

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LECTOESCRITURA MUSICAL CON PERSONAS CIEGAS
EN LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

JUAN PABLO BELLO ROJAS

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2016

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LECTOESCRITURA MUSICAL CON PERSONAS CIEGAS
EN LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

JUAN PABLO BELLO ROJAS

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Docencia de la Educación Superior

Director de Investigación: JULIÁN CASTRO CIFUENTES (MSc.)

Maestro en Música

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2016

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de Diciembre de 1989.

Agradecimientos

Hago públicos los agradecimientos a los maestros que han sido parte de mi proceso de formación musical por su entrega y sabiduría, a los colegas que han apoyado e impulsado mis iniciativas y proyectos por su confianza y lealtad y a todos los que han contribuido de forma directa e indirecta a las ideas consignadas dentro de este trabajo, puesto que gran parte de la construcción del mismo es la suma de todos sus esfuerzos.

Dedicatoria

Además de ofrecer este trabajo a todas las personas mencionadas en los agradecimientos, este también es dedicado a las personas con y sin discapacidad visual que forman parte del ámbito estudiantil en música, a futuros maestros en programas de formación musical en educación superior, y finalmente a mis familiares, quienes han brindado su incondicional e incansable apoyo desde el inicio hasta el fin de todos mis procesos educativos hasta la fecha.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Problematización.....	10
1.1. Planteamiento del Problema.....	10
1.2. Formulación de la Pregunta de Investigación	13
1.2.1. Preguntas directrices.....	14
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos.....	14
1.4. Justificación.....	15
Capítulo 2. Marcos de Referencia.....	17
2.1. Antecedentes de Investigación.....	17
2.2. Marco Epistemológico	21
2.3. Marco disciplinar.....	22
2.3.1 Educación Inclusiva.....	22
2.3.2 Necesidades de aprendizaje de personas ciegas	25
2.3.3 La didáctica como medio para fomentar la inclusión.....	26
2.3.4. Enseñabilidad, educabilidad y aprendibilidad	27
2.4. Marco interdisciplinar	28
2.4.1. Aprendizaje de la Lectoescritura musical.....	28
2.4.2 Alternativas a la notación convencional para músicos ciegos.....	30
2.4.3. Alternativas del Braille como representación de la información	32
2.5. Marco Normativo.	33
Capítulo 3. Diseño Metodológico.....	35
3.1. Tipo de Estudio.	35
3.2. Población y Muestra.....	36
3.3. Instrumentos de Recolección de Datos.	37
3.3.1. Entrevista.....	38
3.3.2. Matriz de preguntas	38
3.3.3. Observación histórica	39

3.3.4. Consentimiento informado	39
3.4. Plan de análisis	39
Capítulo 4. Trabajo de campo	42
4.1. Diseño de los instrumentos	42
4.2. Validación de los instrumentos	42
4.3. Aplicación de los instrumentos	42
4.3.1 Consentimiento informado	42
4.3.2. Entrevistas	43
4.4. Codificación y observación	43
4.4.1. Codificación abierta.....	43
4.4.2. Codificación axial.....	44
4.4.3. Codificación selectiva.....	44
Capítulo 5. Presentación y discusión de los resultados.....	45
5.1. Resultados preliminares	45
5.2. Resultados como producto de la triangulación	46
La Enseñabilidad	46
El Proceso de Aprendizaje de la Persona Ciega	49
Memoria Y Audición Musical.....	50
Comunicación y Transmisión de la Información	51
Capítulo 6 Conclusiones y recomendaciones	53
6.1. Conclusiones	53
6.2. Recomendaciones Didácticas	55
Referencias:.....	59

Introducción

En el campo musical, existen diversos recursos para que los músicos puedan crear, editar, visualizar, manipular y compartir su trabajo, sin embargo las personas ciegas se han enfrentado a un reto mayor a la hora de llevar a cabo en simultáneo alguna combinación de estas tareas, puesto que en su mayoría estas personas no tiene un acceso equitativo a las mismas oportunidades que sí tienen sus compañeros sin discapacidad visual debido a factores tales como el desconocimiento de la existencia de estos recursos, la rigidez del equipo docente en sus procesos de enseñanza y una adecuada comunicación y transmisión de la información. Por tanto, la pregunta de investigación tiene que ver con las recomendaciones didácticas que puedan orientar los procesos de enseñanza de la lectoescritura musical a personas ciegas desde la perspectiva de la educación inclusiva dentro de la Universidad el Bosque.

De este punto surge la idea de buscar una serie de recomendaciones didácticas flexibles, adaptables, accesibles e inclusivas a esta parte de la sociedad, partiendo desde la experiencia del autor, quien obtuvo su título en el pregrado de formación musical y fue estudiante de música de la universidad del bosque de 2009-2014, se han corroborado los puntos mencionados anteriormente y se han tratado algunos otros asuntos adicionales que son pertinentes para una educación inclusiva en música, ampliados en el segundo capítulo, marcos de referencia.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, la finalidad de este trabajo consiste en estructurar una serie de recomendaciones didácticas que cuenten con los fundamentos para orientar los procesos de enseñanza para así poder fortalecer los procesos de inclusión dentro de la Universidad el Bosque. Este proyecto se diseña especialmente para la población con discapacidad visual dentro de la universidad el Bosque, pero también es de esperarse que resulte de utilidad a otras instituciones, pues pretende ser un punto de partida hacia posteriores estudios,

puesto que se replica la experiencia de construir conocimiento pedagógico frente a un caso específico.

En el tercer capítulo, se detalla el diseño metodológico del presente documento, se explica la relación con el enfoque epistemológico y se exponen distintos procedimientos para la realización y el análisis de las entrevistas realizadas a la población y muestra del estudio, que incluye a algunos docentes que hicieron parte los procesos de formación musical del autor y a un grupo de expertos en educación inclusiva. Se detallan también los procedimientos utilizados en el análisis para de este modo ampliar conceptos, completar la información disponible y partiendo de dichos procesos se generan recomendaciones didácticas según las posturas y experiencia de estos grupos y las del autor.

En el cuarto capítulo, trabajo de campo, se realiza el análisis de los datos y se cruzan las voces de los actores, de los antecedentes de investigación y la postura del autor para generar conclusiones y una serie de recomendaciones didácticas, encontradas en los últimos dos capítulos: presentación y discusión de los resultados y conclusiones respectivamente.

Capítulo 1. Problematización

El primer capítulo de este proyecto tiene el fin de presentar el planteamiento del problema, las preguntas directrices y la de investigación, los objetivos generales y específicos y justificación. El planteamiento emerge de la propia experiencia del autor ya que hace parte de la población objeto del estudio de este trabajo y además, de una serie de investigaciones donde se tratan temas tales como lo son: estudios anteriores realizados por parte del autor junto a diversos grupos de investigación e investigaciones relevantes a los procesos de inclusión en el aprendizaje musical de personas ciegas.

1.1. Planteamiento del Problema

Dentro de los procesos de formación musical existen varias habilidades que se deben desarrollar a largo plazo para que el músico logre obtener un desempeño equilibrado (Del Pozo, 2009), de tal modo que existen diversas competencias y habilidades para diferentes propósitos dentro de la música, las cuales le permiten al intérprete de esta disciplina tener un mayor acercamiento a las diferentes asociaciones sonoras y cognitivas que esta conlleva. Habilidades tales como mejor comunicación, el procesamiento de la información y el lenguaje materno como extranjero se fortalecen puesto que la música puede a su vez contribuir en la adquisición de competencias básicas (Giráldez, 2007).

Una de estas habilidades es la lectura musical, que permite lograr la interpretación de alguna obra particular en “todo el mundo” (Pérez & Leganés, 2012), puesto que los símbolos musicales son un lenguaje común dentro de un gran repertorio musical, eliminando barreras de comunicación entre los músicos sin necesidad de la utilización del habla para poder tocar. La escritura musical es el proceso por el cual se pueden consignar obras e ideas y mediante la utilización de la notación musical se logra un entendimiento sobre los elementos esenciales de la

música: Melodía, ritmo y armonía. Por lo tanto, la lectoescritura es el proceso encargado de representar la música mediante diferentes convenciones y simbologías que fortalecen las habilidades cognitivas y expresivas del músico frente a su comprensión y desarrollo (Rusinek, 2004) y a su vez (Jorquera, 2004), sugiere que la lectoescritura en música equivale a la alfabetización musical.

Por otra parte, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, Los sistemas visuales han sido los delegados de procesar y representar la información del entorno externo, siendo la información sensorial un elemento primordial en la construcción de los procesos cognitivos (Luque & Rodríguez, 2009). Así mismo, Dentro de la educación musical, tradicional y común priman los modelos pedagógicos centrados en lo visual, más aún si se trata por ejemplo del manejo de pentagramas o de algunos sistemas de solfeo (Jorquera, 2004).

Según Luque & Rodríguez (2009) al no poder contar con parte de esa información, el organismo presenta dificultades en la construcción y el desarrollo del conocimiento, lo que indica que los modelos educativos dentro de la formación musical ignoran a una población en necesidad de acceso a dicha competencia y a su vez se revelan carencias en la formación en el equipo docente (Fillottrani & Mansilla, 2010). Es por este motivo que las personas ciegas y de baja visión que eligen como profesión la música desde su rol como estudiantes y o como trabajadores de esta disciplina artística, enfrentan dificultad en su inclusión en el ámbito educativo al presentar trabajos que requieran de ciertos medios de respuesta como lo son las pruebas escritas o el análisis musical, resultando en la reducción de la eficacia de la comunicación entre estudiante y docente (Fillottrani & Mansilla, 2010; Muñoz et Al, 2009).

Existe una cantidad de recursos disponibles para la adaptación del alumnado con discapacidad visual a diferentes aspectos de la notación y la lectoescritura musical. No obstante, el acceso a recursos que están dispuestos a ser utilizados por personas con discapacidad visual ha fallado al obtener reconocimiento por parte de la comunidad académica, tal y como lo resaltan Fillotrani y Mansilla (2010). Se destaca lo restringido que resulta el acceso al material musicográfico en Braille para la educación superior que pueda ser manipulado por los estudiantes y por sus docentes como herramienta de trabajo y esto se debe al desconocimiento de docentes en el manejo del sistema de musicografía braille y otros tipos de materiales y recursos disponibles en su aplicación académica, demostrando una insuficiencia de estrategias didácticas de parte de algunos docentes para hacer incluyentes sus métodos de enseñanza.

Debido a que dichas alternativas son poco convencionales y de un desarrollo reciente, desde el sistema educativo se ha logrado responder de diferentes maneras a estas necesidades mediante la aplicación de políticas de inclusión globales e institucionales, una mayor proyección y aumento a los recursos financieros, planes de transición entre diferentes niveles educativos, y formación sobre inclusión a profesores (Moliner 2008).

No obstante, estos cambios han tenido efecto en el sistema educativo de tal forma que no se llega a la inclusión, puesto que las personas con discapacidad son adscritas a programas especiales, segregándolos de una interacción con el resto de sus compañeros de clase y con su entorno (Muñoz et Al, 2009)

Esto es debido a que en el caso específico de las personas ciegas existen unas necesidades de aprendizaje particulares que son además comunes para todas las personas que tienen algún otro tipo de discapacidad visual, tales como la adquisición de la información primordialmente por respuestas sonoras y hápticas. En el caso de la persona ciega, la percepción de entornos y objetos

es parcial y fragmentada, puesto que no se cuenta con la pluralidad y la globalidad que ofrece la vista. En el caso de la persona con otro tipo de discapacidad visual, las distorsiones, difusiones y la imprecisión al percibir y reconocer objetos dificulta y dilata sus procesos de análisis y aprendizaje. Por lo tanto, el grado de discapacidad visual de la persona requerirá de ajustes y profundización en ciertos aspectos multisensoriales que apoyen la recepción y transmisión de la información de la persona con discapacidad visual. (Andrade 2011, Fernández 2004).

La integración dentro de la educación superior a menudo causa deserción académica, desempleo, poco acceso a mejores oportunidades laborales como el ingreso a orquestas estatales en que el manejo de partituras es primordial para el desempeño profesional (Moss, 2009), limita los recursos para acceder a nuevas oportunidades de información, dificulta el desempeño académico en la presentación de evaluaciones, trabajos, análisis y toda elaboración de partituras, limita el desarrollo profesional relacionado con consultas de repertorio, usos tecnológicos, entre otras falencias (Filottrani & Mansilla, 2010).

Además, otros autores destacan algunos factores de ausencia de inclusión dentro del campo educativo artístico, en especial el musical. Grupos muy grandes a enseñar, condiciones perjudiciales de trabajo, falta de recursos materiales y tecnológicos a personas ciegas, carestía en lo referente a formación especializada y materiales didácticos en función de las necesidades de aprendizaje anteriormente descritas de personas ciegas. (Cervantes & Sandoval 2015).

1.2. Formulación de la Pregunta de Investigación

En relación a lo expuesto anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué recomendaciones didácticas pueden orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en lectoescritura musical para responder a las necesidades de personas ciegas desde una perspectiva de educación inclusiva en la Universidad el Bosque?

1.2.1. Preguntas directrices

- ¿Cuál es la perspectiva pedagógica frente a la educación inclusiva en la Universidad el Bosque?
- ¿Cuáles son las prácticas docentes que responden a la inclusión de personas ciegas en el Programa de Formación Musical de la Universidad el Bosque?
- ¿Qué herramientas y estrategias didácticas existen para los procesos de lectoescritura musical en personas ciegas?
- ¿Cómo se responde a las necesidades de aprendizaje en personas ciegas respecto a sus procesos frente a la lectoescritura musical en Educación Superior?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Proponer recomendaciones didácticas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje en lectoescritura musical de personas ciegas, con el fin de responder a sus necesidades de aprendizaje desde una perspectiva de educación inclusiva en la Universidad el Bosque.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las normas frente a la inclusión y estrategias didácticas relacionadas con los procesos de lectoescritura musical en personas con discapacidad visual empleadas por los docentes en el programa de Formación Musical de la Universidad el Bosque.
2. Determinar el estado actual de las prácticas docentes en el programa de formación musical de la Universidad el Bosque frente a la inclusión de personas ciegas.

3. Reconocer las herramientas y recursos didácticos que responden a las necesidades de aprendizaje de personas ciegas.
4. Establecer elementos didácticos que responden a las necesidades de aprendizaje de las personas ciegas con el fin de crear recomendaciones para orientar las prácticas docentes dentro de los procesos de lectoescritura musical en la Universidad el Bosque.

1.4. Justificación

La presente investigación invita al lector a pensar en la educación musical desde una perspectiva más incluyente, hace un llamado a la academia a transformar tanto los equipamientos de las instituciones como los imaginarios respecto de la diferencia, debido a que los formadores de músicos desde el ejercicio de su práctica docente, desde aspectos como la didáctica, la evaluación, el diseño curricular, las múltiples miradas en investigación entre otros enfoques, están en la responsabilidad de contribuir en la formación de artistas integrales y autónomos.

La apertura y el desarrollo de este tipo de investigaciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad del desempeño académico y profesional de la población objetivo de este estudio, son necesarios a partir de la generación de espacios en donde la música se convierte en una alternativa para un proyecto de vida.

Los docentes se verán beneficiados al poder cumplir con las normativas vigentes sobre la inclusión dentro de la educación y tendrán una perspectiva diferente sobre el campo de lectoescritura musical, a su vez ampliando sus procesos de enseñanza y dirección dentro del aula (González & González, 1997).

La apropiación de estrategias didácticas adecuadas por los docentes, dirigidas a la enseñanza de la música por parte de estudiantes ciegos, como algunas de las que aquí se recomiendan y

cuya aplicación proporcionará niveles de autonomía, se materializará en la gestión de material musicográfico con independencia, para así ampliar posibilidades para acceder al conocimiento dentro y fuera del aula. Las dimensiones de pedagogía, discapacidad visual y música, tenidas en cuenta en la realización del presente estudio, propiciarán un mejor diálogo de saberes.

El resultado de la investigación no sólo pretende informar al lector sobre nuevos planteamientos que involucren diferentes alternativas hacia la didáctica y la educación inclusiva, sino que procura garantizar una mayor proyección mediante la socialización de dichas consecuencias.

Por esta razón, dentro del marco de la maestría de docencia de la educación superior en su línea de investigación en didáctica, este trabajo realiza un importante aporte en términos de alternativas en didáctica, profundizando en didácticas pensadas para propósitos específicos como lo es el caso de la educación inclusiva en música. El proyecto además representa un aporte hacia la construcción de nuevos saberes que apuntan a la educación inclusiva, funcionando como precedente a futuras investigaciones que apoyen a procesos de adaptación y generación de materiales a nivel curricular y fomentará la utilización de algunos recursos planteados por el autor en trabajos anteriores hacia los programas de formación musical en la Universidad el Bosque.

Capítulo 2. Marcos de Referencia

Debido a que el propósito central del presente documento está enfocado en la orientación de los procesos de lectoescritura musical en personas con discapacidad visual utilizando estrategias didácticas como medio para abordar su inclusión dentro del aula en el contexto de la educación superior, será preciso esbozar algunas nociones que servirán como ejes conceptuales para apoyar la lectura interpretativa sobre la música como medio de comunicación. Dichas nociones comprenden los antecedentes de investigación que incluyen estudios previos por parte del autor, e investigaciones y literatura relacionada con los procesos de enseñanza aprendizaje musical en personas ciegas. La fundación epistemológica la cual tiene las bases para establecer la metodología del presente documento, el marco disciplinar el cual define las nociones sobre didáctica e inclusión utilizadas en la investigación, el marco interdisciplinar el cual trata aspectos sobre la lectoescritura musical en personas ciegas y alternativas de software y notación y finalmente está el marco normativo, el cual incluye regulaciones vigentes y emergentes en torno a políticas nacionales e institucionales frente a la educación inclusiva.

2.1. Antecedentes de Investigación

La pregunta de investigación del presente documento surge de la percepción de ausencia de estrategias didácticas hacia la inclusión en procesos de lectoescritura musical encontradas en las diferentes asignaturas de música en el ámbito educativo (Lozano Et al, 2013). Se ha señalado con anterioridad la inclusión en el aula y sus preocupaciones y avances por parte de diferentes facultades.

La búsqueda continua de material bibliográfico realizada para determinar el Estado de la Cuestión, ratifica esta percepción. Algunos autores sugieren la aplicación a nuevas tecnologías

de la información para la educación a personas con discapacidad sin descartar los esfuerzos que ellas suponen desde la perspectiva docente (Luque & Rodríguez, 2009).

Por otro lado, el artículo POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA LECTOESCRITURA DE PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL, de Antonio Rodríguez Fuentes y José Luis Gallego publicado en el año 2001 en la universidad de Huelva, explica las contribuciones de los medios tecnológicos a la actividad lectoescritora de personas con deficiencia visual, tanto para personas ciegas como con baja visión, así mismo pretende aclarar sobre las posibilidades de los nuevos avances telemáticos en la comunicación escrita, nombrando las ventajas de la utilización del computador como recurso, con sus correspondientes adaptaciones tanto de hardware como de software. A su vez, el artículo ATENDER A UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL realizado por Antonio Trujillo flores, publicado en el año 2010, habla acerca del déficit visual, la necesidad de una escuela inclusiva, los profesionales que intervienen en el proceso educativo de un alumno con déficit visual, las técnicas de evaluación y las herramientas tecnológicas que ayudan a la integración plena del invidente la cual podría reforzar la problemática del presente documento. Sin embargo, otros autores, como es el caso de Juan Guillermo García Nordase, en su artículo LA EDUCACIÓN DE LOS INVIDENTES Y DÉBILES VISUALES EN RELACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES (2013) enumera las ventajas y desventajas que se presentan en un invidente a la hora de manejar la tecnología, el efecto que produce en ellos la nueva tecnología y como se insertan estos estudiantes en un mundo cada vez más tecnológico.

Finalmente, un libro titulado *Music, Disability, and Society* de Alex Lubet, publicado en el año 2011 (TEMPLE UNIVERSITY PRESS) aborda la música frente a las discapacidades, entre ellas hay un tercer capítulo dedicado exclusivamente a la ceguera, su impacto y sus dificultades frente a su proyección profesional, las barreras y oportunidades que se encuentran tanto en músicas populares (las cuales utilizan una tradición con mayor énfasis en la experiencia oral y auditiva) así como músicas tradicionales o eruditas (en las cuales la parte auditiva sigue siendo importante pero mayor es el énfasis en la notación musical). De interés cabe notar las menciones de ciertos ejemplares dentro de la música popular: Art Tatum (1909-1956), Ray Charles (1930-2004), Diane Schuur (1953-), George Shearing (1919-2014), y Rahsaan Roland Kirk (1935-1977) y el hecho de que no se han discutido estas figuras dentro de las publicaciones que se han hecho dentro de la música y ceguera, primariamente porque “su discapacidad visual no ha parecido tener algún impacto evidente en su acercamiento a la técnica y estilo musical”. No obstante, el autor sí hace énfasis en la transformación de contenidos y en las formas de notación musical y la transmisión y comunicación de algunos elementos clave al trabajar dentro de diferentes contextos musicales como bandas sinfónicas o agrupaciones de jazz, señalando que a su vez “la ceguera es apenas, o no en absoluto un impedimento” para llevar acabo cualquiera de las tareas mencionadas anteriormente. (p. 69-71).

Lubet también menciona algunas metodologías y formas en la cuales es posible trabajar utilizando la notación musical en braille, resaltando la memoria. Como aspecto fundamental en este asunto y a su vez haciendo una mención ejemplar de Al-Nour wal Amal Orchestra (p. 76). Sin embargo, en ningún momento menciona Lubet la importancia sobre la tecnología para facilitar estas tareas y también desconoce la existencia de grupos similares como lo es el Coro Polifónico Nacional de Ciegos de Argentina, o el grupo Antorcha en Colombia.

Es posible también encontrar documentación sobre instituciones educativas dirigidas estrictamente a la población con discapacidad visual y su educación musical a nivel mundial. Una de estas organizaciones, Hadley School for the Blind, está plenamente descrita en el artículo *Resources for helping blind music students*, (Smaligo, 1998).

A su vez, existen publicaciones sobre programas de software para abordar temas de notación musical a las personas con discapacidad visual (Giesteira & Godall 2012, Bordonau 2005 Bello et Al, 2014). Se resaltan programas comerciales y software libre que puedan facilitar tanto la escritura como la lectura de partituras por parte de personas con ceguera total y baja visión incluyendo sus alcances y limitaciones técnicas.

Es posible encontrar literatura sobre las técnicas de estudio utilizadas por pianistas ciegos (Chávez 2010) citando ejemplos de la importancia de la capacitación de los docentes en musicografía Braille y abogando la igualdad de oportunidades frente a la inclusión en el campo musical.

También existen publicaciones sobre la educación musical temprana en personas con discapacidad visual y sus beneficios (Rodríguez 2004). Las cuales señalan experiencias desde la perspectiva estudiantil, hacen énfasis en la marginalización de las músicas populares tanto tradicionales como modernas, re-evalúan desde la perspectiva docente frente a estrategias didácticas, libros de texto así como la adecuación de materiales, fomentan la colaboración y comunicación entre el profesor y el estudiante para un mejor resultado de aprendizaje.

Es importante notar que una gran mayoría de estas publicaciones se han desarrollado en ubicaciones geográficas que difieren a las del presente documento por lo que podría sugerirse que han sido pocos los avances dentro del país en cuanto lo señala la problemática en cuestión, aclarando también la carencia existente en una aplicación desde la perspectiva de la inclusión para lograr unificar estrategias didácticas que formen parte directa de un programa en música en el ámbito de la educación superior.

2.2. Marco Epistemológico

Para los propósitos del proyecto investigativo se toma la decisión de utilizar la investigación de carácter cualitativo, a causa de que el presente documento explica, comprende e interpreta fenómenos educativos (Pievi & Bravín, 2009). En este sentido dicho enfoque se utiliza para comprender las necesidades de aprendizaje en personas ciegas y la relación pedagógica entre ellas y sus docentes en música.

También según Pievi & Bravín (2009), los significados que se le atribuyen a diferentes prácticas sociales hacen parte de un enfoque interpretativo o hermenéutico, el cual estudia y examina el carácter subjetivo de la acción social de modo que el análisis de la información se diferencia respecto de otros métodos estadísticos y se obtiene mediante técnicas cualitativas como la observación y la entrevista. Estos significados le permiten al autor del presente documento realizar reflexiones frente a su experiencia y a las diversas posturas sobre educación inclusiva.

El interaccionismo simbólico contribuye directamente a la producción de conocimiento en la presente investigación pues no sólo permite al investigador reproducir la realidad, sino que a su vez también modifica los resultados mediante un proceso interpretativo de los significados asignados al lenguaje y situaciones particulares (Blumer & Alonso, 1982 p.2-3) tanto en la

interacción en diferentes situaciones con diferentes actores de la investigación como en el propio entorno de interacción del investigador frente a estas experiencias.

Los docentes en el programa de formación musical enfrentan una situación particular al buscar la manera de responder a las necesidades de aprendizaje específicas de personas ciegas. Los significados que se le asignan a estas situaciones y comportamientos son los generadores de conocimiento para el resultado y los propósitos de la presente investigación.

Es esta postura sobre la cual podría considerarse la fundamentación de los alcances de este documento, partiendo desde las experiencias y opiniones de los actores de la investigación, puesto que también se genera una contextualización específica dentro de la epistemología (De Rose, 1999). Es por esto que no se propone dentro de la investigación producir teorías que generalicen la educación inclusiva a las personas ciegas, sino el atender necesidades específicas dentro del contexto del programa de formación musical de la Universidad el Bosque.

2.3. Marco disciplinar

Este marco contiene lo referente a la educación inclusiva y la didáctica. Se abordan aspectos específicos que fundamentan las recomendaciones del presente documento los cuales a su vez se generan como categorías apriorísticas y deductivas.

2.3.1 Educación Inclusiva

A lo largo de la evolución de las diferentes fases de la exclusión educativa se han utilizado disímiles terminologías e ideales para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad, centradas en la primicia de su inhabilidad para alcanzar el éxito, o el cuestionamiento de su rendimiento académico frente a sus compañeros (Moss, 2009) frente a muchas otras preocupaciones que retrasan o impiden un desempeño equilibrado dentro de su proceso educativo.

Con respecto a la relación pedagógica entre el profesor y el estudiante con discapacidad visual, aún es notoria la desventaja de este último ante sus compañeros sin discapacidad, en razón a la centralización del método de los docentes a favor del grupo más no de la persona en situación vulnerable, y aunque existe una buena intención por parte de la mayoría del equipo docente en tratar de alcanzar la meta de hacer que el alumno con discapacidad participe, muchas veces se llega a la integración y no a la inclusión (López, 2011).

Contradictoria e injustificada, es pertinente y necesario ofrecer una mirada más profunda a sus múltiples impactos y fisonomías para descubrir qué es lo que hay más allá del sentido común. Es habitual y lógico sostener la responsabilidad del fracaso escolar en la población estudiantil, justificándolo en factores tales como su falta de motivación por el aprendizaje, su bajo desempeño académico, sugiriendo a la vez una innecesariedad al tener a estos estudiantes dentro del aula de clase, en particular por la inversión fallida de recursos y energía dentro de su proceso de formación.

Han sido varios los resultados y análisis publicados al respecto del fracaso escolar los cuales toman diferentes aspectos sociales, económicos y culturales de los estudiantes; sin embargo, ninguno de estos estudios toma en cuenta componentes de mayor carácter personal o elementos que puedan ser de utilidad a la hora de relacionar y articular el fracaso desde la institución, efectivamente enmascarando las estrategias, los métodos y principios utilizados por los docentes a la hora de enseñar.

Sin embargo, a nivel nacional existen documentos que destacan el énfasis de la política dentro de la educación superior, enumerando la necesidad de reducir barreras. Uno de estos documentos, la Guía Para La Implementación Del Modelo De Gestión De Permanencia Y Graduación Estudiantil En Instituciones De Educación Superior (referenciado también dentro

del marco normativo) señala que se responde a esta necesidad mediante la “implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos”. También se aclara cómo el concepto de la educación inclusiva ha evolucionado, pasando de ser una integración a una educación para todos, la cual relaciona y define la educación inclusiva como “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente, lo cual implica aprender a vivir con los demás⁴, y garantizar la participación.” (Operti, 2008. p.1.)

Puesto a que la inclusión dentro de la educación es de carácter social, este mismo documento sugiere un cambio desde la institución y el equipo docente para garantizar la permanencia y graduación de las personas con discapacidad dentro de las universidades, y de esa forma lograr atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.

Posteriormente se detallan barreras específicas como las pruebas de ingreso a las universidades, la falta de acceso a información de becas y crédito estudiantil, la desarticulación entre los procesos de educación media y superior, la insuficiencia de apoyo por parte de las instituciones a personas con discapacidad, la nula respuesta ante la oferta laboral disponible a las personas con discapacidad que se han graduado de las universidades, la falta de información diferencial entre el equipo docente y estudiantil para generar inclusión, la falta de investigaciones sobre condiciones de acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad en educación superior, e incluso cuestiones que están vinculadas a la movilidad y el desplazamiento físico dentro de las instituciones. A dichas barreras se les propone una o más “acciones estratégicas” como guía para la aplicación de los lineamientos de parte del Ministerio de Educación.

2.3.2 Necesidades de aprendizaje de personas ciegas

Según lo detallado en la problemática, existen diferentes necesidades que comparten las personas con discapacidad visual. Por persona ciega, en términos de aprendizaje, se entiende que dicha persona dista de todo sentido visual tal como a continuación se señala: “ceguera total o solo percepción de luz que el individuo no puede utilizar para la adquisición de ningún conocimiento o información.”(Andrade 2011, p. 6)

Es sobre esta definición que se plantean algunas características que presenta el estudiante ciego específicamente dentro del contexto universitario. Una de las barreras más comunes y más notables es la falta al acceso de información escrita (Bello, Vejarano 2014, Lozano Et al, 2013, Fernández 2004, Luque & Rodríguez, 2009). De aquí que parten varias características a la obtención de información y el aprendizaje de personas ciegas.

Es por esto que todos los medios que facilitan la recepción de la información mediante la audición y el tacto adquieren una gran importancia según lo explican Andrade y Fernández. Ambos también coinciden en el Braille como recurso de lectoescritura principal, y sugieren que las pruebas o asignaciones de tareas dispongan de algún tiempo adicional para realizarse, así como la intervención del profesor para buscar alternativas a la forma de presentar ejemplos visuales tales como diapositivas o gráficos y la sustitución de pruebas escritas por un intercambio de comunicación verbal.

Como lo señala Fernández, es necesario replantear los componentes didácticos y las formas de comunicación para disponer de diferentes alternativas para presentar la información a Personas Ciegas. Andrade complementa lo anterior con lo descriptivo y multisensorial, mientras que Moliner da una perspectiva más humanista, dedicando todo un numeral a las posturas que deberían asumir los docentes frente a la discapacidad, puesto que la empatía que se maneja entre

estudiantes y profesores son un componente clave para la iniciación, continuación y culminación de sus procesos educativos.

2.3.3 La didáctica como medio para fomentar la inclusión

Según Eder y Adúriz (2001) la didáctica es “una disciplina autónoma la cual en ocasiones puede requerir un trabajo interdisciplinar y se basa en explicaciones normativas y explicativas, sin obstruir su potencial para resolver problemas, guiando su construcción en los contenidos que se pretende enseñar” (p. 13). Sin embargo, Steiman Et al (2004) afirma que no fue así durante las décadas anteriores, señalando características de la didáctica tales como la tendencia a ser prescriptiva, la falta de consideración ante los contextos y situaciones, la generalización y normatividad dentro de los contextos educativos.

Esto fue cierto hasta la década de los años 80 en la cual se propusieron algunos avances que pretendían contrarrestar las consecuencias de las características anteriormente descritas. La sociedad estaba buscando estudiantes capaces de razonar y ser más que sólo conocedores de algún saber (De La Herrán, 2008) por lo cual se acude a diferentes recursos para replantear la didáctica general. Como lo sugiere Chevallard (1998) “la transposición didáctica podría aliviar algunos de estos factores, debido a que se describe la transposición como “El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”, lo que implica la modificación y adaptación de los contenidos a diferentes estilos de aprendizaje dentro del aula.

A su vez, la definición que está disponible por la Unesco frente a la inclusión enuncia:

“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra

cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común.” (Guijarro, 2008 p. 19)

Es alrededor de esta definición que se pretende utilizar diferentes elementos didácticos para aportar hacia las orientaciones de los procesos de lectoescritura musical en educación superior que se dirigen hacia la inclusión.

2.3.4. Enseñabilidad, educabilidad y aprendibilidad

Dentro de la didáctica existen algunos conceptos a desarrollar para la generación de posteriores categorías en el presente documento, puesto que sobre estas definiciones es que se pretende dar una explicación sobre diferentes posturas relacionadas con la didáctica. La aprendibilidad comprende dos enfoques esenciales. El primero es el aprendizaje mecanicista, el cual tiene sus orígenes en los modelos de educación tradicional de tal forma que el aprendiz usa una única forma de recepción de la información y no habría flexibilidad en la persona que aprende, puesto que este componente dejaría de existir ya que la idea principal parte del almacenamiento y memorización de grandes cantidades de información

Su segundo enfoque es el aprendizaje constructivista, el cual tiene como idea central La re-elaboración de ideas previas de tal forma que se va complejizando el contenido. En este caso, el Aprender es la modificación y la re-elaboración y reestructuración de ideas y conocimientos previos. Se producen ideas nuevas, opuestas o distintas dependiendo de las experiencias que el estudiante haya vivido, de tal manera que se adquieren y modifican nuevos comportamientos y significados, tal como lo señala el enfoque epistemológico de esta investigación. No se pone la atención en lo que se pretende que se aprenda sino en la persona que aprende puesto que se busca involucrar al aprendiz en todos sus aspectos y dimensiones dentro de la actividad de aprendizaje y es él quien toma la decisión de aprender. (Gallego & Pérez 2009).

De esta forma, la enseñabilidad debería convertirse en una capacidad que obedece a las diferentes estructuras de conceptos, metodologías y actitudes, entre otros factores, con el fin de que el docente no eluda dicho compromiso ante las situaciones y particularidades que puede presentar algún estudiante, puesto que según Gallego y Pérez, la enseñanza debe replantearse y revisarse constantemente junto a otros miembros, entre ellos posiblemente colegas o expertos de la comunidad educativa para obtener múltiples pautas cuando se necesite mostrar y representar los contenidos de otra manera que gravita hacia los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Así como en la aprendibilidad, la enseñabilidad también conlleva un factor actitudinal que influye sobre el aprendizaje. Es por esto que se presentan algunas bases en relación con la didáctica debido a que la enseñabilidad es un eje de la pedagogía de la cual la didáctica hace parte (Gallego & Pérez 2009, 16-19).

Por último, la educabilidad recluye el cruce de la enseñabilidad y la aprendibilidad. Se toma en cuenta que el aprendiz es quien está decidido a generar la responsabilidad de su propio aprendizaje, y el proceso de educarlo parte de un acompañamiento que le posibilita a él la realización de sus metas. Esto, sin dejar a un lado los otros factores que inciden en el establecimiento cognitivo de sus percepciones, saberes y su disposición frente a lo aprendido.

2.4. Marco interdisciplinar

Dentro de este apartado se detallan aspectos periféricos hacia el elemento central de la investigación. De aquí parte la última categoría apriorística, la cual es la representación musical por parte de personas ciegas.

2.4.1. Aprendizaje de la Lectoescritura musical

Según estudios realizados por Jorquera, se detallan varios aspectos al tener en cuenta respecto al rol de la lectoescritura dentro del aprendizaje de la música. Si bien se señala a

comienzos de su artículo “lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica” que la lectoescritura en música, por lo menos a nivel de formación académica es algo innegable y necesario, (p. 2) de entrada se expone la idea de que si bien el aprendizaje musical puede también excluir a la notación, es importante tener en cuenta cómo otras culturas, comunidades y estilos musicales han desarrollado sus propios sistemas de lectoescritura.

Es bajo esta razón que se realiza posteriormente una breve descripción de dichas alternativas de representación de la información disponible a personas ciegas, puesto que según lo discutido dentro del marco disciplinar respecto a las necesidades de aprendizaje del estudiante ciego y la enseñabilidad se encuentran peculiaridades que deben ser atendidas según sus procesos de aprendizaje. Jorquera continúa expandiendo sobre la misma idea, señalando que la lectoescritura ayuda a dar significados al sonido mediante el uso de símbolos, y “la conceptualización, por tanto la comprensión del amplio mundo de la experiencia musical, se desarrolla con el uso de sistemas de notación diferentes.” (p. 4). Respecto a los alcances de la profundización sobre esta, Jorquera señala que depende de las necesidades propias de la persona, porque complementa la atención que se le presta a los diferentes aspectos del sonido.

De este modo, la lectoescritura en música sirve tres propósitos principales: Aprendizaje y transmisión, conservación y análisis. Para los propósitos de la presente investigación se concretará solo la primera de estas tres funciones debido a que tiene un enlace directo frente a la problemática, la línea didáctica y la justificación. Tanto Jorquera (2002, 2004) como Giráldez (2007) señalan similitudes entre el lenguaje hablado y el beneficio de la lectoescritura sobre este, con paralelos en lo musical. No obstante, uno de los problemas señalados en la enseñanza de la lectoescritura en música es que no se respeta el proceso espontáneo de aprendizaje de los

estudiantes debido a su anticipada instrucción y por ende existe una discontinuidad entre su práctica real y sus habilidades lectoescritoras (Jorquera 2002 p. 7).

De este modo, debido a que los símbolos y las formas de representación adquieren un significado dentro del proceso de aprendizaje musical, lo que se conoce como segmentación Jorquera señala que “para elaborar una correcta didáctica de la lectoescritura musical deberíamos tener en cuenta los procesos de segmentación de la música que nuestros alumnos (y no sólo ellos) realizan.” (p. 8) Por dichas razones, basándose en la idea expuesta sobre la aprendibilidad para lograr una comprensión y diestramente utilizar los componentes de la lectoescritura musical es preciso contar con diversos y profusos conocimientos musicales, en vista de que se requiere la utilización de un saber previo para ser competente en ambas áreas.

2.4.2 Alternativas a la notación convencional para músicos ciegos

Dentro de lo encontrado en la literatura correspondiente al estado de la cuestión, existen alternativas de software que podrían tener una potencial aplicación para la lectoescritura musical en personas ciegas.

Musibaille	BME	BMR	Free dots	BrailleMuse	Tocatta	Goodfeel
Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante mouse y teclado	Entrada de datos y navegación mediante mouse y teclado
Exportación hacia e importación desde musicXML, midi, braille, pentagrama	Exportación a braille y finale (mediante programas adicionales)	Importación desde musicXML y midi, exportación a braille	Importación desde musicXML y exportación a braille y midi (con esquema de colores para una salida visual)	Importación desde musicXML y exportación a braille	Importación desde musicXML, midi, niff, ETF, brl. Exportación a todos los formatos anteriormente mencionados, salida a pentagrama	Importación desde musicXML, midi, niff, ETF, brl. Exportación a todos los formatos anteriormente mencionados, salida a pentagrama
Lector de pantalla flexible e integrado	Necesita lector de pantalla, descripciones de objetos opcionales	Incluye extensiones del lector de pantalla jaws for Windows únicamente	Necesita lector de pantalla	Necesita lector de pantalla	Necesita lector de pantalla, cuenta con descripciones adicionales de elementos	Necesita lector de pantalla, cuenta con descripciones adicionales de elementos.
No se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille
Traducción completa al español	Traducción completa al español	Traducción completa al español	No cuenta con traducción al español	No cuenta con traducción al español	Traducción completa al español	Traducción completa al español
Gratuito	Propietario	Gratuito	Gratuito	Gratuito	Propietario	Propietario

Cuadro comparativo: Software de notación musical.

2.4.3. Alternativas del Braille como representación de la información

Según Cooper (2006, han existido a lo largo del tiempo varios sistemas de escritura táctil usados por invidentes. Los códigos táctiles incluidos son el *New York Point*, *el Boston Line Type*, *el American Modified Braille*, *el Moon Type*, *el Fishburne*, *el Braille estándar*, *el Tack-tiles* y los símbolos táctiles.

1. *Newyork point*, creado por William Bell, fue un sistema que usaba caracteres que tenían dos puntos de alto y de uno hasta cuatro puntos de ancho. Comenzó a enseñar este sistema a los estudiantes e inventó una máquina de escribir con puntos llamada el “Kleidógrafo”, que permitía producir texto fácilmente. Fue ampliamente usado en las escuelas para los ciegos de Estados Unidos a fines de los 1800.

2. El sistema *Boston Line Type* Desarrollado por el fundador de la Escuela para los Ciegos de Nueva Inglaterra a mediados del siglo XIX, es un alfabeto romano angular simplificado grabado sin letras mayúsculas el cual logró convertirse en el código principal de lectura para ciegos en estados unidos al menos hasta los finales de ese mismo siglo.

3. El Código Braille Norteamericano Modificado (*American Modified Braille*) es una variación e intento de optimizar la estructura del código Braille el cual busca usar menos papel y ser más fácil de leer y memorizar. Inventado por Joel Smith circa 1870.

4. El sistema *Moon Type* fue inventado en Gran Bretaña por William Moon quien perdió gran parte de su vista debido a la fiebre escarlata. William experimentó con varios sistemas en relieve hasta que logró crear su propio sistema que consta de líneas en relieve las cuales están basadas en las letras impresas.

5. El sistema *Fishburne* es una alternativa desarrollada posterior al siglo 19 la cual consta de un mecanismo ideal para las personas que no pueden leer braille, de etiquetación de objetos basados en los descubrimientos del sr. Fishburne, usando un alfabeto más extenso al del braille. Tiene un propósito más general y menos literario.

6. El sistema *Tack – Tiles* fue diseñado por Kevin Murphy y también enfoca su aplicación hacia las personas que tienen dificultad usando el Braille debido a problemas sensoriales o discapacidades motrices, puesto que cada carácter tiene 1/8 pulgada de ancho por 1/4 pulgada de alto. Consta de bloques del tamaño de los Lego con puntos en Braille. Junto con los símbolos táctiles pueden ser usados en distintas aplicaciones con fines educativos o en personas que presentan discapacidades adicionales a la discapacidad visual.

2.5. Marco Normativo.

Dentro del contexto de la presente investigación se han encontrado al respecto documentos legales recientes que sugieren el apoyo a personas con discapacidad dentro del ámbito educativo.

Las publicaciones mencionadas a continuación hacen parte de publicaciones hechas por el ministerio nacional de educación de Colombia. El decreto 1295 de 2010 regula condiciones de calidad de la educación superior, menciona la inclusión como parte de un mejoramiento de la calidad dentro del ámbito educativo. El decreto 2450 DEL 17 DE DICIEMBRE DE 2015, el cual da las condiciones para la entrega y renovación del registro calificado de programas académicos de licenciatura y educación menciona la educación inclusiva como parte a ser evaluada (numeral 10.4 y 2.3) sin especificar qué mecanismos o herramientas se utilizarán para tal propósito.

A su vez, existe otro documento llamado guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior, el cuál discute tendencias recientes en Latinoamérica y Colombia alrededor de la inclusión educativa, señalando

“barreras” existentes y estrategias que pueden ser utilizadas en diversos contextos y situaciones pedagógicas aplicadas a varios tipos de discapacidad, incluyendo la discapacidad visual.

También existen algunos documentos que relacionan la educación educativa dentro de la Universidad el Bosque. El primero de ellos es el Plan de Acción para la implementación de las políticas de uso de las Tecnologías de la Universidad el Bosque, el cual señala dentro de sus metas la inclusión para que las personas en situación de discapacidad puedan acceder a dichos recursos. Sin embargo, no existe una claridad o mención de algunas de las alternativas previamente descritas en el presente documento, las cuales son herramientas de uso común, público y frecuente por parte de las personas con discapacidad visual.

Otro documento también relacionado es la Política de Educación Virtual y a Distancia de la universidad, el cual hace referencia a la inclusión sin nombrar específicamente la discapacidad visual. Finalmente, el documento Plan De Desarrollo 2012-2016 hace referencia al concepto de la discapacidad en general, apoyando la propuesta de pensar en planes que fortalezcan la inclusión dentro de la universidad.

Capítulo 3. Diseño Metodológico.

En el presente capítulo se explicará cómo se organiza metodológicamente el estudio. Se define el tipo de estudio, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos y se explica el plan de análisis.

3.1. Tipo de Estudio.

La presente investigación es de carácter cualitativo, puesto que se requiere de un análisis hermenéutico que cuestiona y modifica conceptos existentes (Hernández et Al, 2010).

Su enfoque epistemológico parte desde el interaccionismo simbólico, debido a que según Miguélez (2006) este permite comprender el proceso de la elección de símbolos con representación al lenguaje hablado o escrito y a los comportamientos frente a la interacción social ante situaciones, actores, tiempos y lugares particulares. De esta forma, se cuestionaron desde las características de un enfoque hermenéutico, las dinámicas en términos de prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura musical para modificar los conceptos de enseñabilidad. Primero se comprende la asignación de significados y símbolos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura musical. Posteriormente, se examinan y se interpretan las interacciones de los docentes en los programas de formación musical frente al estudiante ciego para poder extraer conocimiento didáctico para responder a la pregunta de investigación.

Como se pretende analizar estas interacciones, la técnica a ser utilizada para la recolección parte de los grupos focales, los cuales permiten obtener una multiplicidad de perspectivas frente a una sola problemática dentro de un contexto particular (Aigner 2009). En este caso se busca encontrar múltiples perspectivas sobre las prácticas de enseñanza, los recursos y las estrategias

didácticas que puede emplear un docente frente a las necesidades de aprendizaje del estudiante ciego.

Por esto, esta técnica es aplicable a un ambiente de interacción social y ayuda a examinar a nivel detallado los comportamientos de los participantes frente a temas y situaciones específicas (Sutton, Ruiz 2013). Se toma la decisión de utilizar la entrevista por su flexibilidad, profundidad y apoyo a la fase exploratoria del presente documento, siendo de tipo grupal semiestructurada para ser utilizada como herramienta de recolección de datos, ya que permite que su eje principal sea un tema propuesto por el autor (Escobar & Bonilla, 2009).

Se utilizaron procedimientos de codificación de la teoría fundamentada debido a que esta tiene sus raíces en el enfoque epistemológico dado a esta investigación, el cual es el Interaccionismo Simbólico. Se utilizan estos procedimientos con el propósito de producir un conocimiento didáctico, en forma de recomendaciones. El enfoque del que parte la Teoría Fundamentada es el descubrimiento, generación de conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, por medio de la sistematización y la comparación constante (Strauss, Corbin 2002). Se codifican y analizan las voces de los actores frente al marco teórico y la postura del autor utilizando la triangulación interpretativa (Becerra 2009) a través de un muestreo intencional hasta que se produce el conocimiento didáctico.

3.2. Población y Muestra.

Con base en lo expuesto anteriormente, se han reunido dos tipos de grupos focales, los cuales consisten en: Miembros de la comunidad universitaria que estuvieron vinculados con el proceso de formación del autor en lectoescritura musical, puesto que forman parte de la población de estudio de la presente investigación. Dos tercios de estas personas son docentes del programa de formación musical de la universidad el Bosque, quienes llevaron a culminación un

proceso satisfactorio con el autor del proyecto de investigación, respaldado por la obtención de su título universitario en música. El otro tercio corresponde a docentes que hasta la fecha siguen siendo parte del proceso de formación en instrumento del autor. A su vez, el autor está involucrado de forma proactiva en el primer grupo, puesto que también formó parte de la población objetivo del estudio debido a su experiencia para la construcción del problema de investigación.

El segundo grupo está integrado por expertos en pedagogía orientada a personas con discapacidad visual, a causa de que se busca orientar la estrategia docente para responder a las necesidades de aprendizaje de esta población. De este grupo, Sandra Piedad García es la Coordinadora de la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la discapacidad quien también trabaja en la Universidad El Bosque como asesora en temas de educación inclusiva. A su vez, Daniel García ha tenido 10 años de experiencia en diversos centros educativos y universidades como profesor de música trabajando exclusivamente con personas ciegas.

Para los propósitos de la presente investigación se utiliza el muestreo intencional por conveniencia, ya que existe la flexibilidad de generar diferentes categorías si surgiera conocimiento nuevo importante sobre la temática de investigación, y admite realizar comparaciones basadas en el nuevo conocimiento adquirido (Strauss & Corbin 2002).

3.3. Instrumentos de Recolección de Datos.

El diseño de los instrumentos de recolección de datos se realiza partiendo de categorías apriorísticas, generando una serie de preguntas por categoría, denominada estamento (Cabrera, 2005). La presente investigación tiene como objetivo general determinar qué recomendaciones didácticas pueden orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en lectoescritura musical para

responder a las necesidades de personas ciegas desde una perspectiva de Inclusión en Educación Superior.

En relación con la problemática, los objetivos específicos, antecedentes encontrados en el estado de la cuestión y los marcos de referencia se tomaron tres categorías apriorísticas: La representación musical, la cual discute las herramientas y recursos utilizados para la lectoescritura y simbología musical disponibles a personas ciegas; la didáctica, que reúne los conceptos de pedagogía y enseñabilidad a personas ciegas; y la inclusión, que trata aspectos directamente relacionados con la educación inclusiva y la relación del docente al estudiante ciego, y del estudiante ciego al docente.

3.3.1. Entrevista

Según Muñoz (2011) los aportes fundamentales a la investigación se realizan a partir de la recolección de información de forma directa. La herramienta para este fin es la entrevista, puesto que su adaptabilidad a las respuestas de los entrevistados permite verificar la información obtenida, realizar un plan de análisis y posteriormente corroborar el objetivo propuesto en la investigación. También admite la profundización en áreas específicas del conocimiento, y los entrevistados pueden realizar sus propias contribuciones al enfoque investigativo.

3.3.2. Matriz de preguntas

Con relación a lo enunciado previamente, Se ha diseñado una matriz de preguntas por grupo focal con al menos una pregunta en común entre los 2 grupos para obtener una perspectiva más amplia sobre cada uno de los ejes principales de la investigación, sirviendo esta también como lazo de conexión para relacionar las categorías frente a la problemática del presente documento.

3.3.3. Observación histórica

Muñoz (2011) también señala que la observación tiene la finalidad de ser el estudio de las características y comportamientos dentro del contexto en el cual se desarrolla un acontecimiento particular. Debido a que el autor de este proyecto de investigación forma parte de uno de los grupos focales ya mencionados, el tipo de observación a utilizar será la observación histórica, pues según Muñoz se basa en el registro de los hechos del pasado con la finalidad de analizarlos y proyectar los resultados encontrados hacia el futuro. Teniendo en cuenta la información anterior, se realizó una consignación de anotaciones de carácter reflexivo y crítico durante todo el proceso de análisis por medio de memorandos (Anexo 3.6).

3.3.4. Consentimiento informado

Se utilizó el consentimiento informado para comunicar a los entrevistados sobre los propósitos de la investigación y obtener un registro de su participación voluntaria en las entrevistas (Anexo 2.1). Este documento aborda aspectos de la investigación como lo son el tipo de estudio, la finalidad de la investigación, la utilización de la información recolectada y el tipo de participación solicitada a los entrevistados. Se les garantiza el derecho a interrumpir dicha participación en cualquier momento (Meo 2010).

3.4. Plan de análisis.

El análisis se realizó partiendo de los procesos de codificación y categorización encontrados dentro de la metodología de la Teoría Fundamentada en los Datos a cada grupo focal. Posteriormente, el procedimiento de la codificación de los datos se realizó de acuerdo a la literatura específica (Strauss y Corbin, 2002) donde se presenta la codificación en tres diferentes etapas: abierta, selectiva y axial.

La codificación abierta es el proceso analítico por medio del cual se identificaron los conceptos (categorías) iniciales y se descubrieron en los datos sus límites y características. Para identificar, descubrir y desarrollar los conceptos fue necesario reagrupar y organizar dentro de las transcripciones los pensamientos e ideas (contenidos).

Durante la codificación abierta, se le asignó un código a cada frase de cada persona según la matriz de preguntas (descomposición en partes discretas). El código se forma con el número de grupo, el actor, el número de pregunta. A continuación estas citas se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos o interacciones que se consideraron conceptualmente similares relacionados con el significado de representación musical, didáctica e inclusión (categorías apriorísticas) se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominándolos categorías inductivas.

La codificación axial es el proceso donde se relacionaron las categorías con las subcategorías; es denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. El propósito de la codificación axial fue comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente la codificación selectiva es el proceso que permite integrar y detallar la explicación del fenómeno de interés de este trabajo: las estrategias didácticas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura musical en personas ciegas en pregrado. El primer paso para la integración es determinar la categoría central, la cual representa el tema principal de la investigación. En este caso se identificaron los significados de enseñabilidad, comunicación y

el proceso de aprendizaje de la persona ciega, culminando en una Didáctica para la educación inclusiva en música.

Los datos obtenidos pasaron por la agrupación y definición de categorías y subcategorías las cuales se triangularon por las observaciones, los marcos teóricos y las voces de todos los actores que participaron de las entrevistas siendo de tipo interpretativa (Becerra, 2009).

Se escoge esta forma de análisis debido a que Pievi y Bravín (2009) también señalan que la triangulación permite tener una amplia perspectiva de las situaciones y resultados, siendo apropiada para el desarrollo de trabajos en el ámbito de la educación. Sus ventajas tienen en cuenta que un solo método puede producir una proyección tendenciosa, por lo que se hace importante disponer y contar con estrategias alternativas de trabajo para obtener perspectivas más diversas e inclusivas. Este tipo de procedimiento le permite al investigador evaluar diferentes métodos de enseñanza.

Capítulo 4. Trabajo de campo

En este capítulo se recoge toda la experiencia de la aplicación de los instrumentos y el análisis de los datos obtenidos.

4.1. Diseño de los instrumentos

Durante la realización del trabajo de campo se contó con la participación de expertos en educación inclusiva y también con personas vinculadas a los procesos de formación musical del autor. Se realizaron preguntas para guiar la discusión de los grupos focales, agrupadas en las categorías anteriormente descritas para orientar la discusión de los grupos conformados, con diferencias específicas según la especialidad y temática encontradas en cada grupo pero con al menos una pregunta en común, relacionada con la didáctica para centrarla como eje principal correspondiente a la línea de investigación del presente documento. (Anexo 1.1)

4.2. Validación de los instrumentos

Se realizó la validación de los instrumentos frente a uno de los expertos en educación inclusiva (consulta temática) y frente al director de la presente investigación (consulta metodológica). En la cual puede evidenciarse una modificación de terminologías y la inclusión de nuevas preguntas hacia el segundo grupo focal (Anexo 1.2).

4.3. Aplicación de los instrumentos

4.3.1 Consentimiento informado

A continuación se realizó un formato de consentimiento informado que fue presentado y firmado por todos los integrantes de todos los grupos aplicado antes de dar inicio a las entrevistas. (Anexo 2.1). Un incidente con la falta de preguntas para las aclaraciones en la información de los consentimientos causó que los miembros del primer grupo proporcionaran su

información de contacto en vez de tener la información de contacto del autor como estaba previsto.

4.3.2. Entrevistas

Posteriormente se realizó la aplicación de las entrevistas, hechas ambas en distintas fechas, las cuales fueron grabadas en audio, comenzando por el grupo de expertos (Anexo 2.2) y terminando por el grupo de los docentes vinculados a los procesos de formación del autor (Anexo 2.3) y luego transcritas para su análisis (Anexo 2.4) (Anexo 2.5)

4.4. Codificación y observación

Según lo establecido en el diseño metodológico las transcripciones tuvieron tres procesos de codificación, los cuales fueron realizados mediante la creación de archivos de texto en block de notas, siendo estos hechos manualmente, debido a la falta de programas de software de análisis cualitativo que se adapten a las necesidades de personas ciegas. La estructura de estos archivos contiene una definición y explicación de los códigos creados seguidas de las voces de los actores de todos los grupos, intercalando su orden entre el grupo de los miembros universitarios relacionados con los procesos de formación del autor y el grupo de expertos en educación inclusiva.

4.4.1. Codificación abierta

En esta primer fase de la codificación de los datos se revisaron las transcripciones para poder agrupar las preguntas y respuestas de los participantes de ambos grupos y establecer las categorías iniciales en la matriz de preguntas, de forma que se crearon tres secciones dentro de un mismo archivo de texto: didáctica, inclusión, representación musical. (Anexo 3.1).

4.4.2. Codificación axial

Dentro de la segunda fase de la codificación, se realizó una lectura adicional de las transcripciones y de la primera fase para filtrar información que no tuviera relevancia frente a las categorías iniciales. A su vez, se buscaron frases o términos que profundizaran en las categorías, pero que también no hicieran parte de las mismas para presentar un nuevo listado de subcategorías o categorías inductivas con la asignación de nuevos códigos (Anexo 3.2)

4.4.3. Codificación selectiva

Esta tercer y última fase de la codificación de los datos en la cual se enlazan todas las frases entre las categorías iniciales y las inductivas por códigos asignados (Anexo 3.3) se realizó de manera análoga a la anterior, puesto que se buscaron similitudes de terminologías y de ideas entre las voces para llegar a la categoría central, la Didáctica para la educación inclusiva en música. Los códigos nuevos agruparon las categorías deductivas por letras mayúsculas y las categorías inductivas por números y esos códigos fueron añadidos a cada una de las preguntas o citas de cada participante.

Finalmente, y durante cada una de las fases de codificación se realizaron varias anotaciones a modo analítico y reflexivo para la extracción de las conclusiones, denominadas memorandos como aplicación del instrumento de observación (Anexo 3.4). Esto permite evidenciar la postura del autor.

Capítulo 5. Presentación y discusión de los resultados

El presente capítulo resalta los resultados posteriores a las últimas dos etapas de codificación, alimenta algunas de las categorías apriorísticas con nueva información y plantea nuevos conceptos según los hallazgos que surgieron durante el análisis.

5.1. Resultados preliminares

Las categorías iniciales de la presente investigación de acuerdo con los marcos de referencia, la literatura encontrada en el estado de la cuestión y la problemática junto a los objetivos específicos son: la representación musical, la didáctica y la inclusión dentro de la educación.

La representación musical abarca las formas en las cuales la música puede ser percibida y comunicada por una persona ciega. Se incluyen recursos de tecnológicos y tradicionales. La didáctica discute las diferentes maneras de enseñar música a personas ciegas, mostrando distintas maneras de trabajo y adaptaciones en los contenidos temáticos por parte del equipo docente. Finalmente, la inclusión dentro de la educación muestra las maneras de interactuar frente al docente y el estudiante, la flexibilización y adaptación de los métodos tanto del estudiante como el docente, y aprovecha las ventajas y desventajas de las situaciones para presentar de diversas formas los contenidos.

A raíz de los procesos de codificación las categorías iniciales sufrieron transformaciones y ampliaciones, generando ciertas características mencionadas a continuación:

- Ajustes razonables
- Flexibilidad
- Fortalezas del estudiante y grado de discapacidad
- Autonomía y metacognición
- Seguridad y confianza en sí mismo

- Memoria musical
- Audición musical
- Empatía
- Recursos tecnológicos y tradicionales disponibles para personas ciegas en su formación musical

Estas características evolucionaron las categorías iniciales en las siguientes categorías inductivas: La enseñabilidad, partiendo de la didáctica; el proceso de aprendizaje de la persona ciega, partiendo de la representación; y la comunicación y transmisión de la información, partiendo de la inclusión. De tal modo que la propuesta de generar una Didáctica para la educación inclusiva en música se da por factores pedagógicos e interpersonales.

5.2. Resultados como producto de la triangulación

Con base en lo expuesto previamente y durante la codificación axial, se construye el relato de lo que configura el conocimiento sobre la didáctica para la educación inclusiva en música. Esta es la categoría central, resultado de la triangulación de las voces, los marcos de referencia, los antecedentes en el estado de la cuestión, la descripción de la problemática, la postura del autor reflejadas en memorandos hechos por el autor a modo de observaciones durante el proceso de la codificación y análisis (Becerra 2009), y de ella surgen las siguientes características que ofrecen un panorama respecto a las subcategorías emergentes:

La Enseñabilidad

Dentro de la educación inclusiva en música, la enseñabilidad de la lectoescritura musical para personas ciegas contiene una principal característica la cual es la flexibilidad del equipo docente. Según Gallego y Pérez, hace referencia a la idea de centrar la atención en el sujeto que aprende, no en lo que se pretende enseñar. Dentro de las experiencias de diferentes docentes que

han estado frente a esta situación, se recogen opiniones que van dentro de la misma línea. Por ejemplo, el alterar diferentes tipos de estrategias:

Grupo 1: "Yo replantearía básicamente la aproximación al piano, replantearía profundamente el repertorio a escoger..."

Grupo 2: "Entonces lo primero en lo que yo me enfoco cuando hablamos de música es en la cuestión auditiva, yo me refiero a fortalecer ese tipo de cosas, digo, a conocer los conceptos musicales enfocados al oído: acordes, intervalos, cantar melodías; bla, bla, bla."

Estas frases corresponden a la revisión de Moss (2009) quien plantea propuestas similares en educación secundaria y también sugiere una flexibilidad en la manera de presentar los contenidos por parte del equipo docente. También hace referencia al concepto expuesto de la transposición didáctica, el cual permite acercar los mismos contenidos a diferentes formas de presentación para flexibilizar el aprendizaje. Con esto en mente, un segundo concepto que amplía la definición de la enseñabilidad es el de los ajustes razonables, que toma las fortalezas del estudiante ciego como ventaja potencial. Para gallego y Pérez, esto es planteado desde la perspectiva del aprendizaje constructivista y según la experiencia de los docentes, este acercamiento implica modificaciones en la estructuración de su práctica docente.

Grupo 1: "... y obviamente aprender el braille. ¿Qué podría yo transcribir de una u otra situación o me podrían transcribir para poder empezar a consolidar camino sobre el blues, sobre el jazz, sobre algunas cosas de la música popular, sobre el jazz latino, los [?], todas esas cosas."

Grupo 2: "Lo típico, uno debería ser tolerante y aceptar al otro así como espera que el otro lo acepte a uno con sus deficiencias, limitaciones o lo que sea. Generar una conciencia frente al otro, a la realidad del otro, y esa conciencia, que debe ser muy alineada con los ajustes razonables, no con la mirada lastimera, asistencialista, sino propendiendo a la autonomía del

individuo, que hoy estoy aquí pero mañana él puede volar tranquilamente. Creo que ese es el rol de los docentes, queremos que abran las alas y que salgan a volar. Ese abrir las alas depende de la didáctica, el apoyo en el proceso y no sólo el apoyo sino lo que yo aprendo del otro, porque uno aprende mucho de sus estudiantes. Lo que ustedes nos enseñan es ser más receptivos a las necesidades, a las características y a los procesos, ¿suenan bonito? [Risas].”

Estas citas corresponden con lo detallado en el apartado de educación inclusiva dentro del marco teórico, al hacer referencia sobre el documento por parte del ministerio de educación, el cual define la inclusión en términos sociales e igualitarios debido a que se impulsa la autonomía y la individualidad de la persona con discapacidad mediante la fomentación del respeto y la comprensión de sus necesidades dentro de las instituciones. Al profundizar más sobre el tema, las respuestas por parte de los expertos señalaron algunos referentes adicionales:

Grupo 2: la convención de los derechos de las personas con discapacidad, a la cual el informe Colombia ratificó en el año 2010, creo, si no me equivoco. 2010 más o menos, ratificó la convención y en la convención se mencionan los ajustes razonables,... Como un apoyo al proceso, pero sin desmedirse.

Autor: Desmedirse tanto más como menos.

Participante: Exacto. No, menos no, sin darle todo al estudiante. Yo hago el ajuste razonable porque genero unos audios en mis contenidos que a lo mejor no van a leer, no van a ser accesibles para el estudiante. Genero actividades de trabajo colaborativo con diferentes estrategias.

Autor: Los ajustes razonables pueden pensarse que son como flexibilidad ante la presentación de la información.

Participante: En todos los contextos.

Autor: ¿Y también tendría que ver con la cantidad de lo que se le asigna al estudiante?

Participante: La cantidad y la calidad. Ajuste razonable no solamente en contenido, en evaluación, en estrategias, en la socialización, en mi práctica pedagógica. Ajustes razonables en infraestructura, en contenidos físicos, diferentes clases de ajustes razonables.

De este modo y a nivel didáctico, el ajuste razonable podría pensarse como una adaptación en términos cuantitativos, cualitativos y de alcance dentro de los mismos objetivos propuestos por el docente al interior del aula.

El Proceso de Aprendizaje de la Persona Ciega

En este contexto se tratan directamente las fortalezas del estudiante ciego, dentro de la autonomía y la metacognición, señaladas por gallego y Pérez dentro de la enseñabilidad, puesto que se toman las experiencias previas de los estudiantes para determinar el proceso a seguir. Dentro de las voces de los grupos focales, estas se encuentran en las siguientes declaraciones:

Grupo 1: " [risas]. Y fue de los retos más bonitos, porque me encontré con que tenías por encima-- primero que eras una linda persona, segundo que tenías un orejón, que ese orejón nos iba a llevar por caminos, no misteriosos, sino caminos muy amplios, e iba a ser fácil de alguna manera..."

Grupo 2: "Sí, discutir. Decir: "No, es que eso no, es que eso sí." "Pero ¡un momento! Yo estoy aquí explicándole, yo soy un guía, yo no soy una persona que le va a hacer su trabajo completamente. Yo simplemente le voy a guiar.""

Otra idea que se relaciona dentro de esta misma categoría del proceso de aprendizaje de la persona ciega, es la seguridad del estudiante, evidenciada en lo siguiente:

Grupo 1: "Y no es confianza de amigos sino confianza en el camino hacia donde la persona quiere ir. "

Grupo 2: "Para mí es muy importante cantar, me refiero a la cuestión musical. Y él tiene que desarrollarlo. Absolutamente por eso para mí el braille es importante, porque yo quisiera que los músicos ciegos tuvieran la capacidad de dirigir a cualquier persona, vidente o lo que sea. Si se sientan en un ensamble, una *Big Band* o lo que sea, pues que lo puedan hacer. Es como la mejor manera. Si yo tengo 20 músicos y no he tenido el tiempo, o tengo la fortuna de tener una persona vidente que pueda pasar los papeles en tinta y lea braille además, cosa bastante extraña, muy extraña. Si lo tengo, bien... "

De esta manera el estudiante debe utilizar sus conocimientos previos para adquirir unos nuevos, tal como es señalado por Jorquera (2002). La seguridad y la autonomía son factores determinantes dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, tal y como lo señalan Gallego y Pérez dentro del apartado de aprendibilidad debido a que el estudiante es quien demuestra y defiende su interés por aprender, puesto que como se pudo evidenciar dentro de las voces se facilitaron algunas tareas y conforme progresaba el proceso de formación del estudiante ciego, se modificaban prejuicios iniciales de los docentes hacia él.

Memoria Y Audición Musical

Otra de las subcategorías, la memoria, que a su vez fue agrupada con la audición musical puede incluirse dentro de los ajustes razonables, mencionados anteriormente. Esta también resultó ser una fortaleza del estudiante ciego, tal y como lo detallan las siguientes experiencias

Grupo 1: "Y eso me lo enseñaste tú, tenías el doble de capacidad en otro sentido, en el oído. Y en la sensibilidad. Entonces para mí en un momento dado era fácil proponerte situaciones y proponerte. Proponerte arreglos, proponerte estructuras nuevas de acordes. "

Grupo 2: Yo dentro de lo que he practicado, lo que tú dices de la grabación es muy bueno en la cuestión de materias teóricas..." "... pero para mí es sumamente importante la memoria para una persona ciega.

De forma similar a lo expuesto en el apartado sobre la lectoescritura musical en los estudios realizados por Jorquera (2002; 2004) es importante tener en cuenta la mención de algunos elementos que facilitan el fortalecimiento de otras habilidades que contribuyen a la comprensión y asimilación de la música que no son la lectura o la escritura. Dentro de estos, la grabación de contenidos, incluyendo las clases, puede pensarse como ajuste razonable a ser recomendado

Comunicación y Transmisión de la Información

Este tercer grupo de aspectos emergentes dentro de las entrevistas incluye elementos comunes entre los factores anteriormente descritos y es uno de los más influyentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la persona ciega. Las experiencias relatan, en este caso los prejuicios iniciales de los docentes frente al estudiante ciego, pero también ilustran cómo esos prejuicios se transformaron en nuevas herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje:

Grupo 1: "A mí me tocó eso y creo que fue una satisfacción enorme, porque de alguna manera Juan Pablo fue el que a mí me enseñó también a darle a él unas instrucciones mucho más precisas para que él me entendiera. Es decir, hasta en el simple hecho de utilizar los verbos: ver, mire, oiga; ya me tocaba con cierto tacto."

Grupo 2: "El enfoque mío es ese, prepararlos desde cero. Si sabe braille, listo. No sabe, hay que hacer esto, pero más que todo mi cuestión es musical, auditiva y empatía con ellos, qué herramienta necesita para estar capacitado para entrar a la universidad, buen examen de instrumento buen examen de entrenamiento auditivo de teoría o todas las cosas. Es todo lo que puedo decir, porque casi que yo lo he hecho solo."

En este caso, Moliner (2008) respalda estas voces dentro del planteamiento de las actitudes de los docentes frente a la discapacidad, y Andrade (2011) sugiere ajustes similares a las de la experiencia mencionada en el segundo grupo, como por ejemplo la disposición de mayor tiempo para la realización de alguna prueba o tarea, que sería otro ajuste razonable por recomendar.

Capítulo 6 Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo final extrae conclusiones del análisis, respaldándolas frente a los objetivos, las preguntas y justificación y posteriormente presenta el producto de la presente investigación en forma de recomendaciones didácticas a los procesos de enseñanza aprendizaje de lectura musical en personas ciegas en la Universidad el Bosque.

6.1. Conclusiones

Según las preguntas directrices y los objetivos específicos, se identificaron lineamientos que generan políticas que responden a las necesidades de personas con discapacidad. Mediante la consolidación de las entrevistas, en especial las del primer grupo se divisaron estrategias aplicadas al aprendizaje de las personas ciegas. Por otro lado, se puede evidenciar que las normas han sido un trabajo con incipientes inicios y establecimiento a nivel nacional, como también se evidencia que hay un número de universidades que tiene dichas políticas aplicadas más sin embargo el Bosque no está dentro de estas universidades.

Datos hallados dentro de las entrevistas y el marco normativo afirman esfuerzos desde el año 2016 por parte de la Universidad el Bosque hacia el fortalecimiento y la eventual creación de dichas políticas en alianza con distintas organizaciones. Para su construcción sería posible utilizar el documento referenciado dentro de la presente investigación, titulado “GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR” puesto que aborda la discapacidad a nivel institucional con algunos contextos específicos dirigidos a personas ciegas.

El estado de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en el departamento de formación musical dentro de la universidad el Bosque es un esfuerzo individual de cada docente que termina respondiendo al hecho de tener presente e inscrito a un estudiante ciego dentro de la carrera de formación musical. Los docentes pueden tomar los contenidos referenciados dentro del presente documento y consultar a instancias de educación inclusiva aliadas a la universidad para tener un punto de partida hacia el fortalecimiento de la educación inclusiva en música.

El reconocimiento frente a herramientas está ampliamente evidenciado dentro de ambos grupos y dentro de los marcos de referencia del presente documento. No obstante, al ser la didáctica hacia el estudiante ciego un esfuerzo individual por parte de cada docente se perjudica la habilidad para flexibilizar los procesos de enseñanza para así poder dar inicio a la aplicación de las herramientas tradicionales y tecnológicas descritas dentro de este y otros estudios. Los docentes pueden mediante una comunicación abierta y multidisciplinar forjar estrategias con los estudiantes y otras facultades para culminar de forma exitosa sus procesos de formación.

Aunque existen recomendaciones frente al uso y la flexibilización de alternativas de enseñanza y recursos hacia el estudiante ciego, también se alerta sobre las características, preferencias y ventajas del mismo. Es preciso disponer de más de una sola posibilidad para responder a las necesidades de cada individuo. Finalmente, es importante aclarar que aunque existentes y en proceso de desarrollo, las estrategias, normas, recursos tradicionales y tecnológicos no se hicieron visibles hasta bien avanzado el proceso investigativo, por lo que se requiere de estudios posteriores que fortalezcan y generen líneas investigativas específicas en los contextos descritos en el presente documento para una mayor profundización.

6.2. Recomendaciones Didácticas

Como producto de la presente investigación se realizan las siguientes recomendaciones didácticas las cuales le permitirán a los docentes reorientar su práctica a fin de posibilitarles la formación de personas ciegas que se encuentren involucradas en el aprendizaje musical.

Se parte de la idea que la práctica profesional docente es un ejercicio que si bien a diario se encuentra con nuevos retos, del mismo modo está en la permanente búsqueda de nuevos horizontes y significados, que hayan múltiples sentidos a la luz de la interacción permanente entre maestros y estudiantes, que tienen de trasfondo una sociedad diversa, multicultural, pluriétnica, que encuentra en el maestro un valioso intérprete en la comprensión de esas realidades (gallego y Pérez, 2009).

En ese orden de ideas, las recomendaciones para maestros que en este apartado se ponen a consideración, son el resultado por una parte de una profunda reflexión de quienes por años han ejercido la docencia en los distintos niveles de formación musical, y de otro lado de las personas que son profesionales y conocedoras de la educación inclusiva y también de la experiencia del autor, quien cursó y obtuvo su título en formación musical de la universidad el Bosque.

Uno de los argumentos de la problemática señala que tiende a ser común apoyarse en lo visual para explicar y demostrar conceptos. De allí la necesidad que el maestro relate en voz alta lo que está escribiendo en el tablero, o que describa los movimientos empleados con las manos o con su cuerpo, bien sea para facilitarle al estudiante ciego el tomar apuntes, o que tenga la posibilidad de acudir posteriormente al registro sonoro en el caso que esté grabando la clase.

Dos recomendaciones adicionales tienen que ver, la primera con asegurarse que el estudiante ciego tenga un apoyo competente a nivel musical, es decir que {el mismo cuente con los saberes musicales para poder acompañarlo permanentemente en el aula para describirle situaciones u orientarle los ejercicios de clase o de tarea, y si no es así, el mismo maestro bien puede apropiarse de la situación, desde luego sin caer en el proteccionismo, lo cual es conducente bien a profundizar nuevas condiciones de discriminación, o a generar inconformidad en clases grupales.

Igualmente, el realizar preguntas frecuentes dirigidas a la persona ciega sobre los contenidos de clase, desde luego sin saturarla, no solo le instará a que sea más participativo sino a su vez le dará más elementos de apoyo al estudiante y elementos de juicio al docente para medir la apropiación de los contenidos teóricos y prácticos, sin necesariamente estar privilegiando la participación de un estudiante sino confiriéndole la igualdad sobre sus compañeros sin discapacidad.

Otro de los factores problemáticos listados frente a la situación es el esfuerzo que suponen los avances recientes hacia la inclusión, los cuales se aclara dentro de una de las entrevistas, puesto que la voz del participante experto señala que el hecho de limitarse a la mera presencia de los estudiantes con discapacidad en el aula en la idea que ello hace parte del proceso formativo, se constituye en una forma de discriminación sutil pero con implicaciones notables, que tiene origen en ciertos prejuicios del maestro asociados al imaginario según el cual resulta complejo atender las necesidades de formación de las personas con limitación porque se requiere de una serie de conocimientos especializados, cuando lo que se refleja dentro de las entrevistas y el análisis está más estrechamente ligado frente a la voluntad personal, de empatía con el estudiante en situación de discapacidad, de asumir la postura de un dinamizador que desarrolla

las potencialidades de los educandos, de contar con apoyo institucional, más que de la apropiación de saberes sofisticados.

Flexibilizar los métodos de enseñanza y evaluación empleados tradicionalmente por los maestros a fin de garantizar la inclusión de estudiantes ciegos, no implica una renuncia a principios que algunos podrían calificar como innegociables, o una negación de la autoridad que le confiere el simple hecho de disponer las reglas del proceso educativo, y mucho menos supondría manipular los criterios de evaluación a favor de estudiantes ciegos; es por el contrario una invaluable oportunidad de re significar su oficio y de comprender nuevas realidades.

La persona con discapacidad es un actor con capacidad para producir conocimiento, con la suficiente autonomía para apostarle a una mirada única y respetable al mundo, con la misma disponibilidad de perfilarse como ciudadano ético y político, y con igual responsabilidad y criterio para apropiarse de su existencia y para hacerse consciente de sus actos.

Ello significa que la discapacidad en sí misma no se constituye en atributo excepcional, o en una característica negativa de la persona, porque se entiende como una condición particular de vida, lo que extrapolado al campo educativo en la interacción que tiene lugar entre el maestro y el estudiante con limitación, éste último resulta un estudiante más, ni excepcional ni inferior.

En este orden de ideas, el estudiante con discapacidad, por derecho y por principio ético, debe recibir la misma formación de calidad que sus pares sin discapacidad, pero para que ello sea posible, los métodos de evaluación, las estrategias didácticas empleadas en el espacio de clase, el acceso al material de consulta, y todos aquellos recursos que dinamicen o posibiliten el conocimiento, deben estar disponibles para su uso en condiciones de calidad, accesibilidad y en equidad.

Una última recomendación esencial tiene que ver con comprender que el papel del maestro implica acciones mucho más complejas que la de simplemente transmitir información, o el tener algún tipo de impacto en sus estudiantes; esto supone un cambio de paradigma en el cual el maestro más que impartir el cúmulo de su sabiduría centra su acción en las necesidades y expectativas de cada uno de ellos, lo que implica estar atento a fortalezas y debilidades, que en diversas ocasiones, tanto las unas como las otras se presentan más como oportunidades que como problemas. Un maestro que en vez de actuar con condescendencia se preocupa por encontrar la raíz del problema y logra resolverlo, habrá dado con una buena oportunidad para encontrarle nuevas soluciones a potenciales problemas que en el futuro se le presenten en el ejercicio de su oficio.

Referencias:

Aignerren, M. (2009). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales. La Sociología en sus escenarios*, (6).

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle/1611> . Consultado ago. 30, 2016

Andrade, P. M. (2011). *Alumnos con discapacidad visual Necesidades y respuesta educativa*.

<http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Necesidades%20y%20respuesta%20educativa.pdf> . consultado oct. 26, 2016

Becerra, A. J. 2009. *El principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación. Un aporte a las investigaciones en memoria*. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria, Pp 112.

http://www.academia.edu/download/5682312/Memorias_en_crisoles.pdf#page=1112 .
consultado Oct. 31, 2016

Bello Rojas, J. P., Bejarano Orozco, P. A., Álvarez, D., & Morales Ortiz, B. L. (2014). *Guía de la implementación del programa Lilypond dirigido a invidentes*. Bogotá: Universidad El Bosque.

Blumer, H., & Alonso, P. R. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.

Bordonau, Eb. (2005). *Las musicografías de Abreu y Llorens: dos sistemas alternativos a la excepción del braille en España.*

<http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/4602%20Análisis.doc> . consultado Nov. 21, 2015

Cabrera, F. C. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.* Theoria, 14(1), 61-71.

http://www.academia.edu/download/34876362/categorizacion_y_triangulacion.pdf . consultado Jul. 28, 2016

Chávez, P. G. (2010). *Estrategias de estudio utilizadas por pianistas ciegos.* Actas de la IX Reunión de SACCoM, 74-79. http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/13.ChavezP.pdf . Consultado Nov. 29, 2015

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* 3ª. Edición. Edit. Aique, Buenos Aires.

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>. Consultado Ago 26, 2015

Cooper, H. L. (2006). *A brief history of tactile writing systems for readers with blindness and visual impairments.* Texas School for the Blind and Visually Impaired: <http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring06/history.htm> (consultado Sept. 23 2015).

Herrán Gascón, A. (2008). *Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General*. In *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (p. 134-148). McGraw-Hill.

Del Pozo, M. J. V. (2009). *Música y educación*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2 (4), p.118-120.

<http://dta.otalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/53> (Consultado jun. 6, 2015)

De Rose, Keith. 1999. "Contextualism: An Explanation and Defense." In: Greco and Sosa 1999, p. 187. <http://fitelson.org/epistemology/derose.pdf> . Consultado Jun 11, 2016

Eder, M. L., & Adúriz-Bravo, A. (2001). *Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general*. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 9, 2-16. http://www.pedagogica.edu.co/storage/tes/articulos/tes09_04arti.pdf . Consultado Feb. 25, 2016

Escobar, J., & Bonilla, F. I. (2009). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9 (1), p.51-67.

<http://files.palencque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>

(Consultado jun. 8, 2016)

Fillottrani, L. & Mansilla, A. (2010). *La Educación Musical de personas con deficiencia visual y la musicografía Braille*. p. 58-64, 80-89.

Flores, A. T., Ei, E., & Eso, B. 2010. *Atender a un alumno/a con discapacidad visual*.
http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ANTONIO_TRUJILLO_FLORES_01.pdf . consultado Nov. 15, 2015

Gallego, Badillo, R., & Pérez Miranda, R. (2009). *Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales*. *Revista educación y pedagogía*, 11(25), 87-117.
<http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/5861/5274> . consultado Oct 31, 2016

Giesteira, A. C., & Godall, P. (2012). *Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille*. *Revista electrónica de LEEME*, (30), 43-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4256343> . Consultado Nov. 27, 2015

Giráldez, A. (2007). *Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas*. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 41, p.49-57.
<http://palmera.pntic.mec.es/~mleon6/competencias.pdf> consultado 29/8/16

González, M. L., & González, M. L. (1997). *Simular la discapacidad: una técnica para conocer las necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (23), 34.
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784650.pdf> (Consultado jul. 8, 2015)

Guijarro, R. (2008). *La Educación inclusiva*. International Bureau of Education.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf (Consultado Mayo 2015)

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009 .
consultado Ago. 30, 2015

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Jiménez Holguín, A., & Cárdenas Balanta, A. (2013). *Procesos de inclusión/exclusión educativa de personas invidentes en contextos universitarios*. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura: <http://hdl.handle.net/10819/1205> (consultado jun. 12, 2015)

Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). *Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica*. Revista Electrónica de LEEME <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02b.pdf> .
consultado Oct. 31, 2016

Jorquera, M. C. (2004). *Métodos históricos o activos en educación musical*. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). N° 14. Noviembre.
[http:// musica.rediris.es](http://musica.rediris.es) (Consultado Septiembre 25, 2015)

Lindqvist, Bengt. *Special Rapporteur 1994-2002*. United Nations Enable:
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=220> (consultado jun. 12, 2015)

López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Innovación Educativa, vol. 21: p. 37-54.
<http://hdl.handle.net/10347/6223> (Consultado Jun 5, 2015)

Lozano et al.. (2013). *Acceso Autónomo A Material Musicográfico Y Uso De Recursos Tecnológicos (Software Musical) Para La Formación Y El Desempeño Profesional Efectivo De Personas Con Limitación Visual*. Ministerio de cultura, 1(1), .
<http://www.saldarriagaconcha.org/es/que-hacemos/vida-saludable/item/335-acceso-autonomo-a-material-musicografico-y-uso-de-recursos-tecnologicos-software-musical-para-la-formacion-y-el-desempeno-profesional-efectivo-de-personas-con-limitacion-visual> . Consultado Oct 10, 2015

Lubet, A. (2011). *Music, disability, and society*. Temple University Press. ISBN: 9781439900260 . consultado Nov. 20, 2015

Luque, D. J., & Rodríguez, G. (2009). *Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 49 (3), 3.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966341&orden=210065&info=link>

(Consultado jul. 8, 2015)

Macías, R. A. A. C., & Antúnez, S. Á. S. (2015) *Educación inclusiva: música para alumnos invidentes y débiles visuales. Una Visión interdisciplinaria del arte.*
http://www.bellasartes.uson.mx/publicaciones/una_vision_interdisciplinaria_del_arte.pdf#page=24 . Consultado Oct. 26, 2016.

Meo, A. I. (2010). *Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social.* Aposta: Revista de ciencias sociales, (44), 2.
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf> . Consultado Ago. 15, 2016

Moliner García, O. (2008). *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense.* REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661085> . Consultado oct. 26, 2016

Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* ISBN : 84-665-4986-2 968-24-7011-0.

Moss, F. (2009). *Quality of experience in mainstreaming and full inclusion of blind instrumental music students.*

Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis.* Pearson Educación. México.

Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Domínguez, B. M. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Revista iberoamericana de educación, (50), p.41-64:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638&orden=220918&info=link>

(Consultado jun. 8, 2015)

Nodarse, M. S. J. G. G. (2013). *La educación de los invidentes y débiles visuales en la Educación Media Superior en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones*.

<http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/Numeros/Vol%2011%20No%201/willy.pdf>

consultado nov. 15, 2015

Opertti, R. (2008). *Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir*. In 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), UNESCO, Ginebra. [http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/04%20Renato%20Opertti%20\(IBE-UNESCO\).pdf](http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/04%20Renato%20Opertti%20(IBE-UNESCO).pdf) . consultado Ago. 14, 2016

Pérez, S. & Leganés, E. (2012). *La Música como herramienta interdisciplinar: Un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria*. Revista de Investigación en Educación, N° 10, Vol. 1. <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/392>

(Consultado sept. 22, 2015)

Pievi, N. & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. 1a Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (pp 93-160)

Rodríguez Fuentes, A., & Gallego Ortega, J. L. (2001). *Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual*.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/24006>. Consultado Oct. 24, 2015

Rodríguez, E. G. (2004). *Posibles beneficios del aprendizaje musical significativo en el desarrollo global del niño de entre 4 y 6 años con deficiencia visual o ceguera*. *Revista de psicodidáctica*, 47.
https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Arriaga/publication/39218038_Condiciones_contextuales_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_de_la_musica/links/568d582208aeaa1481ae4cd8.pdf#page=47 Consultado Dic 2, 2015

Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1, 5.
<http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9622> (Consultado jun 5, 2015)

Smaligo, M. A. (1998). *Resources for helping blind music students*. *Music Educators Journal*, 85(2), 23-45. <http://www.jstor.org/stable/3399168> Consultado Nov. 21, 2015

Steiman, J., Misirlis, G., & Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio históricos en las aulas de la Argentina*. Publicaciones de la Universidad Nacional de San Martín: http://www.newsblog.epol.com.ar/usr/153/674/didacticasteiman_misirlis_montero.Pdf . consultado Ago. 25, 2015

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/900> . Consultado Ju. 11, 2016