATOS GENERALES DE VALIDADOR/A EXPERTO/A

NOMBRE: Paula Caballería Aguilera

ESPECIALIDAD: Profesora de Artes y Diseño, especialista en Arte e Inclusión

LUGAR /ES Y CIUDAD/DES DE TRABAJO: Santiago de Chile

GRADO ACADÉMICO (ESPECIFICAR): Magister en Gestión de Políticas Nacionales en Educación y Cultura.

Master en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural.



FIRMA DE VALIDADOR/A

Estimado/a profesor/a: Junto con saludarle, solicitamos su colaboración para validar una encuesta dirigida al Profesorado de Música que imparte o ha impartido la asignatura de Música en la Enseñanza Básica, para al menos, un estudiante con TEA. Esta encuesta tiene como finalidad recolectar datos importantes para el proyecto de tesis denominado “Estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile”, conducente a la obtención del Grado de Licenciado en Educación y título de Profesor(a) en Educación Artística en Enseñanza Básica y Media por la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile.

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Describir y analizar estrategias didácticas utilizadas por docentes de Música en la Educación Primaria en Chile, para la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, diseñando un cuadernillo pedagógico que recoja estas estrategias y secuencias didácticas.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar estrategias didácticas inclusivas empleadas por docentes de educación musical en Chile para trabajar con estudiantes que presentan TEA en la Educación Básica.
- Analizar el uso de estrategias musicales exitosas en distintos contextos educativos para la inclusión de estudiantes con TEA que podrían ser aplicadas para las clases de música en Chile.

- Diseñar un cuadernillo pedagógico en el que se recopilen las experiencias del profesorado de Música chileno en el uso de estrategias didácticas musicales, experiencias exitosas en distintos contextos educativos y literatura y/o evidencia científica relacionada con el TEA.

Validación de la Encuesta

A continuación, se presenta la encuesta que pretende ser aplicada al profesorado. Le solicitamos a usted responder “sí” o “no” de acuerdo al criterio de adecuación, dentro de los espacios destinados para ello (destacados con color azul claro). Además, se deja un espacio para que usted realice observaciones y sugerencias en caso de que haya respondido negativamente.

Encuesta sobre las estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile.

Esta encuesta, de carácter exploratorio, está dirigida a docentes de música que hayan realizado clases a estudiantes con trastorno del espectro autista. Esta encuesta tiene el fin de recopilar estrategias didácticas musicales utilizadas por el profesorado en Chile en la Enseñanza Básica, evaluar el quehacer docente con respecto a su formación, conocimiento y seguridad al momento de trabajar con estudiantes con TEA y revisar qué tanto influyen, o no, los ejes curriculares en el aula.

Le invitamos a participar en el proyecto “Estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Chile” a cargo del Dr. José Álamos Gómez, de la Facultad de Educación, Escuela de Artes y Humanidades, Carrera de Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar en el proyecto, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.

- El proyecto de seminario de grado busca recopilar estrategias didácticas musicales utilizadas por el profesorado en Chile en la Enseñanza Básica, evaluar el quehacer docente con respecto a su formación, conocimiento y seguridad al momento de trabajar con estudiantes con TEA y revisar qué tanto influyen, o no, los ejes curriculares en el aula.
- Se le convoca a usted debido a su experiencia en el aula y su participación implica responder esta encuesta en formato, la cual es totalmente anónima y tiene una duración de máximo 8 minutos.

- Al participar, inmediatamente termine la investigación y esta arroje datos, si es que lo desea, se le darán los resultados de manera directa a su correo electrónico.
- La información que usted entregara en esta encuesta está protegida por la ley 19.628 que habla sobre: Confidencialidad y tratamiento de los datos; todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos.

EVALUADOR
¿Le parecen adecuados el título y la presentación de la encuesta? a) si <input checked="" type="checkbox"/> b) no
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:

Datos generales del/la encuestado/a

- Edad: _____
- Género
 - Masculino
 - Femenino
 - Otro: _____
- Años de experiencia: _____
- El establecimiento en el que trabaja cuenta con PIE
 - Si
 - No

EVALUADOR
¿Le parecen adecuados los datos generales del/la encuestado/a? a) si <input checked="" type="checkbox"/> b) no
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto

INSTRUCCIONES:

CREO QUE FALTAN UNAS INSTRUCCIONES CLARAS, INDICANDO QUE HABRAN 5 PARTES, Y DE QUÉ SE TRATA CADA UNA Y PORQUÉ O PARA QUÉ ESTÁN SEPARADAS.

Primera Parte

Sobre su quehacer como docente de Música, indique la frecuencia con que realiza las siguientes acciones

EVALUADOR	
¿Le parecen adecuadas las instrucciones y la nota aclaratoria?	
a) si	b) no X
_____ Esto no tiene mucho que ver con quehacer docente , debería estar antes quizás. _____	

1. Propicio un ambiente seguro y acogedor dentro del aula de clases
Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

2. Otorgo oportunidades para que el estudiantado con TEA resuelva problemáticas dentro del proceso de aprendizaje.
Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

3. Busco atender a toda la clase por igual a la hora de planificar mis clases.
Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

4. Otorgo la oportunidad de adquirir liderazgo y habilidades de trabajo en equipo al estudiantado con TEA.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

5. Proyecto metas a corto y largo plazo con el curso en mis clases de Enseñanza Básica

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

6. Manejo un amplio repertorio de estrategias didácticas para atender las necesidades del alumnado con TEA

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

7. Considero que la universidad impartió los suficientes cursos sobre la inclusión de estudiantes con diversas discapacidades como el TEA

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____Creo que debe indicar qué universidad, y además escala lickert	

8. Considero el PIE como una herramienta para los profesores en cuanto al desarrollo del aprendizaje para los estudiantes con TEA.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

9. Considero que existe el suficiente material de parte del ministerio para docentes, que incluye estrategias didácticas para abordar a estudiantes con TEA en la sala de clases.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

10. Me siento lo suficientemente capacitado para incluir a todo tipo de estudiante con TEA.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

11. Considero que mi universidad le ha otorgado los suficientes recursos didácticos para abordar a un estudiante con TEA en la sala de clases.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR	

¿Le parece adecuado este ítem?						
a) si			b) no	x		
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:						
_____ lo mismo que la anterior, qué universidad? Y escala lickert _____						

12. Me siento capacitado para abordar el aprendizaje de un estudiante con TEA.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR						
¿Le parece adecuado este ítem?						
a) si			b) no	x		
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:						
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert _____						

Segunda Parte

Con qué frecuencia usted realiza las siguientes acciones:

EVALUADOR						
¿Le parecen adecuadas las instrucciones?						
a) si			b) no	x		
_____ Por qué segunda parte?, a qué corresponde? En qué se diferencia de la primera para que estén separadas? _____						

13. Promuevo la escucha activa en el estudiantado con TEA en el aula de clases.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR						
¿Le parece adecuado este ítem?						
a) si			b) no	x		

En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

14. Permito que mis estudiantes con TEA puedan escoger el repertorio a trabajar durante una sesión/unidad.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

15. Permito que mis estudiantes con TEA puedan comparar experiencias musicales con sus compañeros de manera grupal.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

16. Logro que mis estudiantes con TEA participen en actividades de escucha activa.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR

<p>¿Le parece adecuado este ítem?</p> <p>a) si b) no x</p> <p>En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:</p> <p>_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

17. Percibo dificultades en mis estudiantes con TEA a la hora de expresar sus emociones durante las clases de Música

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
<p>¿Le parece adecuado este ítem?</p> <p>a) si b) no x</p> <p>En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:</p> <p>_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

18. Logro que mis estudiantes con TEA desarrollen actividades sobre el eje curricular de escuchar y apreciar.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
<p>¿Le parece adecuado este ítem?</p> <p>a) si b) no x</p> <p>En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

19. Identifico géneros o estilos musicales que facilitan el desarrollo de actividades para los estudiantes con TEA.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert	

Tercera Parte

Con qué frecuencia usted realiza las siguientes acciones:

EVALUADOR	
¿Le parecen adecuadas las instrucciones?	
a) si	b) no x
_____ lo mismo que la anterior, por qué tercera parte? A qué corresponde? Que lo diferencia para ser tercera parte'	

20. Otorgo un espacio adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico en mis estudiantes con TEA.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR	
¿Le parece adecuado este ítem?	
a) si	b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:	

_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

21. Logro que el estudiantado con TEA compare sus experiencias musicales con las del resto de sus compañeros.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

22. Creo instancias de autoevaluación y reflexión colectiva con mis estudiantes con TEA.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto: _____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

23. Brindo un espacio adecuado para que el estudiantado con TEA comparta sus experiencias musicales cotidianas con sus compañeros/as de curso.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x

En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

24. Promuevo un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo entre los infantes con TEA en el aula de clases.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

Cuarta Parte

Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones:

EVALUADOR
¿Le parecen adecuadas las instrucciones? a) si b) no
_____ lo mismo, porqué cuarta parte? Qué la diferencia para que este a parte.

25. Trabajo repertorios corales con estudiante con TEA en mis clases de Enseñanza Básica.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:

_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

26. Otorgo un espacio para la improvisación musical participativa de infantes con TEA.
Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

27. Considero que se deben adaptar espacios acústicos para un mejor aprendizaje a la hora de interpretar repertorio musical.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x
En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:
_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

28. El estudiantado con TEA pide participar en la clase usando algún instrumento musical.

Nada frecuente - 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Muy frecuente

EVALUADOR
¿Le parece adecuado este ítem? a) si b) no x

En caso de que haya respondido negativamente, por favor, escriba más abajo sus motivos, observaciones y/o sugerencias al respecto:

_____ la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

29. Otorgo oportunidades para que el estudiantado con TEA muestre su producto musical hacia la comunidad educativa.

Nada frecuente - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Muy frecuente
la pregunta está bien, pero sugiero una escala lickert

Quinta Parte

30. Finalmente, responda voluntariamente la siguiente pregunta ¿Qué estrategias didácticas musicales son las que mejor le han resultado al momento de trabajar con estudiantes con TEA en sus clases de Música?

2.2 Formulario de Google Forms

4/12/23, 04:31

Encuesta sobre estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile.

Encuesta sobre estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile.

Descripción general

Esta encuesta está dirigida a docentes de música que han realizado clases durante al menos un año a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en Enseñanza Básica en Chile. El presente cuestionario tiene como objetivo recopilar percepciones del profesorado respecto a las estrategias didácticas musicales empleadas. Además, busca explorar aspectos relacionados con la formación docente y el trabajo con estudiantes con TEA, así como examinar de qué forma se abordan los ejes curriculares en el aula.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Consentimiento informado

Le invitamos a participar en el proyecto "Estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile" a cargo de los estudiantes Fernanda Cáceres, Camilo Lorca, Bastián Mollenhauer y Bastián Soler y dirigido por el Dr. José Álamos Gómez, de la carrera de Pedagogía en Educación Artística, Escuela de Artes y Humanidades, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.

Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar en el proyecto, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.

- El presente proyecto de Seminario de Grado busca recopilar percepciones del profesorado respecto a las estrategias didácticas musicales empleadas. Además, pretende explorar aspectos relacionados con la formación docente y el trabajo con estudiantes con TEA, así como examinar de qué forma se abordan los ejes curriculares en el aula.
- Se le convoca a usted debido a su experiencia en el aula. Su participación implica responder esta encuesta en formato GOOGLE FORMS, la cual es totalmente anónima y tiene una duración de máximo 8 minutos.
- Al participar, inmediatamente termine la investigación y esta arroje datos, si es que lo desea, se le darán los resultados de manera directa a su correo electrónico.
- Todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la Ley 19.628 de protección de datos que rige en Chile, relativa a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos.

Datos generales del/la encuestado/a

1. Edad *

2. Género *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino
- Otro: _____

3. Universidad en la que se formó como docente *

4. Años de experiencia *

5. El establecimiento en el que trabaja, cuenta con PIE *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

Salta a la pregunta 6

Sobre su quehacer como docente de Música

Indique la frecuencia y su nivel de acuerdo con que usted realiza las siguientes acciones:

6. 1. Propicio un ambiente seguro y acogedor dentro del aula de clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

7. 2. Otorgo oportunidades para que el estudiantado con TEA resuelva problemáticas dentro del proceso de aprendizaje. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

8. 3. Busco atender a todo el curso por igual a la hora de planificar mis clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

9. 4. Otorgo la oportunidad de adquirir liderazgo y habilidades de trabajo en equipo al estudiantado con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

10. 5. Proyecto metas a corto y largo plazo con el curso en mis clases de Enseñanza Básica. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

11. 6. Manejo un amplio repertorio de estrategias didácticas para atender las necesidades del alumnado con TEA *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

12. 7. Considero que la universidad en donde estudié, impartió los suficientes cursos sobre la inclusión de estudiantes con diversas discapacidades como el TEA *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

13. 8. Considero el PIE como una herramienta para el profesorado en cuanto al desarrollo de aprendizajes para el estudiantado con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

14. 9. Considero que existe el suficiente material docente emanado del Ministerio de Educación, que incluye estrategias didácticas para abordar a estudiantes con TEA en la sala de clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

15. 10. Me siento lo suficientemente capacitado para incluir a todo tipo de estudiante con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

16. 11. Considero que mi universidad me ha otorgado los suficientes recursos didácticos para abordar a un estudiante con TEA en la sala de clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

17. 12. Me siento capacitado para promover el aprendizaje de un/a estudiante con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

Sobre los ejes del currículum nacional de Música

Con respecto al eje de "Escuchar y apreciar", indique la frecuencia con que usted realiza las siguientes acciones:

18. 13. Promuevo la escucha activa en el estudiantado con TEA en el aula de clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

19. 14. Permito que mis estudiantes con TEA puedan escoger el repertorio a trabajar durante una sesión/unidad. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

20. 15. Permito que mis estudiantes con TEA puedan comparar experiencias musicales con sus compañeros/as de manera grupal. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

21. 16. Logro que mis estudiantes con TEA participen en actividades de escucha activa. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

22. 17. Percibo dificultades en mis estudiantes con TEA a la hora de expresar sus emociones durante las clases de Música *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

23. 18. Logro que mis estudiantes con TEA desarrollen actividades relacionadas con el eje curricular de escuchar y apreciar. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

24. 19. Identifico géneros o estilos musicales que facilitan el aprendizaje del estudiantado con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuente

Sobre los ejes del currículum nacional de Música

Con respecto al eje de "Reflexionar y contextualizar", indique la frecuencia con que usted realiza las siguientes acciones:

25. 20. Otorgo un espacio adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico en mis *
estudiantes con TEA.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

26. 21. Logro que el estudiantado con TEA compare sus experiencias musicales con *
las del resto de sus compañeros/as.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

27. 22. Creo instancias de autoevaluación y reflexión colectiva con mis estudiantes *
con TEA.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

28. 23. Brindo un espacio adecuado para que el estudiantado con TEA comparta sus experiencias musicales cotidianas con sus compañeros/as de curso. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

29. 24. Promuevo un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo entre los infantes con TEA en el aula de clases. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

Sobre los ejes del currículum nacional de Música

Con respecto al eje de "Interpretar y crear", indique la frecuencia con que usted realiza las siguientes acciones:

30. 25. Trabajo repertorios corales con estudiante con TEA en mis clases de Enseñanza Básica. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

31. 26. Otorgo un espacio para la improvisación musical participativa de infantes con TEA. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

32. 27. Considero que se deben adaptar espacios acústicos para un mejor aprendizaje a la hora de interpretar repertorio musical. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

33. 28. El estudiantado con TEA pide participar en la clase usando algún instrumento musical. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

34. 29. Otorgo oportunidades para que el estudiantado con TEA muestre sus productos musicales a la comunidad educativa. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad Muy frecuentemente

Para finalizar

Responda voluntariamente la siguiente pregunta:

35. 30. ¿Qué estrategias didácticas musicales son las que mejor le han resultado al momento de trabajar con estudiantes con TEA en sus clases de Música?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

3. Cuadernillo Pedagógico



Estrategias Didácticas Musicales

PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES TEA

En Educación Básica

El presente cuadernillo pedagógico que se desprende de la investigación realizada por Fernanda Cáceres, Camilo Lorca, Bastián Mollenhauer y Bastián Soler, guiada por el docente José Álamos Gómez, en el marco de su seminario de título para optar al grado de licenciado/a en educación y profesor/a de de título para optar al grado de licenciado/a en educación y profesor/a de educación artística en enseñanza básica y media mención música.

PRESENTACIÓN

Este cuadernillo pedagógico surge de la investigación “Estrategias didácticas musicales para la inclusión de estudiantes con TEA en Chile”. Este producto tiene como finalidad recopilar estrategias didácticas inclusivas con el estudiantado con TEA, que hayan sido exitosas a partir de las experiencias pedagógicas del cuerpo docente musical en sus clases de Música en la Educación Básica en Chile.

Fueron escogidas siete estrategias didácticas musicales inclusivas con el alumnado TEA, y con ello, se idearon diversas actividades didácticas que atienden a la inclusividad de todos los estudiantes por igual. Estas estrategias didácticas son: **musicocolores geométricos**, que atiende a la relación entre las figuras geométricas y la duración, y los colores con las notas musicales o alturas; el **trabajo colaborativo** en las clases de Música, que indaga en la conformación de pequeños grupos de trabajo en el aula, en los que prevalezca un carácter inclusivo en la labor didáctica de los docentes; trabajo didáctico basado en los **intereses del alumnado TEA**, que se refiere al uso de los atractivos o conocimientos previos del educando para desarrollar una proactividad en los estudiantes, y suscitar una predisposición a participar en los ejercicios; la **retroalimentación individualizada**, que busca ocasionar un sentimiento de importancia en el alumnado del espectro autista; aprender descubriendo, que busca fomentar la enseñanza a través de experiencias lúdicas, curiosas, y en las que se puedan resolver problemas significativos; el **abordaje de repertorios por mímica**, en el que se pueda asociar mímicas con secciones específicas de las piezas corales; y la **diversidad de expresión del conocimiento**, que atiende a diferentes maneras de mostrar el aprendizaje, ya sea mediante dibujos, escritos, movimientos corporales, o lenguaje hablado.

Estas siete estrategias didácticas estarán acompañadas de una actividad que podría tener resultados beneficiosos en el proceso de aprendizaje del estudiantado del espectro autista en las clases de Música. Es importante destacar que el orden de estas estrategias no dictamina si una estrategia resulta ser más exitosa que otra. Estas han sido recopiladas sin criterios específicos de ordenamiento

Estrategias Didácticas

Propuestas de actividades

Estrategia 1

Musicolores Geométricos

La primera estrategia se basa en el método “Musicolores Geométricos”, el cual consiste en un lenguaje musical que combina los elementos de la música, colores y formas geométricas. Ha sido ideado para personas con necesidades educativas especiales, sin embargo, puede ser utilizada para toda la población estudiantil en general. Se utilizan colores y figuras geométricas, las cuales representan la duración, altura y tono respectivamente.

Esta estrategia, se ha inspirado en dos sistemas de lectura musical previamente existentes. El primero, es el “Método en Colores” de la chilena Estela Cabezas. El segundo, corresponde a la “numerofonía” presentada por el uruguayo Sergio Achero.

¿Cómo funciona?

Figuras Geométricas: Las figuras geométricas representan la duración según el perímetro que esta tenga, es decir, si la figura tiene un tamaño más largo, su duración será mayor, por el contrario, si el tamaño es más pequeño, la duración será menor.

Los colores: representarán la altura o el tono, cada color puede ser otorgado libremente por el docente que utilice este método

Tamaño de la figura: La intensidad o volumen será determinado por el tamaño de la figura, es decir, si el tamaño de la figura es pequeño, el volumen será despacio, por el contrario, si la figura es de gran tamaño, la intensidad será más fuerte

Propuesta de actividad

Estrategia: Musicolores Geométricos

Eje Curricular: Interpretar y Crear

Materiales: Metalófono, Papel, cinta adhesiva y lápices de colores

Desarrollo de actividad

La actividad consiste en que los estudiantes aprendan la canción "Cumpleaños feliz" en metalófono utilizando el método de Musicolores Geométricos.

Para comenzar la actividad, el profesor debe definir los colores que representará cada nota musical dentro del metalófono, el docente pide a los estudiantes que repliquen aquellos colores en las notas y placas de sus instrumentos musicales.

Continuando con la actividad, el docente proyecta y enseña en la pizarra correspondiente al repertorio, explicando y señalando la simbología dentro de ella.

Una vez explicada, el profesor realiza una demostración de cómo sonaría aquel repertorio para que luego cada estudiante de manera autónoma resuelva y aprenda la canción utilizando la partitura basada en "musicolores geométricos".

El rol del docente será guiar el proceso y responder dudas de cada uno de los y las estudiantes.

$\frac{3}{4}$  Sol Sol La Sol Do Si Sol Sol La Sol Re
Do Do Mi Sol Mi Do Si La Fa Fa Mi Do Re
Do

Recurso Didáctico

Cuadernillo pedagógico | 3

Estrategia 2

Trabajo Colaborativo

La segunda estrategia se centra en la colaboración entre estudiantes con el objetivo de alcanzar metas compartidas. Este enfoque, se basa principalmente en el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales a través de la participación conjunta en experiencias musicales. La colaboración en equipo surge como una respuesta a la necesidad de mejorar actitudes, rendimiento y habilidades que se materializa una vez el grupo de personas coopera, aprovechando y desarrollando al máximo sus habilidades individuales mientras comparten retroalimentaciones constructivas.

El trabajo colaborativo promueve un sentido de lealtad, seguridad y autoestima, satisfaciendo las necesidades individuales de los miembros del grupo y valorando su sentido de pertenencia. Los integrantes se esfuerzan por mantener relaciones positivas tanto dentro como fuera del equipo.

Al implementar esta estrategia inclusiva, los educadores pueden maximizar los beneficios de la colaboración en equipo y proporcionar tanto como para los estudiantes con TEA como para todo el estudiantado una experiencia enriquecedora en las clases de música. Es crucial ajustar las estrategias con base en las necesidades específicas de cada estudiante de manera que se genere un entorno de confianza, apoyo y comprensión.

Propuesta de actividad

Estrategia: Trabajo colaborativo.

Eje Curricular: Reflexionar y Contextualizar.

Materiales/Recursos: celular (opcional), lápiz y guía de trabajo.

Desarrollo de actividad

Para comenzar la actividad, el docente indica que los estudiantes deben realizar grupos de cuatro personas.

Continuando, se les indica que en conjunto con su equipo tendrán que definir tres canciones las cuales deberán clasificar en una tabla entregada por el docente. Dicha clasificación será organizada en cuanto al contexto en el que el grupo de estudiantes escucharían dichas canciones (para dormir, viajar, sentirse acompañados y demás) y el porqué de las canciones que han elegido les hace sentir aquello.

Para finalizar, en conjunto deberán seleccionar a un compañero del equipo en basándose en sus habilidades para comunicar y exponer las respuestas que han realizado durante la actividad.

El rol del docente será guiar el proceso y atender a las preguntas que surjan durante el desarrollo de la clase.

Estrategia 3

Intereses Personales

El trabajo centrado en los intereses personales dentro de la educación, se refiere a un enfoque pedagógico que adapta el contenido y las actividades de aprendizaje para satisfacer los intereses y motivar a los estudiantes. Esta estrategia reconoce y valora la diversidad en cuanto a las preferencias y motivaciones de cada estudiante, buscando personalizar la experiencia educativa para que esta sea más relevante y significativa.

Al integrar los intereses personales del estudiantado en el proceso de enseñanza, se pretende aumentar la motivación, la participación y el compromiso, así como fomentar un aprendizaje más profundo y duradero.

Para los y las niñas con TEA, el presente enfoque implica realizar actividades y el contenido musical para alinearse con sus gustos individuales. La estrategia de intereses personales reconoce la diversidad de preferencias y sensibilidades presentes en el espectro autista, buscando personalizar la experiencia musical para hacerla más atractiva y significativa, fomentando un ambiente educativo inclusivo, motivador, centrado en las necesidades específicas de cada individuo

Esta adaptación enfocada en las clases de música, puede incluir la elección de géneros musicales, instrumentos preferidos, proyectos de creación musical y actividades que respeten las sensibilidades sensoriales de cada uno de los estudiantes.

Propuesta de actividad

Estrategia: Intereses personales.

Eje curricular: Reflexionar y contextualizar.

Materiales/recursos: Papel y lápiz.

Desarrollo de actividad

Esta actividad está ideada para que el docente pueda conocer los intereses personales y contextos de cada uno de sus estudiantes y así poder realizar otras actividades basadas en aquello.

Algo para tener en cuenta es la triada, la cual nace a partir del docente, los apoderados y el estudiante. Esta triada ayuda al docente a conocer más aún a su estudiante y de dónde proviene.

Al inicio de la actividad, se propone una ronda en la que todos los estudiantes deberán escribir en un papel tres canciones que les gusten y por qué.

Luego, los estudiantes dejarán sus papeles en una caja, y al azar, otro estudiante, sacará un papel e intentará adivinar a qué compañero pertenece esos gustos musicales.

El docente será un espectador y mediador, pero en ningún momento dejará de prestar atención a los gustos. Además, luego de cada "adivinanza", el profesor recopilará los nombres y gustos de cada estudiante para tener una mayor información sobre ellos. Este insumo puede resultar en un buen material a la hora de planificar actividades didácticas inclusivas en la clase de Música.

Estrategia 4

Retroalimentación

Individualizada

La retroalimentación individualizada, se refiere a proporcionar comentarios específicos y adaptados a las necesidades y desempeño de cada estudiante de manera personalizada. Este enfoque se centra en las fortalezas y áreas de mejora específicas de cada estudiante. Busca brindar información detallada y pertinente que pueda guiar al estudiantado en su aprendizaje y desarrollo.

La retroalimentación individualizada, puede abordar diferentes aspectos, tales como el progreso académico, habilidades específicas, logros y metas personales. Puede entregarse de diversas formas, como comentarios escritos, reuniones uno a uno, evaluaciones personalizadas, entre otras.

Este tipo de retroalimentación reconoce las diferencias individuales de cada estudiante, permitiéndoles comprender mejor sus capacidades. Al recibir comentarios adaptados a sus necesidades particulares, los estudiantes pueden sentirse más motivados y capacitados para mejorar su rendimiento académico y desarrollar habilidades específicas.

Dada la diversidad que existe dentro del Trastorno del Espectro Autista, es crucial tener en cuenta sus necesidades, preferencias, estilos de aprendizaje y sensibilidades sensoriales específicas para proporcionar comentarios adaptados a sus necesidades y características individuales. De esta forma, se puede brindar una retroalimentación adecuada.

Propuesta de actividad

Estrategia: Retroalimentación individualizada.

Eje curricular: Interpretar y Crear.

Materiales/recursos: Sin materiales.

Desarrollo de actividad

Esta actividad se basa en una estrategia que busca complementar diferentes actividades que se aplican de forma simultánea, es decir, se aplica una actividad en conjunto con otra. Por ejemplo, mientras se realiza la actividad de “Musicolores geométricos” el docente retroalimenta al estudiantado al instante.

Se mencionan tres puntos a considerar al momento de hacer una retroalimentación, los cuales eran:

- Establecer metas y expectativas.
- Ser específico sobre los resultados y dar ejemplos.
- Revisar constantemente.

Si estos puntos se complementan con la actividad de “Musicolores geométricos”, la retroalimentación considera:

- Establecer metas y expectativas: Establecer secciones de la canción y proponerlas como metas para completar la canción en un tiempo adecuado.
- Especificar los resultados, y dar ejemplos: Evidenciar por medio de ejemplos el objetivo que se busca concretar.
- Realizar periódicamente revisiones: Cada 15 minutos realizar una retroalimentación de los avances que ha logrado.

Cada punto está conectado con los demás, por lo que es importante aplicarlos todos, puesto que, si se logra una meta, se debe dar tiempo para ese objetivo, al igual que, si se pide realizar “algo”, hay que dar el ejemplo de cómo sonaría ese “algo”.

Estrategia 5

Aprende descubriendo

La quinta estrategia didáctica, que toma como base el descubrimiento del contenido, se fundamenta en la resolución de problemas significativos para el estudiantado en las clases de Música. Esta estrategia puede resultar bastante provechosa, puesto que, si el alumnado resuelve situaciones problemáticas en las que se vea beneficiado con la obtención del conocimiento en el proceso de aprendizaje, puede resultar en enseñanzas importantes para los estudiantes, como podría ser el fomento de la curiosidad, el pensamiento crítico o la resolución de problemas.

En las clases de Música, esto se puede dar a través del trabajo coral, mediante el abordaje de repertorios y sus partituras. Es de suma importancia mencionar, que en el proceso de aprendizaje con esta estrategia, hay que promover un papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, a través de la exploración, experimentación y la resolución de problemas.

Esta estrategia podría resultar beneficiosa para el alumnado con TEA, mediante la exploración dinámica, en la que se ajuste a sus formas de aprender, promoviendo su independencia gradual del estudiante.

Propuesta de actividad

Estrategia: Aprende descubriendo.

Eje curricular: Escuchar y Apremiar.

Materiales/recursos: Grabaciones de sonidos naturales (Opcional). Hoja en blanco.

Desarrollo de actividad

Guiar a los estudiantes de la clase de Música hacia un espacio al aire libre, o utilizar sonidos naturales grabados previamente, en el caso que no sea posible salir.

En primer lugar, se indicará que los estudiantes deben escuchar sonidos que se puedan apreciar alrededor de ellos. Posteriormente, se les señalará que tienen que clasificar los sonidos en base a alguna de las cualidades del sonido (altura, duración, intensidad o timbre), para posteriormente contrastar con las características propias de cada una de estas cualidades, por ejemplo, en el caso de la altura, un sonido agudo o grave.

En segundo lugar, los alumnos volverán hacia la sala de clases, y en una hoja en blanco, clasificarán los sonidos identificados en el exterior, mediante los dos contrastes de cada calidad del sonido (agudo/grave;largo/corto;fuerte/débil;focos sonoros de cada instrumento, en el caso de sonidos naturales, el material). Es importante promover la participación importante promover una participación del educando del espectro autista.

Para finalizar, se realiza una breve comparación entre los sonidos identificados por el alumnado en su totalidad, y se llevan a cabo preguntas reflexivas tales como: ¿Qué fue lo que más les llamó la atención de los sonidos? ¿Qué sonidos descubrieron? ¿Qué comparación fue la que más les llamó la atención?

Tiene que existir un orden dentro de los momentos de la actividad, para mantener un esquema para el alumnado TEA. Además, establecer un número mínimo y límite de sonidos es de suma importancia para condicionar una realización exitosa de la actividad musical.

Cuadernillo pedagógico | 11

Estrategia 6

Abordaje de repertorios corales a través de la mímica

La mímica puede resultar trascendental, dado que podría ofrecer aprendizajes de bastante importancia para el estudiante en las clases de Música. Las diferentes secciones presentes en los repertorios corales pueden asociarse a un movimiento de las diferentes mímicas que consiguen llevar a cabo los alumnos en las clases de Música.

Estas mímicas logran resultados beneficiosos para el abordaje del repertorio coral, como lo son el memorizar las letras de los repertorios debido a la relación que se crea entre la mímica y el texto de la pieza coral. Además, el trabajo coral ofrece una dinámica de aula en la que el estudiante puede ser el líder del ensayo coral, y así, mediante la mímica, puede generar una pertenencia con el curso y aumentar la participación en las clases de Música.

La mímica en el trabajo coral musical beneficia al estudiantado con TEA en la comunicación cooperativa y asociativa mediante gestos, ocasionando mejoras significativas en sus habilidades participativas y comunicativas con el equipo coral.

Propuesta de actividad

Estrategia: Repertorio con mímica.

Eje curricular: Interpretar y Crear.

Materiales/recursos: Guitarra.

Desarrollo de actividad

La actividad consiste en cantar y bailar un repertorio establecido.

Para este ejemplo se propone el repertorio: "Pajaritos en mi ventana" de "Agua Sol". Es recomendable que el docente interprete este repertorio.

Es importante que la mímica se realice a través del modelamiento del profesor al frente del curso.

La actividad continuará en el siguiente orden.

1. Preguntas generales sobre la mímica
2. Presentación del repertorio a trabajar
3. Modelar la ejecución del canto y la mímica
4. Práctica constante de la canción y mímica a la vez

A esta actividad se le puede agregar la interpretación de la melodía en el metalófono con la estrategia de "Musicolores geométricos" dando como resultado:

1. Melodía en metalófono
2. Canto y mímica
3. Melodía del metalófono
4. Canto y mímica final

Se recomienda emplear esta actividad en cursos superiores a primero básico, ya que es de mayor complejidad. Además, es posible modificarla para realizar diferentes mímicas.

Estrategia 7

La diversidad en la expresividad del conocimiento

La diversidad expresiva del conocimiento es una estrategia que presenta un beneficio importante en las clases de Música, puesto que la Música, puede ser abordada y estudiada a partir de parámetros musicales, corporales, visuales u orales. Para el estudiantado del espectro autista resultan positivas todas estas consideraciones, dado que permiten una planificación flexible en las clases de Música, al tener diversas formas de expresar lo aprendido.

Esta estrategia podría presentar una mayor eficacia acompañada de instrucciones claras y ordenadas, puesto que al alumnado con TEA le favorece tener una idea previa de lo que se hará en una clase. Asimismo, la tenencia de un material diverso, que sea flexible y que otorgue un apoyo visual y auditivo, atiende a las diversas expresividades que podría tener un estudiante del espectro autista.

La estrategia mencionada puede otorgar ventajas importantes en el proceso de aprendizaje musical para el alumnado TEA, como la participación del estudiantado y expresividad creativa, dado que hay una diversidad de expresión en la clase de Música.

Propuesta de actividad

Estrategia: La diversidad en la expresividad del conocimiento.

Eje curricular: Escuchar y apreciar.

Materiales/recursos: Computadora con audio, Youtube (Opcional); Guitarra o piano (Opcional).

Desarrollo de actividad

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes puedan escoger la manera en la que desean expresarse, por ejemplo, a través de la escucha de una canción, los estudiantes pueden escoger la manera de representar que les hizo sentir dicha canción.

Los estudiantes deberán escuchar alguna canción (se propone “arriba quemando el sol” de Violeta Parra), estudiar su lírica y en minutos, pensar de qué manera expresar lo que les hizo sentir, es decir, si a algún estudiante sintió tristeza, el estudiante debe buscar un medio de expresión para transmitir lo que sintió. Estos medios pueden ser verbales, visuales, corporales u otros que sean del gusto del estudiantado.

Luego de preguntar a un grupo de estudiantes, lo ideal sería cambiar la canción, siempre intentando que por canción haya uno o dos medios de expresión.

El objetivo es que se puedan expresar de la manera en que se sientan más cómodos, y así promover una participación en las clases de Música.

CONCLUSIÓN

Las diversas estrategias que fueron recopiladas a lo largo de este cuadernillo mantienen un punto de vista inclusivo, en el que se busca atender a la inclusividad del estudiantado del espectro autista, aludiendo a un proceso de aprendizaje en el que se pueda lograr una consolidación del conocimiento en las clases de Música en Chile en la Educación Básica.

Este cuadernillo es una propuesta y un producto de investigación, y podría ser interesante verificar su validez como recurso didáctico para el cuerpo docente musical, mediante la aplicación de las diversas actividades pedagógicas que se desprenden de las estrategias didácticas, en un contexto escolar formal o no formal.

El planteamiento de las diversas actividades señaladas, está en función de la flexibilidad que requiere el abordaje didáctico del alumnado del espectro autista en las clases de Música, por lo que pueden ser modificadas en función del contexto físico, económico, histórico o cultural.

Es importante mencionar, si bien estas estrategias fueron recopiladas a partir de una encuesta realizada para recoger datos en una investigación, es trascendental buscar o recopilar otras estrategias didácticas que resulten ser inclusivas en el campo musical pedagógico en Chile. Es una realidad que cada vez es mayor la presencia de personas del espectro autista y es necesario atender a su inclusividad en las clases de Música.

Si desea compartir información relevante o proponer alguna estrategia didáctica escribir a:

fcacerese@miucsh.cl

clorcaq@miucsh.cl

bmollenhauer@miucsh.cl

bsoler@miucsh.cl



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MUSICALES
**PARA LA INCLUSIÓN
DE ESTUDIANTES TEA**

En Educación Básica

**Cuadernillo Pedagógico
Producto de Seminario de Grado**

diciembre 2023