

APRENDIZAJE DE LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE A TRAVÉS DE LA CANCIÓN
INFANTIL CON RITMOS COLOMBIANOS EN EL GRUPO “MÚSICA SIN
FRONTERAS”.

MISAEAL STEVEN CUENCA BUSTOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA
BOGOTÁ

2021

APRENDIZAJE DE LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE A TRAVÉS DE LA CANCIÓN
INFANTIL CON RITMOS COLOMBIANOS EN EL GRUPO “MÚSICA SIN
FRONTERAS”

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN
PEDAGOGÍA

MISAEI STEVEN CUENCA BUSTOS

LUZ BETTY RUIZ

Asesora metodológica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA
BOGOTÁ

2021

Contenido	
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	6
ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.Planteamiento del problema	6
1.2Objetivos	9
1.2.1Objetivo general	9
1.2.2Objetivos específicos	9
1.3Antecedentes	9
1.4 Justificación	14
CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO	15
2.1 Discapacidad visual y educación inclusiva	15
2.2 Aspectos generales de la Musicografía Braille	20
2.2.1 Notas musicales	22
2.2.2 Figuras musicales y silencios	22
2.2.3 Puntillo	23
2.2.4 Barra de compás	23
2.2.5 Indicación de compás	24
2.2.6 Clave de sol	24
2.2.7 Barra Final de compás	25
2.2.9 Armaduras	25
2.3 Ritmos colombianos: Currulao y Guabina	26
2.3.1 Currulao	27
2.3.2Guabina	28
2.4 Didáctica en la enseñanza de la música y material didáctico	29
2.5 La canción infantil y el aprendizaje significativo	31
2.6 EDGAR WILLEMS	33
CAPITULO III	36
METODOLOGIA	36
3.1Enfoque investigativo	36
3.4 Población	37
3.5 Ruta metodológica	38

3.6 Desarrollo metodológico	39
ETAPA DOS: Ciclo de talleres	45
ETAPA TRES: Elaboración del material didáctico	56
CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	74

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado está orientado hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre algunos aspectos de la musicografía braille y hacia el desarrollo de la creación de un material didáctico para el grupo “música sin fronteras” conformado por Daniela Zamudio, Sebastián Bareño, Paula Andrea Julio y Juan Felipe Martínez, exalumnos de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional que les proporcione recursos para el fortalecimiento de su quehacer como docentes desde su práctica pedagógica.

Se recurre a la canción infantil como hilo conductor en el proceso de enseñanza -aprendizaje ya que es un recurso y estrategia pedagógica para la enseñanza musical, la cual favorece el desarrollo intelectual, motriz, social y cultural del ser humano. El material didáctico busca que los docentes de música se acerquen y se motiven hacia una educación inclusiva, que puedan ser docentes integrales en su formación y puedan tener la capacidad de brindar una educación musical a estudiantes con discapacidad visual, pero también se pretende que los estudiantes invidentes tengan más acceso a nuevo material que les faciliten un acercamiento a la lectura musical en Braille.

Durante el proceso se diseñaron y se ejecutaron siete sesiones que tenían como objetivo potencializar los diferentes conocimientos musicales de los estudiantes todos ellos en ejercicio docente y la aplicación de esos conocimientos para llegar a la grafía musical en el sistema Braille incluyendo y resaltando los ritmos de la Guabina y el currulao, ritmos propios y característicos de Colombia..

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

La Universidad Pedagógica Nacional, universidad pública, estatal y de carácter nacional forma licenciados en todos los campos del conocimiento, la facultad de Bellas Artes en su Licenciatura en Música pretende que los licenciados sean integrales en su formación pedagógica, musical e investigativa, sin embargo, hay temas que se pasan desapercibidos y son fundamentales para todos los docentes en música como es el caso de la educación inclusiva, el cual se tienen pocas o nulas herramientas para abordar este tipo de población en especial a las personas con discapacidad visual.

El grupo “Música sin fronteras” de la Universidad Pedagógica Nacional, es un grupo de estudiantes egresados de la Licenciatura en Música, que ejercen su papel como docentes, quienes están interesados en acercarse al aprendizaje de la musicografía braille debido a las constantes demandas que tienen en su labor pedagógica y esto los lleva a no poder atender adecuada y pedagógicamente a estudiantes con discapacidad visual sintiéndose limitados, debido a la usencia de espacios, recursos y capacitaciones en esta disciplina e imprescindible en el maestro de música.

Desafortunadamente el docente de música se ve limitado en su quehacer por la ausencia de herramientas y recursos que le permitan brindar una educación de calidad a los invidentes y en muchos casos ofrecen una educación de tradición oral sin que esto sea un soporte para los procesos de aprendizaje en los estudiantes invidentes llevando esto a mecanismos de segregación, por lo que se evidencia la ausencia de la musicografía braille (lectura y escritura musical en braille) en la formación del docente y la institución. De acuerdo con Navarro (2018) el material didáctico de la música en Braille es muy limitado tanto para los profesores como para los estudiantes, lo cual hace que muchos se desmotiven y se lleve a la misma situación que se ha venido dando desde hace muchos años, con los procesos de enseñanza por tradición oral, teniendo como herramienta principal la memoria y la repetición, aunque

válidos, no representan un aprendizaje global y significativo desde el punto de vista de la lectura y escritura musical.(Sánchez, Cuenca, p.9,2020)

La falta de capacitación en musicografía braille, de material didáctico para docentes de música ha hecho que los vínculos entre estudiantes y docentes sean condicionados, llevando al desinterés por el aprendizaje de la educación musical siendo este el resultado de los pocos desarrollos metodológicos, de accionamientos de estrategias, pedagogías flexibles que según Ruíz Díaz y Parilla es “el ampliar y enriquecer la forma de aprender por medio de un mejor aprendizaje social, nuevos modelos de aprendizaje y nuevas formas de crearlo, diseñarlo construirlo y reconstruirlo”.(2015,p.2) para una educación de calidad y en palabras de la Unesco es “más allá de asegurar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las aulas; más bien, es la “combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (UNESCO, 2013, p. 99). Según **Vaillant y Marcelo** afirman. “Si pretendemos garantizar una sociedad con equidad social, con niveles de cohesión, es fundamental que todos reciban una educación de buena calidad, porque esa es la única garantía para evitar la marginación intensiva del conocimiento” (Vaillant, Marcelo, 2005, p. 5). Es por eso, que la educación muestra la necesidad de ser más igualitaria y accesible en campos como lo lingüístico, lo étnico y lo cultural requiriendo nuevas capacidades y conocimientos por los docentes.

La canción infantil, es un recurso poco utilizado por los licenciados en música puesto que, lo consideran como un medio que no favorece crear bases sólidas en el aprendizaje musical y optan por métodos muy ortodoxos donde la música se mira lineal, es decir, se enseña en primera instancia desde el pentagrama musical donde la negra es negra y corresponde a un tiempo y la blanca es blanca y equivale a dos tiempos musicales etc., creando situaciones de monotonía y aburrimiento a la hora de aprender música, eso se debe al ser herederos de una escuela, de las instituciones en las cuales se han formado y que han llevado a un campo de la **educación técnica** y es allí, donde se olvida el trabajo sensorio-motriz y vivencial, cuando esta es una herramienta provechosa ,flexible para la educación debido a que facilita tanto a las personas videntes e invidentes al acercamiento musical y a la musicografía braille donde se da un óptimo proceso de formación ya que, la canción infantil en sí aborda todos los elementos de la música(melodía, armonía y ritmo).

A pesar de que se ha venido rescatando nuestras tradiciones en el campo académico como los ritmos colombianos que son tan variados y a la vez con una alta riqueza musical, todavía se desconoce el apropiamiento de estos por parte de los docentes en música a la hora de la práctica pedagógica, ritmos traídos desde Europa, convertidos y arraigados por nuestros indígenas, criollos y esclavos negros, esto se debe a que los licenciados en su formación tienen influencia de la educación musical euro-centrista y se deja atrás el conocer la música colombiana al son de la Guabina y el currulao, que nos apropian nuestro ser Colombiano y a su vez aportadores a la gramática en el campo musical que puede ser aprovechado por los maestros para la enseñanza y aprendizaje de la musicografía braille ,dejando a un lado el trabajar desde estructuras conductistas llevando esto a un aprendizaje significativo.

Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo lograr que los maestros que participan en el grupo música sin fronteras puedan integrar en su que hacer pedagógico musical estrategias como la canción infantil que les permita atender adecuadamente a la población con discapacidad visual?

1.2Objetivos

1.2.1Objetivo general

Desarrollar un material didáctico para la enseñanza de la musicografía braille a través de la canción infantil con base en ritmos colombianos como la Guabina y el Currulao en el grupo “música sin fronteras”.

1.2.2Objetivos específicos

-Establecer las bases conceptuales que abordan la discapacidad visual y la educación inclusiva.

-Establecer los fundamentos teóricos de la Musicografía braille, la Guabina y el Currulao.

-Establecer la articulación entre la canción Infantil y la musicografía braille mediante el modelo pedagógico del aprendizaje significativo.

-Establecer los principios fundamentales de la propuesta metodológica de Edgar Willems y en relación con la canción infantil y la llegada a la grafía.

-Contribuir a la elaboración de un material didáctico para los procesos de aprendizaje de la musicografía braille por medio de la canción infantil apropiada en ritmos colombianos en el grupo “Música sin fronteras”.

1.3Antecedentes.

El autor Juan Camilo Suárez en su trabajo investigativo titulado **“Percepción de la música en la discapacidad Visual”** del año 2016 de la Universidad EAFIT de Medellín-Antioquia busca hacer aportes, desde la experiencia personal específica como invidente, para que estudiantes con discapacidad visual puedan tener mayor y mejor acceso a la educación universitaria, en la medida en que también los docentes quieran asumir este

reto sin temores y con la satisfacción de dar oportunidad a que dichas personas se sientan incluidas y aceptadas y puedan llegar a lograr su profesionalización.

El autor presenta desde su experiencia como invidente el haber logrado superar algunas dificultades y que tuvo que establecer en ciertos momentos sus propias estrategias de trabajo, sin desligarse de las reglas y preceptos establecidos por la academia, pero convirtiendo la discapacidad visual en una oportunidad de acceso al aprendizaje de la música por otras vías, en primer lugar, expuso aquellas herramientas tradicionales de la pedagogía musical, indudablemente importantes pero que no son los únicos medios para lograr un buen desempeño en la formación como músico profesional y luego dio cuenta de la manera en que fueron surgiendo las estrategias que utilizó para el aprendizaje, entre ellas la musicografía Braille, ya existente, pero también “la orquesta mental” y el “piano mental”, desarrolladas por sus propios medios y que se convierten en la propuesta pedagógica de su trabajo. Por consiguiente, podemos decir que este trabajo nutre mi investigación hacia los aportes que me brinda en procesos incluyentes de enseñanza en la educación superior, para el beneficio de personas con necesidades educativas especiales en este caso a personas con discapacidad visual

En segundo lugar, tenemos el trabajo de grado del estudiante Héctor David Arias del año 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional titulado **“Estrategias pedagógicas desde la inclusión educativa para el fortalecimiento de la expresión y la conciencia corporal, para estudiantes de música con discapacidad visual”** donde a través de su trabajo busca identificar estrategias didácticas para diseñar una propuesta pedagógica, que contribuya al fortalecimiento de la expresión y la conciencia corporal, para estudiantes de música con discapacidad visual y generar una serie de reflexiones hacia la concienciación de una educación inclusiva en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. El investigador trabajó con conceptos como la educación inclusiva, la conciencia corporal desde una perspectiva inclusiva y la discapacidad visual, la cual puede depender de causas hereditarias, por infecciones, accidentes, tumores y traumatismo, o de otras enfermedades, como la diabetes. El trabajo concluye con el cumplimiento del objetivo trazado, al diseñar e implementar la propuesta

de “Inclusión educativa Mirar en Ausencia de luz”, para estudiantes de música de la Universidad Pedagógica Nacional, con discapacidad visual, la cual integra dos técnicas corporales como la sensopercepción, hacia el fortalecimiento de la expresión y la conciencia del cuerpo. Evidenciada en cuatro talleres, donde participaron maestros y estudiantes de las asignaturas: rol docente, inteligencia emocional, danza integradora y manejo corporal II, logra impacto positivo desde los conocimientos ofrecidos en: Educación inclusiva y discapacidad; también logró abordar y comprender la forma como se piensa y se vive el cuerpo, a través de la vivencia, cuando se adolece de visión, experimentando la forma como se construye el esquema corporal, desde las sensaciones y las percepciones. Esta investigación nutre mi trabajo de grado en el uso de los métodos, estrategias pedagógicas para una educación inclusiva con personas con discapacidad visual, las cuales se pueden trabajar y aplicar en talleres a realizar en el marco de la propuesta didáctica en este trabajo.

Por otro lado, la autora María Angélica Vargas Landaeta en su trabajo investigativo del año 2017 titulado “**Factores que influyen en el proceso de reconocimiento de la musicografía braille para su aplicación didáctica**” de la Universidad de Carabobo busca saber cuáles son las razones por las cuales los docentes no utilizan la Musicografía Braille como herramienta didáctica. Además, busca establecer lo más relevante del por qué enseñar la lectoescritura musical con las técnicas correctas y un análisis de los contenidos que se deben implementar para formar una base en la lectoescritura desde la Musicografía Braille; durante muchos años, la educación musical para las personas con discapacidad visual ha sido encasillada a conocimientos puramente prácticos, olvidando todo el lado de la lectoescritura musical. Omitiendo, por diferentes razones, lo que los mismos docentes de música académica o música clásica dicen que es tan importante para llegar a ser un músico profesional de alto calibre, haciendo, que, en muchos de los casos, el estudiante deserte de las escuelas de música o la universidad por sentirse excluidos.

La autora llega a la conclusión de que son dos principales factores que influyen en el proceso de reconocimiento de la Musicografía Braille para su aplicación didáctica son: el desconocimiento de los lugares en los cuales el docente se puede instruir en esta

materia y el desconocimiento de las técnicas didácticas para su aplicación. Otros de los factores que afectan, en menor rango, son el no conocer el método Braille y el no saber planificar el contenido didáctico basado en musicografía braille. Haciendo entendible el por qué, solo el 10%, de los docentes encuestados, estén lo suficientemente capacitado, para dar clases de teoría musical a personas con discapacidad visual. El panorama de este trabajo investigativo contribuye a la presente investigación a establecer cuáles son los aspectos más relevantes para la utilización de la Musicografía Braille para el aprendizaje musical en los docentes en música y así poder contribuir a la demanda de profesores con una capacitación en esta área, sino también para la realización de más investigaciones en torno a las personas con discapacidad visual y la música.

Tenemos en cuarto lugar al autor Adriano Chaves, de la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2013 hizo un trabajo llamado **“La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual”**, el cual tiene como objetivo principal elaborar y evaluar un material didáctico elemental para la enseñanza de la guitarra, que respete las características de aprendizaje de la musicografía Braille. Para ello se fundamentó en algunos conceptos como el de la discapacidad visual y sus causas; el sistema Braille, su estructuración, escritura y lectura, y la musicografía Braille con su respectiva teorización, ejemplos y breves ejercicios. Los procedimientos para la elaboración y evaluación del material didáctico pueden resumirse de la siguiente manera: una primera etapa en donde se hizo la delimitación de los parámetros generales para la elaboración de un material didáctico adaptado. En seguida se hizo la sistematización de los parámetros, la elaboración y evaluación del material, mediante una recopilación de datos para la elaboración de dicho material, y por último una evaluación, por parte de los participantes de ese proyecto para verificar los procedimientos utilizados en la elaboración del material, y a partir de los datos obtenidos, realizar las correcciones y la adecuación final. La investigación concluye que la elaboración del material didáctico se construyó a través de un exhaustivo proceso de reflexión, acerca de los elementos que envuelven el proceso de aprendizaje instrumental y de la escritura musical en braille. Por medio de la comparación entre los dos sistemas de escritura, braille y tinta, se pudieron identificar las especificidades de la musicografía braille y sus consecuencias en el proceso de enseñanza

- aprendizaje. El presente trabajo contribuye al sentido de esta investigación en cuanto al entendimiento del sistema Braille y su posible aplicación, con profesores de música que quieren aprender acerca de la música entorno a discapacidad visual. También da una orientación sobre qué posibles factores se deben tener en cuenta para la elaboración del material didáctico.

El trabajo investigativo de los autores Manuel Andrés Cendales y Mayra Liliana Sanabria de la Universidad Pedagógica Nacional titulado **“La influencia de la canción infantil y el lenguaje rítmico en la expresión oral de seis niños del I.E.D Toberín sede c”**. Proponen determinar qué influencia tiene la canción infantil y el lenguaje rítmico en aspectos importantes de la oralidad desde la educación musical como son la articulación de los fonemas y la seguridad, en especial, de los niños con algún tipo de dificultades. Teniendo en cuenta lo anterior, los autores se apoyaron en bases conceptuales de la expresión oral, como habilidad comunicativa, relacionándola con la música, fundamentados en las propuestas metodológicas de Edgar Willems y Carl Orff.

Como conclusión de este trabajo, los autores plantean la importancia de la música en múltiples contextos, y su influencia sobre diversas problemáticas, teniendo a la mano recursos y repertorios que se logran adaptar a necesidades específicas y que se permiten cambiar según el curso que tome la investigación. Así mismo, plantean que la canción infantil y el lenguaje rítmico desde elementos como el manejo del texto, el ritmo y la melodía, pueden tener una influencia significativa en la mejora de la expresión oral de los niños y niñas con dificultades en ella, con el apropiado manejo de las actividades y los repertorios, pensando en las necesidades específicas de la población que se atiende. El presente trabajo me contribuye en mi investigación en la medida que me ilustra en cómo abordar o trabajar la canción infantil y los elementos que la conforman, principalmente el trabajo con la melodía y el ritmo.

1.4 Justificación.

La importancia de esta investigación pretende fortalecer los procesos de aprendizaje del grupo “Música sin fronteras” sobre la Musicografía Braille a través de saberes, vivencias, aportes pedagógicos y conceptuales que les brinden herramientas para la apropiación y dominio de la musicografía; también este trabajo busca la forma de mostrar, ampliar y enriquecer el repertorio musical infantil colombiano desde los ritmos del Currulao y la Guabina, ritmos que se espera vuelvan a cobrar fuerza e importancia en los licenciados en música y puedan así, enseñar la música desde una saber más amplio e inclusivo.

En segundo lugar, busca posicionar la canción infantil como recurso imprescindible para la enseñanza debido al enriquecimiento oral y musical que esta posee, ya que, contiene, por un lado, todos los elementos fundamentales de la música (melodía, armonía y ritmo) y por otro, potencializa al desarrollo motriz, intelectual, social y cultural del ser humano, porque ha estado presente en nuestras vidas desde que nos encontramos en el vientre de nuestras madres con sus canciones de arrullo y de cuna ,dado que, es la canción infantil el medio para expresar sentimientos; aquello que se aprende cantando, se aprende más rápido.

Por último, quienes se verán beneficiados por la propuesta son los estudiantes que en el presente o en el futuro presentan discapacidad visual y puedan tener acceso a la música desde esta perspectiva de una manera lúdica, creativa, gozosa y académica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo abordaremos los referentes conceptuales y teorías que se consideran importantes para la contribución del desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, se aborda los conceptos teóricos sobre la discapacidad visual y educación inclusiva y porque los docentes de hoy deben ejercerla.

En segundo lugar, hablaremos de las características generales de la Musicografía Braille, sistema de escritura y lectura música en Braille creado por Luis Braille en 1819.

En tercer lugar, haremos referencia a los ritmos colombianos y los expuestos en este trabajo como el Currulao y la Guabina.

Por otra parte, abordaremos desde su debida conceptualización lo que es la didáctica en la enseñanza de la música y material didáctico.

Seguidamente, haremos mención de la canción infantil y el aprendizaje significativo.

Finalmente, se aborda los principios fundamentales de la propuesta metodológica de Edgar Willems y en relación con la canción infantil y la llegada a la grafía.

2.1 Discapacidad visual y educación inclusiva.

Los elementos teóricos abordados en este apartado son tomados de la guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica del Gobierno federal de México (2010):

La discapacidad visual es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial. La vista es un sentido global que nos permite identificar a distancia y a un mismo tiempo objetos ya conocidos o que se nos presentan por primera vez. La discapacidad visual se define con base en la agudeza visual y el campo visual. Se habla de discapacidad visual cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual aun con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual.

La agudeza visual es la capacidad de un sujeto para percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a determinada distancia. Las personas con agudeza visual normal registran una visión de 20/20: el numerador se refiere a la distancia a la que se realiza la prueba, y el denominador, al tamaño del optotipo (figura o letra que utiliza el oftalmólogo para evaluar la visión). Las personas que utilizan lentes en su mayoría experimentan afectaciones en la agudeza visual. No se les considera personas con baja visión, porque su visión borrosa se soluciona con el uso de lentes.



Imagen 1

El campo visual se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. Una persona con visión normal tiene un campo visual de 150 grados en plano horizontal y 140 grados en el plano vertical.

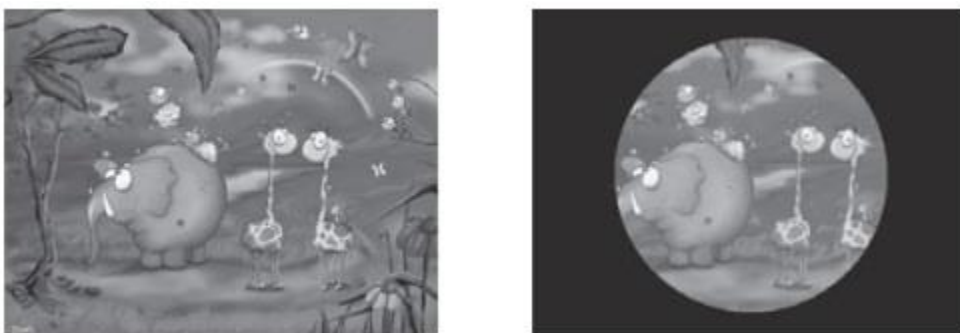


Imagen 2

La discapacidad visual puede originarse por un inadecuado desarrollo de los órganos visuales o por padecimientos o accidentes que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. Puede

originarse en diferentes edades y mostrar una evolución distinta, de acuerdo con la edad de aparición. Un bebé que nace con una discapacidad visual debe construir su mundo por medio de imágenes fragmentadas (si tiene una visión disminuida) y de información que reciba del resto de los sentidos. En cambio, un adulto que pierde la vista debe adaptarse a una condición diferente de un mundo que ya construyó a partir de la visión. Debido a la necesidad de estimular la vista de las personas con baja visión, es importante detectar a tiempo los problemas visuales y actuar de manera oportuna para fomentar el uso de la visión aunado a los otros sentidos, en la construcción del conocimiento.

La discapacidad visual adopta la forma de ceguera y baja visión. Las personas con ceguera no reciben ninguna información visual; muchas veces, los médicos las diagnostican como NPL (no percepción de la luz). Las personas con baja visión, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona con vista normal.

Clasificación de la discapacidad visual			
Tipos de discapacidad	Profunda	Severa	Moderada
Distancia de lectura	2 cm	Entre 5 y 8 cm	Entre 10 y 15 cm
Características educativas	Discapacidad para realizar tareas visuales gruesas e imposibilidad para realizar tareas de visión de detalle.	Realiza tareas visuales con inexactitud. Requiere tiempo para ejecutar una tarea, y ayudas como lentes o lupas o bien viseras, lentes oscuros, cuadernos con rayas más gruesas, plumones para escribir, entre otras cosas, y modificaciones del ambiente.	Efectúa tareas con el apoyo de lentes e iluminación similares a los sujetos con visión normal.

Por otro lado, la educación inclusiva se percibe como un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. El maestro debe aplicar este concepto en el aula y la escuela. El aula constituye un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos y docentes, en el que todos los participantes se benefician de la diversidad de ideas, gustos, intereses,

habilidades y necesidades de todos los alumnos, al igual que de la variedad de experiencias de aprendizaje que el docente utiliza para propiciar la autonomía y promover la creación de relaciones afectivas que favorecen un clima de trabajo estimulante. Si el docente imprime en su práctica educativa la diversificación y el dinamismo para responder a las necesidades escolares y encuentra los satisfactores adecuados, entonces su práctica se califica como incluyente. El manejo de nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza, el uso variado de los materiales, la organización de diferentes dinámicas de trabajo, la selección de espacios de aprendizaje y la realización de adecuaciones al programa de trabajo contribuyen a enriquecer el grupo escolar, incluido al alumno con discapacidad.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso. Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados. A través de un enfoque de provisión de servicios y ayudas, Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (op.cit.,p.763).

Poniendo el énfasis en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el curriculum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (op.cit., p.2). Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas. También se vislumbra el carácter sistémico de un proceso que implica tanto a la comunidad en general como a los

centros educativos inmersos en ella, en los que se da un proceso con amplias implicaciones en todos sus elementos (Echeita y Sandoval, 2002). Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente. Por otro lado, sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial.

¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa? Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes (Calvo 2009).

No obstante, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación

nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión ([Calvo](#) 2007).

No obstante, el análisis, por ejemplo, de algunas experiencias colombianas encaminadas a la inclusión educativa, como *La escuela busca al niño* ([Calvo](#) et al. 2009) y *Bachilleratos flexibles* (Codesocial) muestran que la contextualización curricular se ve enfrentada con los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado; que los programas innovadores en la búsqueda de la inclusión educativa siguen siendo marginales; que no es fácil la transformación de las instituciones educativas a partir de los aprendizajes de las experiencias para la inclusión educativa; que las entidades municipales y regionales son reacias a modificar las normativas en aras de garantizar la inclusión y que, finalmente, la formación de los docentes privilegia la homogeneidad de los formatos pedagógicos y didácticos.

2.2 Aspectos generales de la Musicografía Braille

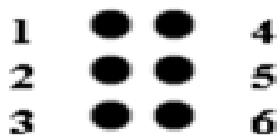
Valentín Haüy fue pionero en fundar una escuela especializada para atender a la población con limitación visual. Al hacerse cargo de la educación de un joven ciego que le fue confiado por la sociedad filantrópica, vio que era la oportunidad ideal de ensayar con este joven algunos tipos de caracteres en relieve y móviles. Fue tal el éxito de sus aplicaciones, que en poco tiempo ya había aumentado tanto la cantidad de alumnos con la misma condición que, sin dudar, tomó una casa en alquiler e allí instaló una Institución para Niños ciegos en 1786. (Haüy, 1786, p.14) Por entonces, fue determinante el encuentro que tuvo en 1784 con la compositora y pianista María Theresia von Paradis, ciega desde los dos años de edad como consecuencia de la viruela. A Haüy le llamó mucho la atención que esta pianista hubiera aprendido por sí sola a leer textos y música palpando unos alfileres clavados en 36 almohadones. Esto fue una chispa luminosa en Haüy, y reforzó su ilusión por hallar algo efectivo para su propósito de adecuar un sistema para la escritura musical en Braille (Haüy, 1786, p.15). Sin embargo, éste no llenó los requerimientos de los estudiantes, razón por la cual le solicitaron a Louis Braille, quien fue estudiante del Instituto y profesor de música del mismo, buscar alguna solución para el manejo de una signografía musical adaptada a su

sistema de puntos, para posibilitar la elaboración del sistema de escritura musical en Braille (INCI, 1999, p.11)

Siendo así, la musicografía Braille, sistema de escritura musical adaptado para personas con discapacidad visual diseñado por Louis Braille, fue desarrollado simultáneamente al sistema de escritura en Braille para la representación del alfabeto, números, etc. Este sistema permite la lectura y escritura musical mediante la representación de la partitura visual a través de los caracteres en Braille. “Si bien el alfabeto ha permanecido esencialmente invariable hasta nuestros días, el código musicográfico fue totalmente modificado por el propio Braille a lo largo de su vida desarrollando la notación básica de nuestro código actual” (Aller Pérez, 1989, p.11)

La musicografía Braille es representada de la misma manera como se escribe el texto literario, es decir, a través de la combinación de los seis puntos de la celda Braille (figura 1), generando un total de 63 signos y la celda vacía. Debido al número limitado de combinaciones, la signografía musical en Braille se produce mediante la combinación de uno o más signos. La musicografía utiliza más de 270 signos para lograr la representación de la signografía musical (Álvarez y Aller, 1999). Es así como se establece una numeración convencional de los puntos, empezando por la columna de la izquierda y de arriba abajo: 1, 2,3; y la columna de la derecha, 4,5,6 graficado de la siguiente manera:

Figura 1: Celda Braille



A continuación, se mostrará y se explicará los elementos que se trabajarán de la Musicografía Braille en el presente trabajo. Lo siguiente es tomado del Manual simplificado de musicografía Braille elaborado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

2.2.1 Notas musicales.

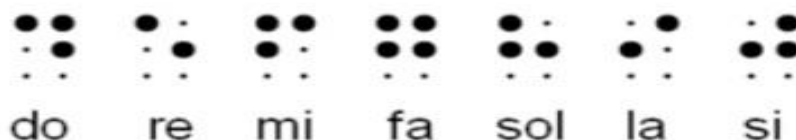


Figura 2: Notas musicales en Braille

Las notas musicales se representan por caracteres constituidos por los puntos 1, 2, 4 y 5, y equivalen respectivamente a las notas do, re, mi, fa, sol, la, si, como se indica en la figura 2.

2.2.2 Figuras musicales y silencios

Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Silencio	
								Redondas y Semicorcheas
								Blancas y Fusas
								Negras y Semifusas
								Corcheas y Garrapateas

Figura 3: Notas, figuras y silencios musicales en Braille

Las figuras que determinan el valor de las notas se representan mediante combinaciones de los puntos inferiores (3 y 6), dentro de la misma celdilla donde se escriben las notas. La

redonda se 30 representa con los puntos 3 y 6, la blanca con el 3, la negra con el 6 y la corchea dejando ambos puntos en blanco, o sea, se representan solo por la parte inferior de la celdilla Braille. Como no quedan otras combinaciones libres, las figuras de valor menor a la corchea utilizan también estos mismos signos. La semicorchea se escribe igual que la redonda, la fusa como la blanca y la semifusa como la negra. El contexto determina normalmente cuál de los dos posibles valores está representado (ONCE, 2001, p. 4). En la siguiente gráfica (figura 3), se observan las notas vistas anteriormente, añadiendo los puntos de las figuras musicales y sus respectivos silencios.

2.2.3 Puntillo



El puntillo se representa por el punto 3 colocado inmediatamente después de la nota o silencio al que afecta, no pudiendo intercalarse ningún otro signo entre la nota o silencio y su puntillo (figura 4).

2.2.4 Barra de compás

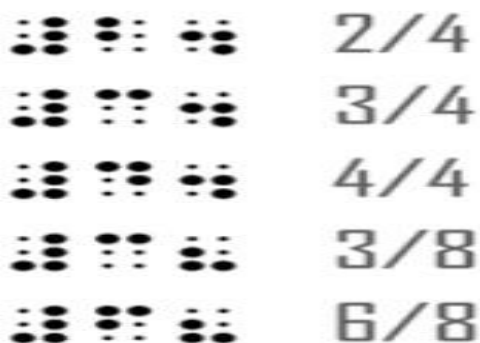


Figura 6: Línea divisoria

La manera habitual de representar en Braille la línea divisoria o barra de compás es el espacio en blanco, representado en la figura 6.

2.2.5 Indicación de compás

Cuando las indicaciones de compás en tinta están formadas por dos números en forma de fracción, en Braille se escribe el numerador en la parte superior de la celdilla y el denominador en la parte inferior de la celdilla siguiente, precedidos de un único signo de número (figura 7). Toda indicación de compás va seguida de un espacio en blanco y la nota siguiente debe estar precedida del signo de octava correspondiente.



2.2.6 Clave de sol

En tinta aparece un signo de clave al principio de cada pentagrama, mientras que, en Braille, cuando estos signos se utilizan, sólo aparecen al principio de la obra y cuando se produce un cambio de clave. En la figura 8 se observa el signo de la clave de sol que fue la única utilizada en la aplicación del trabajo.

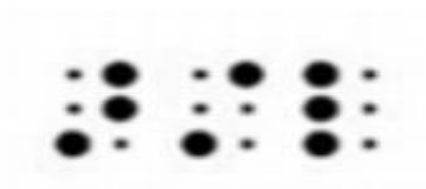


Figura 8: Clave de sol en Braille

2.2.7 Barra Final de compás.

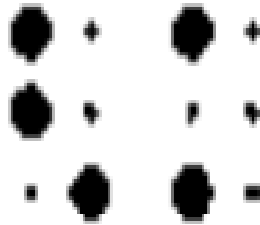


Figura 9: Signo de barra final de compás

Este símbolo se suele utilizar para señalar el final de un movimiento o de una obra. El signo en Braille que representa la barra final está compuesto por dos celdas: la primera utiliza los puntos 1, 2 y 6, y la segunda los puntos 1 y 3, tal como se indica en la siguiente gráfica.

2.2.9 Armaduras

Las armaduras que tienen 1, 2 o 3 alteraciones se indican escribiendo el signo de la alteración tantas veces como alteraciones hay en tinta como se observa en la figura 10 y, Para las armaduras con más de tres alteraciones se escribe un número que indica la cantidad de alteraciones, seguido del signo de la alteración correspondiente como se observa en la figura 11.

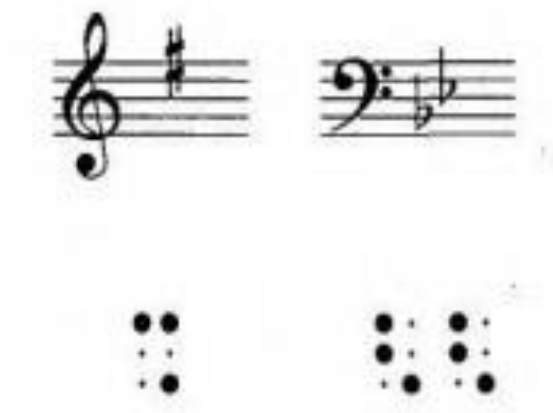


Figura 10: Armadura con 1 y 2 alteraciones

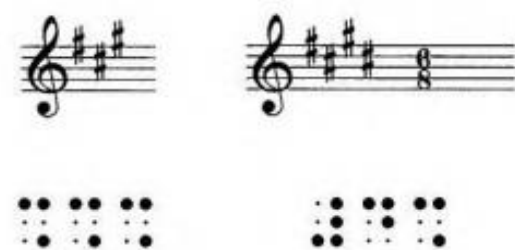


Figura 11: Armadura con 3 y 4 alteraciones

2.3 Ritmos colombianos: Currulao y Guabina

Las músicas tradicionales en Colombia son tantas, tan variados sus ritmos, tan diferentes sus instrumentos, tan diversas las formas de interpretarlos y tan dispares las miradas de sus intérpretes, que es evidente la ausencia de reglas que puedan establecerse, o trazar líneas fijas que las definan histórica y territorialmente en sus componentes musicales más íntimos.

“El folclor es la ciencia que investiga los valores tradicionales que han penetrado profundamente en el alma popular. Es el conocimiento del saber del pueblo, del acervo de costumbres, tradiciones, usos, mitos, creencias y todas aquellas manifestaciones típicas, menudas, sencillas, que a veces pasan inadvertidas en la colectividad, pero que se

encuentran tan arraigadas en el pueblo, que son su haber, su herencia ancestral y su legado.” Ocampo Lopez, Javier

2.3.1 Currulao

Javier Ocampo López, en *Música y Folclor de Colombia* dice: "En el litoral pacífico y el Chocó se concentró el mayor porcentaje de población negra, es el área de las supervivencias africanas más representativas de Colombia. En esta región se concentró la mayor explotación de las mismas de oro, plata y platino, que la convirtieron en el siglo XVII en la zona de mayor producción de oro en el mundo (40% mundial). En el siglo XVIII y XIX se realizó un movimiento de colonización negra a lo largo del litoral pacífico, desarrollando un tipo de cultura, muy representativa de la región, con las supervivencias negras dominantes y en menor proporción las españolas o indígenas"(pag 64)

La principal expresión musical está marcada por la marimba, un instrumento fabricado con láminas de madera de chonta y resonadores de bambú, que al ser interpretado abre paso a una actividad fundamental en las tradiciones del litoral: el currulao. Los cuerpos de una pareja establecen un diálogo sin tocarse. El hombre corteja a la mujer, quien en un principio no le presta atención y lentamente va cediendo a las insinuaciones del parejo. Cuando éste obtiene respuesta demuestra su hombría castigando el piso con sus pies descalzos. La marimba suena todo el tiempo y otras parejas se suman al baile, cargando la atmósfera con un rito en el que la tensión entre hombres y mujeres es febril.

Instrumentos:

- Marimba
- Guasá
- Bombo (hembra y macho)
- Cununo (hembra y macho)



- Imagen 1 ilustrativa tomada de Wikipedia.

2.3.2 Guabina

La Guabina es un género musical característico de la Región Andina Colombiana que adquiere sus propios atributos según el territorio en donde se encuentre. Este género musical colombiano se expande por los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Santander, Eje cafetero y Antioquia (excepto el norte). Como la gran mayoría de géneros musicales Andinos es influenciado por la música europea con un gran arraigo campesino e indígena. La guabina en sus inicios fue interpretada por un grupo de voces femeninas y acompañado de los instrumentos de cuerda típicos de la región. Hoy en día, La Guabina no solo está limitada a la interpretación vocal instrumental, sino también se encuentra dentro de formatos instrumentales.

Los instrumentos que caracterizan a este género musical son la guitarra, la bandola, el requinto, el tiple y una variedad de instrumentos de origen indígena y campesino como el quiribillo, las cucharas, el chucho, la guacharaca y la marrana. La sencillez de la Guabina en su célula rítmica y en el contenido de sus canciones, la hacen un género de fácil apropiación por parte de los niños y jóvenes y por tanto muy favorable como recurso en etapas de iniciación musical.



Imagen 2 ilustrativa tomada de Wikipedia.

2.4 Didáctica en la enseñanza de la música y material didáctico.

Según Alicia Camilloni la didáctica es “una teoría que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tienen como misión describirlas, explicarlas y fundamentar normas para la mejor resolución que estas prácticas plantean a los profesores.” (Camilloni,2007, p.22). Por otro lado, se asume la didáctica hacia las prácticas sociales comprometidas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación y a orientar a los estudiantes en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vista a mejorar los resultados para todos los estudiantes y en todos los tipos de institución.

La didáctica específica entendida en Camilloni se refieren a “desarrollar campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”. (p.24) Por consiguiente, la didáctica específica trabajada en la presente investigación es sobre las disciplinas en este caso la didáctica de la música que da lugar a una subdivisión del campo de este conocimiento como es la teoría musical orientada hacia los procesos de la escritura y lectura musical, en otras palabras, la didáctica de la enseñanza de la lectoescritura.

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (Morales Muñoz, Pablo, 2012, p.10)

Según Morales Muñoz dice que la importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta. En otras palabras, se puede decir que son los medios o recursos que sirven para aplicar una técnica concreta en el ámbito de un método de aprendizaje determinado, entendiéndose por método de aprendizaje el modo, camino o conjuntos de reglas que se utiliza para obtener un cambio en el comportamiento de quien aprende, y de esta forma que potencie o mejore su nivel de competencia a fin de desempeñar una función productiva. (p.10)

Por otro lado Ogalde Careaga “...son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores”.¹

Se entiende entonces la anterior cita que tanto el documento (contenido) en que se registra como los aparatos utilizados para emitirlo se consideran materiales didácticos.

El maestro de hoy puede emplear numerosos lenguajes para transmitir su mensaje al alumno con mayor influjo que la palabra oral o impresa, y dado el desarrollo que han logrado la ciencia y la tecnología al servicio de la comunicación educativa, la importancia de la tecnología para la enseñanza es indiscutible; el éxito de la docencia, así como del placer de los alumnos, su actuación e interés, su aprovechamiento y aprendizaje, dependen de ella en gran medida. Por tanto, es indispensable que el maestro de hoy conozca los materiales de enseñanza para utilizarlos adecuadamente, y les dé vida y significación, de tal manera que

¹ Ogalde Careaga, Isabel, et al., Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia, p. 19.

proporcione al estudiante una variedad de experiencias, y le facilite la aplicación de su aprendizaje en la **vida real**²

Podemos decir entonces que el material didáctico es usado para favorecer el desarrollo de las habilidades en los alumnos, así como en el perfeccionamiento de las actitudes relacionadas con el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, por esto, el propósito del uso de los materiales didácticos ha ido cumpliendo una creciente importancia en la educación. Además, promueve la estimulación de los sentidos y la imaginación, dando paso al aprendizaje significativo.

2.5 La canción infantil y el aprendizaje significativo

La canción infantil procede del latín, “canton” del verbo “canere”, cuyo significado es “cantar”. Y por otro lado la palabra infantil, “infantilis”, relativo a los niños. La canción infantil, es uno de los géneros más relevantes y empleados durante la historia, transmitido de generación en generación abarcando un amplio repertorio musical desde canciones de... (Cuna, Juegos, Hábitos, etc.).

Según Sperry (1973) defiende la influencia de la canción infantil en el propio cerebro, produciendo un desarrollo en ambos hemisferios cerebrales:

- En el hemisferio izquierdo se desarrolla el ritmo, el movimiento, mecanismo de ejecución musical, aspectos técnicos, la lógica y el razonamiento como el canto y la percepción lineal.
- En el hemisferio derecho se desarrolla la percepción musical. La creatividad tanto artística con el de la fantasía, el tono de voz durante el canto, la capacidad visual y auditiva, percepción melódica y del propio timbre, y la posibilidad de apreciar e interpretar la música.

Martínez (2016) señala que “la canción estimula el desarrollo del lenguaje y la comprensión del mismo, a través de las formas literarias contenidas en las canciones y la conciencia fonológica desprendida de la apropiación de los textos en ellas contenido” (p. 103). De este modo el uso de las canciones infantiles como herramienta educativa nos posibilita enriquecer

² Ogalde Careaga, Isabel, et al., Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia, p.17.

el vocabulario estimulando el lenguaje, ejercitar la fonética, poner en actividad la memoria, dar espacio a la creatividad llevando esto a que se dé más fácil el aprendizaje.

Por otro lado, el pedagogo musical Willems (2001) propone el canto y el uso de las canciones infantiles como aprendizaje previo a toda interpretación instrumental, confiriéndole el valor de herramienta para lograr una mayor profundización y comprensión musical de la frase, la melodía, las notas y la forma. Cuanto más clara tenga el alumno la música en su interior a través del canto más fácil le resultará reproducirla y más efectivo será el camino hasta llegar a una interpretación comprendida, personal, sensible y fidedigna. De manera que, para Willems citado por Valencia la canción infantil es “el elemento sincrético musical por excelencia, ya que contiene todos los elementos musicales: rítmicos, melódicos, armónicos, expresivos, los cuales constituyen una base fundamental para los diferentes desarrollos musicales, desde la experiencia sensorial hasta el manejo del solfeo”. (Valencia, 2015, p. 51).

Según la perspectiva Ausubeliana, Pozo (citado por Rodríguez, 2008) menciona que el aprendizaje significativo estudia el proceso mediante el cual el alumno aprende. Aquí los conocimientos previos que posee el individuo producto de su interacción con el entorno inmediato se relacionan con los nuevos, luego el estudiante los reestructura cognitivamente y finalmente lo construye. Además, el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana (2009) basándose también en el enfoque de Ausubel, añade que el alumno a través de dicho proceso está en la capacidad de razonar, comprender y de alguna manera retener el contenido el mayor tiempo posible en su estructura cognitiva.

Para Novak (citado por Rodríguez, 2011) “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano” (p. 34). Según este autor, el aprendizaje significativo está dentro de la teoría constructivista. Además, considera importante la parte interna del individuo (sentimientos, emociones) para desarrollar este tipo de aprendizaje

Así mismo, Ausubel plantea una serie de condiciones para alcanzar el aprendizaje significativo: como primera condición, que el material a aprender debe ser potencialmente significativo, es decir que tanto el contenido como la presentación del mismo, tengan una estructura coherente, organizada y con sentido para los estudiantes; como segunda condición,

se requiere que el estudiante disponga de conocimientos previos; y por último, el estudiante debe tener una actitud favorable a la realización del aprendizaje significativo, puesto que, la actitud es un factor importante para lograr los objetivos propuestos, superando cualquier tipo de obstáculos.

Finalmente es necesario entender que **“el docente cumple un rol importante en el proceso del aprendizaje significativo, como agente cultural que enseña en un contexto y con un medio sociocultural determinado, siendo un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes; además es quien asume la tarea de promover una atmósfera de respeto y de autoconfianza para el estudiante, debe partir que el estudiante es activo y aprende significativamente”**. (Arnaiz, Ruiz, 2001, p. 104)

2.6 EDGAR WILLEMS

Edgar Willems (1890-1978), musicólogo y pedagogo musical, considerado como uno de los más destacados maestros de la Educación Musical del siglo XX, llamado el siglo de oro de la educación, ya que surgieron en él propuestas pedagógicas y didácticas, construidas sobre importantes fundamentos filosóficos. Siendo Willems un pedagogo fundamental en la educación de este siglo, es importante conocer y trabajar su legado como una valiosa herencia al mundo actual de la educación musical. Se caracteriza por ser una propuesta universal, aplicable a cualquier contexto o entorno educativo musical por aportes significativos y siempre actuales (Valencia, 2015, p. 47).

“Al considerarse el siglo XX como el siglo de oro de la educación, de la transformación educativa, se impacta igualmente la educación musical. Se concibe entonces esta última como aquella que contiene procesos de enseñanza-aprendizaje, con métodos y didácticas características que buscan la transformación integral del ser humano, bajo los principios de la escuela activa” (Zapata et al., 2006 citado por Valencia, Londoño, Martínez y Ramón, 2018, p. 67).

Durante la transición del siglo XIX al XX, se dieron cambios trascendentales en la educación, como el paso de la Escuela Tradicional o pasiva a la Escuela Nueva o activa. “Se pasa de la acción de enseñar o transmitir conocimiento, de un ser que recibe, que acepta, que no propone, a la interacción de los personajes de la acción, es decir, una acción recíproca de enseñar y aprender, en la que maestro y alumno son actores directos de los procesos de desarrollo y adquisición de conocimientos” (Ibíd., p. 66).

De acuerdo a lo anterior, Valencia (2015) expone que, en los procesos de adquisición del conocimiento, es importante tener en cuenta los intereses y las necesidades del estudiante, su motivación como fuente de interés en la misma acción pedagógica, y resalta que el maestro debe organizar el programa, no según sus propios conocimientos, sino según las capacidades y expectativas de aprendizaje del educando (p. 13).

En la aproximación a los postulados de la Escuela Activa, Willems enfatiza en la importancia de la acción a través de la vivencia y de la experiencia musical para transitar caminos que, a través de la toma de conciencia de los elementos musicales experimentados, conduzcan al acto consciente musical y a la adquisición de los saberes que ofrece la música. La acción lleva a procesos de asimilación y análisis (Valencia et al., 2018, p.66).

Todos los procesos de desarrollo y adquisición del conocimiento que parten desde la vivencia, se conectan directamente con los planteamientos de la Escuela Activa en tanto parten de la práctica para ir a la teoría y en donde el maestro tiene en cuenta la creatividad y la estrategia de su actuar como docente, aprovechando el material, el entorno y los intereses del estudiante (Valencia et al, 2018).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la propuesta metodológica construida por Willems tiene como objetivo la búsqueda del desarrollo integral del ser humano, por medio del cual aspira influir en los sentidos, el corazón y el espíritu, uniéndolos armoniosamente en la práctica musical. Para lograr un óptimo desarrollo integral, se requiere un proceso de iniciación caracterizado por lo siguiente:

Esta iniciación, cuando se hace de manera adecuada, constituye tanto una manera propia de practicar el arte como un elemento de cultura general, ya que al requerir de la participación

del ser humano en su totalidad: dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual, contribuye al desarrollo de todas sus facultades y, al armonizarlas entre sí, favorece el crecimiento de la personalidad humana (Willems, s.f., p. 1).

Sugiere Willems que el trabajo debe iniciar en el entorno cercano del niño con canciones infantiles, para luego continuar con el desarrollo del instinto rítmico, la audición y la comprensión de las cualidades del sonido y de los elementos musicales de las melodías (Zapata et al., 2006).

De acuerdo a los elementos musicales presentes en la canción, se encuentra:

Referente al elemento rítmico: Willems considera el ritmo como un elemento pre-musical, ya que hace parte de la vida del ser humano y está presente en la naturaleza; cuando el hombre lo vivencia, trabaja, lo maneja y elabora es cuando se convierte en un elemento musical (Valencia, 2017, p. 11). En este componente se propone el trabajo del ritmo real, el tempo, la división del tempo y llevar la métrica, como el primer tiempo del compás. El trabajo sobre el ritmo, lo lleva hacia una métrica vivenciada en el cuerpo, no mental, en la cual la teoría emana de la práctica.

En lo melódico se abordan las alturas, los intervalos, los arpeggios y la escala, desde la canción seleccionada para tal fin. Para los elementos expresivos, como la tímbrica, la dinámica, la agógica, el fraseo y el carácter, procede de igual manera. Y los elementos armónicos, como las tonalidades, los acordes, las relaciones armónicas y los grados, también giran alrededor de la canción (Valencia et al, 2018).

Es así como dichos elementos están presentes en la canción, con la cual se vivencia cada uno de ellos, dando un valor especial al criterio de selección, tomado como conciencia y claridad hacia dónde se define el propósito de cada acción. Como consecuencia de todo lo vivido, se introduce la lectura, lo cual le da sentido al proceso. Willems insiste en que la lectura de las notas y la escritura debe ser un momento de llegada, en el que primero se apropie el concepto de los contenidos musicales, antes de graficarlos (Ibíd., p. 67).

La preparación del pedagogo musical pasa, entonces, por haber comprendido previamente cómo la canción va expresando el todo del proceso musical, y seleccionando qué canciones

se requieren para cada etapa del desarrollo. Es importante destacar que, Willems establece una ruptura con la formación musical tradicional, en la cual el aprendizaje del símbolo, sin una vivencia previa y una incorporación sensorial por parte del sujeto, eran la regla en los conservatorios de música bajo la tradición clásico-romántica (Ibíd., p. 88).

CAPITULO III

METODOLOGIA

3.1 Enfoque investigativo.

El enfoque de este presente trabajo es de tipo cualitativo definido como “una categoría de diseños de investigación que elaboran descripciones a partir de observaciones emanada en distintos instrumentos de indagación”. (Lecompte, 1995 citado por Herrera, 2008, p. 7). Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, es decir, tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican o interesan, evalúan y experimentan directamente. En el mismo sentido, Sampieri (2014) dice: “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358)

3.2 Tipo de investigación.

Este trabajo aborda la Investigación –Acción como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart “se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación , implica la realización de análisis crítico de las situaciones

y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”. (1988)

3.3 Instrumentos de indagación.

Los instrumentos presentes en este trabajo son en primer lugar, la búsqueda de antecedentes que fortalezcan y nutran la investigación, en segundo lugar, la aplicación de una prueba diagnóstica que es definida en el cuaderno de inspección educativa del Gobierno de Navarra (2018) como un procedimiento para recoger información sobre el nivel de los logros de adquisición de las competencias, potencialidades y posibles dificultades que presentan los estudiantes al iniciar una etapa de formación de x conocimiento, en tercer lugar, el desarrollo de diversos talleres definido según Aylwin y Bustos (s.f.) citado por Chablé (2009) que el taller es una forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica (p. 89). Del mismo modo se puede entender también como “una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice” (Perozo, 2003 citado por Bravo, s.f.).

Finalmente, la última herramienta utilizada es la observación participante la cual es “un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

3.4 Población.

El grupo “Música sin fronteras” de la Universidad Pedagógica Nacional, es un grupo de estudiantes egresados de la Licenciatura en Música, que ejercen su papel como docentes, quienes están interesados en acercarse al aprendizaje de la musicografía braille debido a las constantes demandas que tienen en su labor pedagógica y esto los ha llevado a no atender adecuadamente a los diferentes estudiantes con discapacidad visual sintiéndose limitados, debido a la usencia de espacios, recursos y capacitaciones en cuanto a Musicografía Braille cuando asumían su rol de estudiantes.

NOMBRE	EDAD	INSTRUMENTO PRINCIPAL	LICENCIATURA
Daniela Zamudio	24	Canto lírico	Licenciada en música
Sebastián Bareño	26	Canto lírico	Licenciado en música
Paula Andrea Julio.	27	Piano	Licenciado en música
Juan Felipe Martínez	28	Canto lírico	Licenciada en música

3.5 Ruta metodológica.

La ruta metodológica es el diseño metodológico a desarrollar en un plan de trabajo de campo con la intención de poder dar cumplimiento/resultados de los propósitos de la investigación. Esta ruta está establecida por tres etapas.

ETAPA UNO: Prueba diagnóstica.

La prueba diagnóstica se emplea por medio de la aplicación de google formularios para saber los conocimientos previos de los cuatro integrantes que conforman el grupo “música sin fronteras” antes de la experiencia realizada en las sesiones de los talleres acerca de la musicografía braille y la población con discapacidad visual.

ETAPA DOS: Ciclo de talleres.

El ciclo de talleres está conformado por nueve talleres, dada por una serie de momentos en el cual se evidencia la manera organizada y sistemática donde se aborda como elemento principal la canción infantil desde canciones infantiles tradicionales hasta canciones infantiles con ritmos colombianos para llegar al aprendizaje de la musicografía braille. Teniendo en cuenta la apropiación de las canciones infantiles y los elementos musicales

aprendidos en sistema braille, la identificación y aplicación del sistema braille sobre el repertorio musical trabajado y el análisis de los talleres realizados teniendo en cuenta la categoría de **vivencia**.

ETAPA TRES: Elaboración del material didáctico.

El material didáctico es una cartilla elaborada en tinta y en braille que incluye un Cd, el cual, contiene los audios de todo el proceso investigativo siendo este una ayuda auditiva, especialmente para los usuarios con discapacidad visual, pero también siendo de gran utilidad para los docentes que quieran aprender sobre la enseñanza de la musicografía braille.

3.6 Desarrollo metodológico

ETAPA UNO: Prueba diagnóstica.

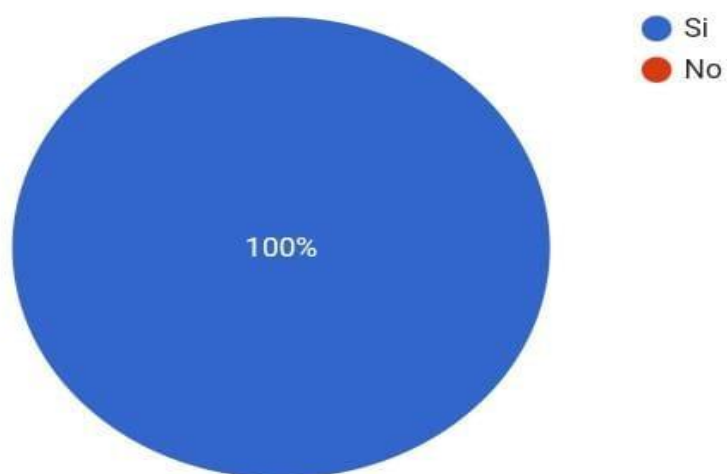
En la prueba diagnóstica se realiza el siguiente cuestionario, algunas preguntas fueron de opción múltiple y otras de descripción breve:

1. ¿Sabe usted que es la musicografía braille?
*Si
*No
2. ¿Ha utilizado alguna vez materiales básicos como la regleta y el punzón para escribir en braille?
*Si
*No
3. ¿Desde su labor pedagógica que dificultades presenta al no contar con el recurso y el conocimiento de la musicografía braille?
4. ¿Cuántos tipos de ceguera usted conoce? ¿Cual/es?
5. ¿Cómo define usted la discapacidad visual?
6. Describa brevemente que es para usted la educación inclusiva.

Los resultados del grupo “Música sin fronteras” fueron proporcionados por google formularios <https://forms.gle/eN74wpx4MMLhsVwQA>:

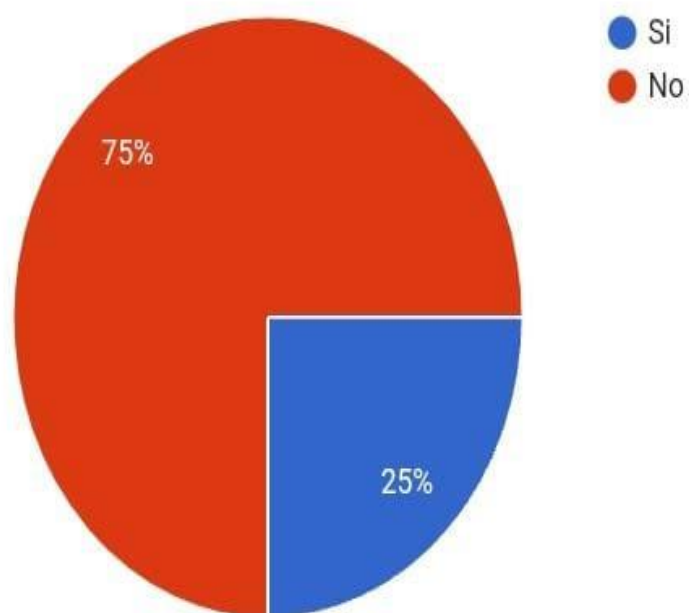
¿ Sabe usted que es la musicografía
braille?.

4 respuestas



¿Ha utilizado alguna vez materiales básicos como la regleta y el punzón para escribir en braille?

4 respuestas



¿ Desde su labor pedagógica que dificultades presenta al no contar con el recurso y el conocimiento de la musicografía braille?

4 respuestas

No podría enseñarle teoría musical escrita a personas invidentes al no poseer las herramientas

Desde mi labor pedagógica me siento muy limitado y a veces frustrado porque en algunos momentos he debido decirle al estudiante y a sus padres que no sé como poder enseñarles y que recurran a otro docente.

No poder enseñar en cualquier población con los recursos necesarios.

Al no contar con el conocimiento y el recurso de la musicografía braille me ha tocado llevar la gramática musical a un sentido de memorización y trabajo auditivo puesto que no sé como enseñar a mi estudiantes escribir en braille.

¿ Cuantos tipos de ceguera usted conoce? ¿
Cual/es?

4 respuestas

Las que se dan de nacimiento, o las que por algún motivo, un accidente o algo que lo provocó

La ceguera por nacimiento o por algún accidente

Miopía
Ceguera permanente

La de nacimiento y la que son provocadas por enfermedades o por accidentes.

Como define usted la discapacidad visual.

4 respuestas

La incapacidad de ver y utilizar la.vision

La afectación o la ausencia de la visión.

La discapacidad de un sentido que hace desarrollar otro que no conocemos

Como la ausencia de luz en una persona de captar la realidad y los objetos que hacen parte de ella

Describa brevemente que es para usted la educación inclusiva.

4 respuestas

Es tener las herramientas para enseñar a todo tipo de personas con sus diferentes capacidades

Para mí la educación inclusiva es el poder incluir en el aula de manera agradable confiable y segura a cualquier estudiante sin importar su sexo, raza, religión etc

Educación para todos e igualdad con derechos humanos e

La educación inclusiva para mí perspectiva es el poder tratar de la.misma manera y generarles las.condiciones para que aprendan por.igual cualquier niño u adolescente.

Se puede evidenciar que los conocimientos previos que tiene el grupo “música sin fronteras” antes de la experiencia con los talleres es que sí conocen qué es la musicografía braille, se evidencia también que solo un integrante ha manejado la regleta y el punzón. Por otro lado, el grupo define la discapacidad visual como una condición o ausencia de luz en una persona, y los tipos de ceguera que ellos comentan son los causados por nacimiento, por algún accidente o por enfermedad. Por último, describen la educación inclusiva como la igualdad que tienen todos en derechos humanos, en ser tratados de la misma manera para que aprendan por igual cualquier niño o adolescente.

ETAPA DOS: Ciclo de talleres.

<i>SESIÓN UNO</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 03/07/21
<i>TEMA</i>	TALLER INTRODUCTORIO
<i>OBJETIVOS</i>	Abordar los fundamentos y los conceptos básicos considerados indispensables para la apropiación de la musicografía braille.
<i>ACTIVIDADES</i>	

<p>-Presentar las biografías de Valentín Haüy y Luis Braille, dos personajes importantes en la historia de la musicografía braille.</p> <p>-Explicar la historia de la musicografía braille (donde surge, su primer sistema, el sistema de puntos, sus combinaciones, los materiales etc.)</p> <p>- Abordar el tema de la discapacidad visual, los tipos de discapacidad visual, y como trabajar en el aula con personas invidentes.</p>	
EVALUACIÓN	Se identifica que los conceptos fueron interiorizados, asimilados por los estudiantes, se establece relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento que tenían los estudiantes sobre el tema.

<i>SESIÓN DOS</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 10/07/21
<i>TEMA</i>	Grafía de la clave de sol , notas y figuras musicales. Aplicada al sistema Braille
<i>OBJETIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar la canción infantil a través de elementos básicos del ritmo

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y graficar la clave de sol , notas y figuras musicales (Blanca, negra, redonda y corchea). Aplicadas al sistema Braille.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de respiración como emplear la respiración alternada por las fosas nasales y la respiración con diferentes duraciones de tiempo al inhalar y exhalar. - Presentación, imitación y entonación de la canción infantil “El ratón”. - Entonación de la línea melódica de la canción con las vocales (a,e,i,o,u) - Vivenciar el pulso y el ritmo real de la canción. -Explicación y grafía en Braille de la clave de sol, las notas y figuras musicales. 	
EVALUACIÓN	<p>Los resultados en esta primera sesión se dieron de manera positiva ya que los objetivos se lograron en su totalidad. Los conceptos fueron entendidos, sin embargo, aún hay confusión en algunas notas musicales al ser escritas en braille.</p>

<i>SESIÓN TRES</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 17/07/21
<i>TEMA</i>	Grafía de las alteraciones(Sostenidos y bemoles) y barra de compás aplicada al sistema Braille.
<i>OBJETIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar la canción infantil por medio de la intensidad del sonido. • Identificar y graficar las alteraciones(Sostenidos y Bemoles) y la barra de compás al sistema braille.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de respiración diafragmática con diferentes consonantes y calentamiento vocal con el piano. - Afianzamiento de la canción infantil aprendida en la sesión anterior con los temas desarrollados. - Presentación y entonación de la canción infantil “Vamos hasta el RE” con diferentes cambios de intensidad en la melodía (Forte, piano, crescendo y disminuido). - Explicación y grafía de las alteraciones (Sostenidos y Bemoles) y la barra de compás. 	
EVALUACIÓN	En esta sesión se logra identificar que les costó pasar a Braille las alteraciones , hubo un poco de desafinación con la nota Re en la cuarta línea del pentagrama, aunque cabe resaltar que ya las notas musicales las cuales se tenían un poco de confusión al ser escritas en Braille estaban aclaradas y entendidas, evidenciando así también un trabajo individual.

<i>SESIÓN CUATRO</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 24/07/21
<i>TEMA</i>	Grafía de compases simples, silencios y puntillo.
<i>OBJETIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y graficar compases simples(2/4, 3 /4 , 4/4 y 6/8) silencios y puntillo en el sistema braille.
ACTIVIDADES	
<p>-Ejercicio de calentamiento vocal “Jaime” por medio de sonidos descendentes.</p> <p>-Calentamiento vocal con la ayuda del piano con sonidos emitidos con los labios con la utilización de la consonante m.</p> <p>- Afianzamiento de las canciones aprendidas anteriormente con la entonación correspondiente utilizando el nombre de las notas musicales.</p> <p>- Explicación y grafía de los compases simples, silencios y puntillo.</p> <p>- Escritura completa en Braille de las canciones “El ratón y vamos hasta el RE” con los elementos trabajados hasta el momento.</p>	
EVALUACIÓN	Los resultados en esta sesión fueron óptimos ya que, se ha notado mejorías en el aprendizaje de cada uno de los elementos trabajados por parte de los estudiantes dado que han podido lograr identificar y apropiarse de la escritura musical en Braille , no obstante, deben seguir mejorando en el afianzamiento de la lectura musical en Braille.

<i>SESIÓN CINCO</i>	DURACIÓN: 1 hora FECHA: 25/07/21
<i>TEMA</i>	Refuerzo musical
<i>OBJETIVOS</i>	Apropiar y reforzar el repertorio de las canciones infantiles con la debida aplicación de la musicografía braille.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Estiramiento corporal de manos y hombros, movimientos en círculo sobre las mejillas y los labios, calentamiento vocal. - Presentación, entonación de la canción infantil “Tengo una muñeca” - Identificación y reproducción de los motivos rítmicos- melódicos más representativos de las canciones infantiles anteriormente trabajadas y de “tengo una muñeca”. - Grafía completa en braille de las tres canciones infantiles tradicionales 	
EVALUACIÓN	<p>Se ha notado en los estudiantes el esfuerzo que realizan para poder mejorar su escritura y lectura en musicografía Braille, sin embargo, hace falta seguir trabajando en la escritura del silencio de negra.</p> <p>Se ha presentado una adecuada afinación y presentación musical de las canciones infantiles trabajadas por parte de los estudiantes.</p>

<i>SESIÓN SEIS</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 1/08/21
<i>TEMA</i>	Ritmo de Guabina
<i>OBJETIVOS</i>	Apropiación por medio del ritmo de Guabina de los elementos musicales trabajados anteriormente.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento vocal con ayuda del piano por medios tonos ascendentes y descendentes. - Presentación y entonación de la canción infantil colombiana “La hormiguita Nicolasa”. - Aprendizaje de la canción infantil colombiana con las correspondientes notas musicales. - Ejecución del pulso, subdivisión, ritmo real por medio de la percusión corporal. - Grafía del ritmo más representativo de la guabina trabajada en la canción. 	
EVALUACIÓN	<p>Por ser la canción de la “Hormiguita Nicolasa” de un texto bastante extenso se presentaron algunas demoras con el aprendizaje del texto.</p> <p>No hubo dificultades en la entonación de la canción infantil asociada con la percusión corporal.</p>

<i>SESIÓN SIETE</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 07/08/21
<i>TEMA</i>	Ritmo de Currulao.
<i>OBJETIVOS</i>	Apropiación por medio del ritmo de Currulao de los elementos musicales trabajados anteriormente.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la canción infantil colombiana “Rondas infantiles del pacífico”. - Entonación y aprendizaje de la canción infantil colombiana con diferentes sílabas y las correspondientes notas musicales. - Ejecución del pulso, subdivisión, ritmo real por medio de la percusión corporal. - Grafía del ritmo más representativo del currulao trabajado en la canción infantil. 	
EVALUACIÓN	<p>La afinación no fue estable en dos de los estudiantes al cantar en registro alto, por lo que el docente prestó mayor atención en este punto.</p> <p>Se logró apropiación de forma más rápida del texto, las melodías y motivos rítmicos de la canción.</p>

<i>SESIÓN OCHO</i>	DURACIÓN: 2 horas FECHA: 14/08/21
<i>TEMA</i>	Grafía de las canciones infantiles colombianas
<i>OBJETIVOS</i>	Reconocer y graficar los elementos musicales de las canciones infantiles con ritmos colombianos (Guabina y Currulao).
ACTIVIDADES	
<p>-Apropiación de las canciones infantiles con ritmos colombianos.</p> <p>-Grafía en Braille de la canción infantil completa con ritmo de Guabina “La hormiguita Nicolasa” en donde se representa todos los elementos musicales trabajados en las etapas anteriores.</p> <p>-Grafía en Braille de la canción infantil completa con ritmo de Currulao “Rondas infantiles del pacífico” en donde se representa todos los elementos musicales trabajados en las etapas anteriores.</p>	
<i>EVALUACIÓN</i>	En esta última sesión se puede ver reflejado los frutos del trabajo hecho durante los anteriores momentos, recordando de manera más sencilla lo trabajado en ellas.

<i>SESIÓN NUEVE</i>	DURACIÓN: 1 hora FECHA: 15/08/21
<i>TEMA</i>	TALLER DE CIERRE

<i>OBJETIVOS</i>	Reflexión individual y colectiva del grupo “música sin fronteras” sobre lo que significo este nuevo aprendizaje.
ACTIVIDADES - Escuchar y transcribir los diferentes logros y avances sobre el impacto que tuvo en los estudiantes la experiencia con la musicografía braille.	

Análisis de los talleres

En el siguiente apartado se analizarán los talleres realizados durante este trabajo, teniendo en cuenta la **Vivencia** como categoría y como elemento fundamental presentado de manera constante en el desarrollo de las sesiones.

VIVENCIA

La vivencia la podemos entender según Vygotsky (1994) como “la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotsky, 1996:383). Es decir, la vivencia es una unidad indivisible entre lo intrínseco y extrínseco del individuo; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace almacenamiento de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa” es significativo.

En ese sentido, esta categoría estuvo aplicada de manera constante en todos los talleres en la medida en que, a través del canto y el uso de las letras infantiles en ellas, propendió una sensación de bienestar, de tranquilidad y alegría en los participantes estimulando la memoria sobre aquellos recuerdos evocados en sus infancias logrando así una apropiación en las canciones infantiles de forma más rápida y eficaz, dado que el canto articula ámbitos de la psicología humana como la sensibilidad y la emoción, y es también la base de la música como medio de expresión. “El canto parte de la canción y de la imitación como recurso, y

empieza a articularlo con la consciencia, el movimiento sonoro y el despertar de la audición, unido a lo melódico y el ritmo” (Valencia et al, 2018, p. 7).

Por otra parte, el aprendizaje de las canciones infantiles se dio organizada y sistemáticamente comenzando desde lo más simple a lo más complejo, desde las letras que eran fáciles de memorizar hasta llegar a la complejidad de los textos de las canciones infantiles con ritmos colombianos, teniendo en cuenta también lo aspectos rítmicos que comenzaban con elementos básicos de la escritura musical como negras y corcheas escritas en tres cuartos hasta llegar a la síncopa y al puntillo escritos en métricas de seis octavos y aspectos melódicos como grados conjuntos, por medio de sílabas, nombre de las notas utilizándose como herramienta de apoyo el piano para una mayor estabilidad en la afinación, dado que, según Pascual “el canto y el aprendizaje de canciones es el mejor medio para globalizar diversos aspectos del lenguaje musical” (Pascual. 259).

Para el proceso de la grafía sobre el repertorio infantil trabajado en primer lugar, se llevó a una consciencia e interiorización sobre cada elemento musical sumamente visto logrando hacer un uso correcto de la graficación en braille a medida que los talleres avanzaban ya que estos, contenían elementos esenciales para crear un proceso sólido de la escritura y lectura musical en braille, llevándose a cabo una comprensión significativa del conocimiento. En segundo lugar, se propicia en los estudiantes un sentido de autorreflexión donde parten en asumir el lugar de la persona con discapacidad visual y de entender la ardua tarea que es escribir en braille con una regleta y punzón, que toma tiempo el acomodar el material de escritura, el combinar el sistema de puntos en la celdilla braille etc.

Finalmente podemos decir que la vivencia es una experiencia integradora la cual está presente en el ser triangular del cual estamos compuestos, que viene desde lo fisiológico, lo afectivo y lo intelectual, propiciando así el fortalecimiento del aprendizaje desde un entorno y una práctica significativa modificando así al individuo, siendo la vivencia generadora de un acto consciente del conocimiento, en este trabajo es el de la importancia y apropiación de la musicografía Braille. En otras palabras, la vivencia “sintetiza, entonces, aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos, que permite pensar, crear y recrear la cultura como una síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos” (Kitayama & Cohen, 2007, Nisbet, 2003).

ETAPA TRES: Elaboración del material didáctico

La elaboración del material didáctico (cartilla) fue el resultado, en primer lugar del diálogo permanente y formación entre pares, donde se entremezcla el conocimiento del grupo “música sin fronteras” y del investigador acerca de la disciplina específica, en este caso la música, fortaleciendo así los procesos de formación pedagógica musical y, en segundo lugar, la co-creación del material didáctico, la cual se llevó a cabo durante la aplicación de los talleres, con el fin de aportar un material que sirva de base a los docentes en música preocupados en fortalecer su práctica pedagógica y su rol como maestros hacia un aprendizaje y enseñanza de la musicografía Braille , pero también que sea para los estudiantes con discapacidad visual un material enriquecedor con un repertorio que les permita poder acercarse a sus habilidades musicales en Braille.

La cartilla presenta en su contenido en primer momento los elementos teóricos musicales y la signografía en Braille trabajados durante el proceso investigativo , seguidamente, se incluirá las definiciones de guabina y currulao; todo esto, escrito tanto en tinta como en Braille e impresos en papel opalina con letra Arial 24 para que las personas con baja visión puedan acceder también a este material, y finalmente las canciones infantiles con las cuales se trabajaron la aplicación de la musicografía Braille.

Este material incluirá un Cd que contiene todo el repertorio trabajado. De igual forma se presenta la interpretación de las canciones infantiles con el objetivo de que los espectadores puedan tener una referencia sonora.

- Diario de campo

SESION 1

El docente da inicio a la clase explicando al grupo “musica sin fronteras” la importancia de conocer de dos personajes históricos que cambiarían la educación en las personas con discapacidad visual Valentin Haüy y Luis Braille; Valentín fue uno de los primeros en interesarse en la integración socio-cultural de los [invidentes](#). Fundó en París la primera escuela para personas ciegas, germen del "Institut national des jeunes aveugles" (Instituto nacional de jóvenes ciegos). Puso a punto los primeros materiales de lectura para personas ciegas y se dedicó a promover su inserción en el trabajo. Era hermano del célebre mineralogista [René Just Haüy](#). Por otro lado, Luis Braille fue un pedagogo francés que diseñó un sistema de lectura y escritura para personas con discapacidad visual. Su sistema es conocido internacionalmente como sistema Braille y es usado tanto en la escritura como en la lectura y la notación musical.

En un segundo momento, el docente aborda la historia de la musicografía braille la cual surge en 1829 por Louis Braille, ya que en ese año inventó un sistema de notación musical de seis puntos y publicó su primer libro en braille “Método para escribir palabras, música y canciones sencillas mediante puntos, para uso de ciegos y especialmente diseñado para ellos”. El profesor explica sobre la discapacidad visual, como se da, y los 3 tipos de discapacidad visual (profunda, severa y moderada) finalmente el profesor habla acerca de algunos materiales que los docentes deben tener para trabajar en el aula con personas invidentes como por ejemplo las impresiones en un tamaño de letra que supere el arial 24, el uso de cartones de huevos y pimpones para la iniciación de la escritura y lectura en braille, el uso de papel opalina para poder escribir con la regleta y el punzón etc.

SESION 2

Relajación

La clase empieza con una serie de ejercicios de respiración , la respiración alternada por las fosas nasales con una repetición de seis veces , seguidamente de una respiración de inhalación y exhalación con diferentes duraciones.

Proceso rítmico-Vocal

El profesor con ayuda del piano presenta tres veces la canción infantil “El ratón” , enseguida pide a los estudiantes que la imiten, y pasado este momento , el docente entregará a cada uno su respectiva partitura para que la puedan entonar teniendo en cuenta las debidas notas de la línea melódica, pero antes de entonarla con letra el profesor pide a sus estudiantes entonarla con las vocales (a,e,i,o,u). Todos entonan la canción con su respectivo texto acompañada del ritmo real, reproducida con ayuda de las palmas y el pulso con los pies guiados por el docente. Luego se divide la vivencia del ritmo donde las mujeres harán el pulso y los hombres el ritmos real.

Grafía.

Explicación de la clave de sol , las notas musicales y las figuras básicas de la música como la blanca, la negra, la redonda y la corchea en braille, por medio del uso de cartones de huevo y pimpones como recurso pedagógico, posteriormente , el profesor enseña el uso de la regleta, el punzon y orienta a sus estudiantes en la graficación de los elementos musicales trabajados y su aplicación en la canción aprendida de la sesión.

SESIÓN 3

Relajación

La sesión inicia con respiración diafragmatica mediante el uso de diferentes consonantes (F,S,RR Y CH)y con calentamiento vocal por medios tonos con ayuda del piano.

Proceso vocal-Auditivo

Se afianza la canción infantil trabajada en la clase anterior utilizandose la vocalización de la consonante m al momento de ser reproducida, el profesor intepreta la nueva canción

infantil “ Vamos hasta el RE” haciendo cambios en la intensidad del sonido(Piano , forte, semiforte) en las frases de la canción , luego , los estudiantes imitan y entonan la nueva canción con los cambios de intensidad presentados por el profesor.

Grafía.

Se hace la explicación de las alteraciones (Sostenidos y Bemoles) y la barra de compás en braille, se grafica primero por medio del uso de cartones de huevo y pimpones y se finaliza con la graficación en el papel mediante la regleta y el punzon de la canción trabajada en la clase teniendo también cuenta los anteriores elementos trabajados en braille de la primera sesión.

SESION 4

Relajación

Se comienza la clase con ejercicio de calentamiento vocal llamado “Jaime” que consiste en nombrar a Jaime comenzando con la emision de sonidos agudos con sensación de bosteso hasta llegar a sonidos graves,mientras se hace un estiramiento corporal, luego por medios tonos se hace calentamiento a través del piano con la consonante m.

Proceso vocal -auditivo

Afianzamiento de las canciones anteriormente trabajadas, donde el maestro las interpreta nuevamente y los estudiantes deberán entonarlas con las debidas notas musicales correspondientes y diferentes sílabas (DA, MA, FA, LA,BU) primero con ayuda del piano y luego únicamente la voz.

Grafía

Explicación y graficación de los compases simples , silencio y puntillo en braille con ayuda de los cartones de huevo y pimpones , la regleta y el punzon, aplicando de modo completo la musicografía de las canciones “El ratón y vamos hasta el RE”.

SESION 5.

Relajación

Se inicia la clase con estiramiento corporal de manos hacia adelante dedo por dedo , movimientos en círculos de las muñecas, movimiento de hombro hacia adelante y hacia atrás, movimiento circulares suaves en las mejillas y los labios, calentamiento vocal con Jaime, con vocales con ayuda del piano.

Proceso rítmico-vocal.

El profesor presenta la canción infantil “tengo una muñeca” 3 veces, luego es imitada y reproducida por los estudiantes con la orientación dada por el docente de cantarla con texto, con nombre de notas y con la vocal o. Posteriormente el maestro pide que resalten el motivo rítmico-melódico de la canción y de las canciones anteriormente trabajadas apoyándose así en el ritmo real de la canción y el pulso.

Graficación

Finalmente, se graficará de manera completa las tres canciones infantiles tradicionales trabajadas hasta el momento teniendo en cuenta los elementos musicales vistos en braille y aprendidos en las sesiones anteriores.

SESION 6

Proceso rítmico-vocal

El docente presenta la canción infantil colombiana con ritmo de guabina “La hormiguita Nicolasa” por partes, ya que, es una canción extensa, siendo en primera instancia imitada y entonada por los estudiantes con la consonante m y con las notas musicales correspondientes. Después, se procede a la enseñanza y aprendizaje del texto dividido en varias partes para su mejor comprensión, finalmente ya teniendo la canción aprendida en su totalidad, se procede a vivenciar el pulso, la subdivisión, el ritmo real de la canción ejecutando en sus cuerpos el ritmo de guabina. Se identifica el ritmo más representativo de la Guabina.

Grafía

Por último, el ritmo identificado anteriormente, se escribe en musicografía braille aplicando todos los elementos musicales trabajados durante las sesiones anteriores en el papel haciendo uso de la regleta y el punzón.

SESION 7

Proceso rítmico-vocal

La sesión empieza por presentar la canción infantil colombiana con ritmo de Currulao “Rondas infantiles del pacifico” por partes, luego es imitada y entonada por los estudiantes con la sílaba BA, MA, LA y con las notas musicales correspondientes. Después, se realiza la enseñanza y aprendizaje del texto dividido en varias partes para su mejor comprensión.

Proceso rítmico

Se identifica las figuras musicales que están presentes en toda la canción para luego ser reproducidas rítmicamente.

Grafía

Por último, se escribe en musicografía braille la canción infantil aplicando todos los elementos musicales trabajados durante las sesiones anteriores.

SESIÓN 8

Esta sesión se inicia haciendo una retroalimentación de todos los elementos musicales trabajados en braille, posteriormente se realiza la graficación completa de la musicografía braille de las dos canciones infantiles colombianas siendo el docente un orientador e intermediario para generar procesos significativos de aprendizaje.

SESIÓN 9

La clase inicia con la reflexión de cada participante sobre la experiencia de haber tenido un acercamiento a la musicografía braille y la importancia de la misma en ellos. El docente toma nota y documenta lo dicho por cada participante.

El **participante uno** expresó lo siguiente “Para mí fue una experiencia de mucho aprendizaje, yo no había tenido ningún contacto con el braille y menos en música, ahora puedo aplicarlo con algunos estudiantes invidentes o de repente ese conocimiento me sirva para instruir algún compañero, algún colega que tenga un estudiante con esta discapacidad y no sepa como afrontarlo, creo que el reto más grande para nosotros como profesores cuando tenemos estudiantes con discapacidad visual no es el no querer enseñar sino es el no contar con las herramientas necesaria. Llenarme de herramientas sobre la musicografía braille me pareció algo tan gratificante y me motiva a seguir indagando más y aprender más , porque solo fue un pincelazo esta experiencia.” (Sebastián Bareño)

El **participante dos** manifestó “Esta experiencia me marco muchísimo, primero en lo duro de ponerse en los zapatos de una persona con discapacidad visual, entender su mundo, entender el mundo de la música desde esta condición, aprender musicografía braille para mí fue muy divertido era como aprender a sumar o restar dado a las combinaciones que tenia la música en este sistema o en ocasiones lo veía como un juego de mesa especialmente como el dominó, aunque para mí fue un proceso algo lento el poder utilizar el punzón y regleta, siento que son materiales que propician a la tensión muscular y puede ser una de las causas de la rigidez de las personas invidentes, por otro lado, también me deja una enseñanza como docente y es el poder adecuar, renovar el material educativo porque creo que la educación es un derecho fundamental al cual todo ser humano debe tener acceso y aún existe muchas exclusiones a las personas invidentes sin particularizar o generalizar dentro del sistema educativo.”(Paula Andrea Julio)

El **participante tres** nos relata lo siguiente “para mí esta vivencia me ayuda a cuestionarme y a concluir que, para el caso de la lectura musical, creo no haber encontrado una herramienta que pueda sustituir a la musicografía Braille en el proceso de aprendizaje de las personas

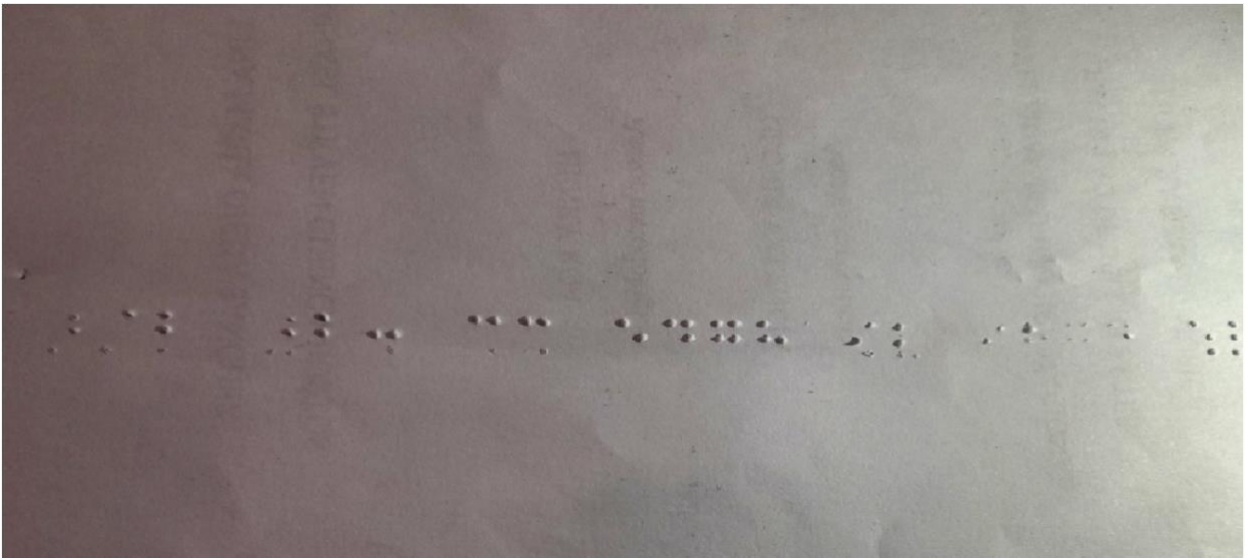
invidentes y videntes que nos queramos acercar a este conocimiento tan importante de la música y poder aplicarlo en nuestra labor docente. La única manera de aprender a leer música es leyendo música y la única forma de que una persona invidente aprenda a leer música es través del braille no hay otra manera que consolide un proceso sólido en la educación de ellos y es ahí donde uno como profesor entiende la importancia de aprender musicografía braille y sentirse motivado de llegar a consolidarse como un profesor integral”. (Daniela Zamudio)

Por último, nuestro **participante cuatro** nos narra como fue su experiencia “para mí fue algo muy significativo poder nutrirme de nuevo conocimiento, creo que la esencia de estar vivos es aprender cada día más de la vida, en este caso poder aprender la importancia que tiene en nuestra labor docente la musicografía braille, que no podemos pretender huir y hacernos los “ciegos” de no capacitarnos sobre el braille y más aun cuando tenemos en nuestras manos la esperanza, la motivación y el deseo de muchos estudiantes de acercarse a la música y que no puede ser impedimento por la falta de capacitación de nosotros los maestros. Aparte la forma en como mi colega abordó cada sesión con tanto amor, tanta entrega, tanta pasión, tanto dominio sobre el tema me hace sentirme contento de que poco a poco haya maestros que le apuesten a una educación inclusiva y de calidad”.(Juan Martínez)











CONCLUSIONES

- Este trabajo tuvo un gran aporte en el enriquecimiento de experiencias en el aprendizaje del grupo “música sin fronteras” ya que, ninguno de ellos había tenido algún tipo de acercamiento al Braille vivenciado desde la música, un mundo totalmente desconocido y extraño para ellos, un mundo diferente en cuanto a escritura y lectura musical se refiere, llevándolos así a reflexionar sobre la importancia de la musicografía braille en el contexto educativo no solo en la atención hacia sus estudiantes con discapacidad visual sino también en el proceso de ayudar, guiar o instruir a sus propios compañeros de trabajo, brindándoles herramientas para su práctica docente, porque pudieron manifestar que el reto más grande como profesores cuando se tiene un estudiante con discapacidad no es el querer segregar o excluir sino es el cómo afrontarlo, y aunque para ellos los talleres solo fueron un motor de arranque de lo que en realidad es profundizar en la musicografía Braille fueron sin duda muy enriquecedores sacándoles de su zona de confort y poniéndolos a sí mismos a prueba como por ejemplo el usar la regleta y el punzón, el colocar bien el papel para la escritura, el trabajo de ponerse en los zapatos de alguien más y darse cuenta que lo que damos por hecho en nuestro día a día en la utilización de palabras como ciego, sordo, sordomudo pueden llegar de algún modo ser hirientes y nada mejor que el uso adecuado de la palabra discapacidad.
- La utilización de la canción infantil fue una herramienta valiosa durante el proceso desarrollado en este trabajo, debido a que, se pudo evidenciar que la canción infantil no solo va dirigida a la población de rangos de edades tempranas, sino que se vuelve un recurso invaluable para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la musicografía Braille en población adulta, y además, debido a la selección del repertorio de las mismas se logró vivenciar en el grupo un sentido de gozo, apropiación y de evocación de recuerdos, sobre todo cuando se interpretaban las canciones infantiles con ritmos Colombianos, uno de ellos habló sobre cuando la Guabina le evocaba el recuerdo de la ruana de su abuelita y el pan en leña que hacía en su finca de Boyacá, otro integrante del grupo habló sobre ese sabor que brinda el currulao a la hora de

bailarlo puesto que , había sido integrante de un grupo de danza folclórica de su municipio, es así que podemos decir que la canción infantil se vuelve un lenguaje común , un lenguaje que propicia una comunicación afectiva y esto lleva a explorar todas las posibilidades artísticas con la música y un acercamiento más integrador de la musicografía braille y los docentes.

- La trascendencia de este trabajo en la utilización de la musicografía braille favoreció al grupo “música sin fronteras” por el acceso al aprendizaje de la misma y la creación de un material didáctico facilitando así su adaptación e inclusión en un entorno heterogéneo, siendo accesible para los docentes que deseen entrar a este mundo, pretendiendo fortalecer el vínculo entre docentes videntes y estudiantes invidentes y la importancia en la educación que tiene esta relación para el desarrollo intelectual y psicológico como seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTERO, JUDY, RUÍZ, L y LOMBANA, L. (2012) *Las danzas folclóricas del pacífico (Bunde y Cuurulao), como herramienta pedagógica para generar la integración de géneros en los estudiantes del curso 5 de primaria del I. E. D. Marco Tulio Fernández sede Jornada de la mañana*. Universidad Libre, Bogotá D.C

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998): *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.

BRAVO, N. (s.f.). *El concepto de taller*. Universidad de los Llanos. Villavicencio, Colombia. Recuperado de:
[http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto taller.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf)

CAMILLO, ALICIA (2008) *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires

CUNALATA RAMÓN, S., & AIDAS ROVAYO, V. (2019). *La música infantil para desarrollar el aprendizaje significativo en el área Ciencias Naturales*. *Ciencia Digital*, 3(2.6), 87-103. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.6.520>

CHABLÉ, M. (2009). *El taller como estrategia para el fortalecimiento y desarrollo de los valores en el niño preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad del Carmen, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/26961.pdf>

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M.(2002): “*Educación inclusiva o educación sin exclusiones*”. *Revista de Educación*, enero-abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-48.

FARRELL, P. (2001): “*Special education in last twenty years: have things really got better?*” *British Journal of Special Education*, 28,1, pp 3-9.

KITAYAM S. y COHEN D. (eds.). (2007) *Manual de Psicología Cultural*, Nueva York: Guilford.

LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. (1999): “*Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society*”. *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp 762-795.

MARTÍNEZ, M. y ACOSTA, D. (2016). *Aprestamiento: Saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. (pensamiento), (palabra). Y Obra*, (16), pp. 94-106. Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ, CAMILO (2019) *Guabina y Bambuco en dos composiciones para violín “un acercamiento a los aires de la música tradicional andina colombiana desde el instrumento”*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

MORALES, P (2012) *La elaboración del material didáctico*.

NISBERT, R. (2003) *La formación del pensamiento sociológico* (tomos I y II) Madrid: Amorrortu editores.

OGALDE, ISABEL y BARDAVID, E (1991), *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*.

ONCE (2001). *La musicografía Braille. Un acercamiento a la escritura musical para uso de personas ciegas*. Madrid: ONCE

PASCUAL, P. (2002) *Didáctica de la música para primaria*. España: Prentice Hall.

RODRÍGUEZ, L. (noviembre de 2008). Obtenido de <https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10112.pdf>

RODRIGUEZ, G., Gil, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe

SERRA, F. (2000): “*Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada*”. Siglo Cero, Julio- agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36

SPERRY, R. (1973). *Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres*. en F.J. McGuigan (Ed.). *The Psychophisiology of the thinking*. New York: Academic Press.

TORRE, E. (2016) *Las canciones infantiles como herramienta en la etapa (0-6) años*. Universidad de Cantabria: Facultad de Educación.

VALENCIA, G. (2015). *El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy*. Ricercare, (4), pp. 46-52.

VALENCIA, G., LONDOÑO, R., MARTINEZ, M., Y RAMÓN, H., (2018). *Fundamentos en educación musical*. Cinco propuestas en clave de pedagogía. Bogotá, Colombia: Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.

VIGOTSKY, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4. Madrid:Visor.

WILLEMS, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.

ANEXOS

- Partituras de canciones infantiles.

El ratón

Edgar Willems



1.A,	a,	a,	a,	a,	el	ra	tón	ven	drá.
2.E,	e,	e,	e,	e,	yo	le	co	ge	ré.
3.I,	i,	i,	i,	i,	mi	ra	yaes	taa	quí.
4.O,	o,	o,	o,	o,	rá	pi	does	ca	pó.
5.U,	u,	u,	u,	u,	có	ge	lo	Ra	úl.

Vamos hasta el Re

Edgar Willems



Va mos has tael La, y des pués al Re,



re, re, do, do, si, si, la, la, sol, fa, mi, re.

Tengo una muñeca

Canción tradicional



1. Ten gou na mu ñe ca ves ti da dea zul,
2. La sa quéa pa sear y se me res fri ó,
3. Es ta ma ña ni ta me di joel doc tor,



con su ves ti di to y su ca ne sú.
la pu seen la ca ma con mu cho do lor.
que le dé ja ra be con un te ne dor.

Soprano

Rondas infantiles del pacífico

Currulao

Tradición colombiana

Transcripción:

Rubén Ducuara

Con sabor! $\text{♩} = 105$

Mi rón ___ mi rón mi rón ___ Mi rón

___ mi rón mi rón ___ Mi rón ___ mi rón mi rón ___

Mi rón ___ mi rón mi rón ___ Mi rón ___ mi rón mi rón

___ Que pa seel rey queha de pa sar queel hi jo del

con de seha de que dar Que pa seel rey queha de pa sar queel

hi jo del con de seha de que dar Pa' dón ___ de quie res ir ___

Pa' dón ___ de quie res ir ___ Pa' la ___ lu nao el sol ___

Pa' la ___ lu nao el sol ___ món ___ va _

63

— mos a ju gar món — va — mos a ju gar so —

70

so — lo que da rá so — so — lo que da rá

77

so — so — lo que da rá so — so — lo que da

84

rá A quién — sal va rí as tú — A quién — sal va rí as tú —

91

A quién — sal va rí as tú — A quién

97

— sal va rí as tú — Ay! De — pan y ca ne — la

106

Ay! De — pan y ca ne — la Ay! an da — te pa' laes cue

112

— la Ay! an da — te pa' laes cue — la

118

Ay! a cués — ta tea dor mir — Ay! a cués — ta tea dor mir

124 **Hablado** **2** **2**

co ma dre co ma dre

132

cuán to' pa ne' hayen el hor no cuán to' pa ne' hayen el hor

138

no y quién fuecl que lo que mó y quién

145

fuecl que lo que mó que lo que men por la drón

151

que lo vuel van chí cha rrón que lo

157

que men por la drón que lo vuel van chí cha rrón

163 **10**

Alto

Rondas infantiles del pacífico

Currulao

Tradición colombiana

Transcripción:

Rubén Ducuara

Con sabor! ♩. = 105

8



rón — de'on de vie — ne tan ta gen — te



rón — de San Pe — droy San Vi cen — te rón — e se puen



— tees tá ca í — do rón — y con qué — lo com po ne — mos



rón — con cas ca — ri tas de hue — vo Que pa seel rey queha



de pa sar queel hi jo del con de seha de que dar Que pa seel



rey queha de pa sar queel hi jo del con de seha de que dar



Pa' la lu — nao pa rael sol Pa' la lu — nao pa rael



sol Pa' la lu — nao pa rael sol Pa' la lu

59

— nao pa rael sol món va mos a ju gar món

66

va mos a ju gar so so lo que da rá

73

so so lo que da rá so so lo que da

80

rá so so lo que da rá yo sal va ri

87

— aa mi tiaA de li na yo sal va ri aa mi tiaA de li na

93

yo sal va ri aa mi tiaA de li na yo sal va ri

99

— aa mi tiaA de li na Ay! De pan y ca ne la

105

Ay! De pan y ca ne la Ay! an da

111

— te pa' laes cue la Ay! an da te pa' laes cue la

117

Ay! a cués ta tea dor mir Ay! a cués

123

ta tea dor mir man de co ma dre man de

130

co ma dre hor veín ti cin coy un que ma o

137

hor veín ti cin coy un que ma o mó e se

143

pi ca ro mal va o mó e se pi ca ro mal va o

149

que lo vuel van chí cha rrón a de

155

ba jo deun fo gón que lo vuel van chí cha rrón

161

a de ba jo deun fo gón

Tenor

Rondas infantiles del pacífico

Currulao

Tradición colombiana

Transcripción:

Rubén Ducuara

Con sabor! ♩. = 105

85

61

 —gua de li món _____ Ay A —gua de li món _____

68

 Ay el — que que da so — lo — Ay el — que que da so

74

 — lo — Ay so — lo que da rá — Ay so

81

 — lo que da rá — A quién — sal va rí as tú — yo sal va rí

87

 — aa mi tíaA de li — na A quién — sal va rí as tú — yo sal va rí — aa mi tíaA de li —

92

 — na A quién — sal va rí as tú — yo sal va rí — aa mi tíaA de li — na A quién

97

 — sal va rí as tú — yo sal va rí — aa mi tíaA de li — na Rue — da rue da rue

102

 _____ Ay! Rue — da rue da rue — tó

109

 — ma te tu vi — no — Ay! tó — ma te tu vi — no —

116

si no pue des ir Ay! tó ma te tu vi no

123

2 Hablado **2**

man de co ma dre man de co ma dre

131

2

hor vein ti cin coy un que ma o hor

138

vein ti cin coy un que ma o mó e se pí ca ro mal va

144

o mó e se pí ca ro mal va o que lo que men por la

150

drón que lo vuel van chí cha rrón a de ba jo deun fo

156

gón que lo que men por la drón que lo vuel van chí cha rrón

162

8

a de ba ji deun fo gón