

**CANTO LÍRICO E HIPOACUSIA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA.**

Autor.

GLORIA CASAS AZCUY

Director.

NAHIR RODRÍGUEZ DE SALAZAR

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Magíster en Educación en el
Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2019

Dedicatoria

A mis ángeles, a ustedes les debo este trabajo.

A mi hija, mi inspiración y mi fuerza.

Agradecimientos

A Nahir Rodríguez de Salazar
por sus enseñanzas, su entrega y su paciencia.

A mi mamá, Edelmira Azcuy:
sin ti esto no fuera posible.

A mi esposo, Ricardo Malagón,
por confiar en mí.

A la familia Martín Siabatto,
por el apoyo incondicional.

A Gulnara Baldoquín,
por estar siempre presente.

A los profesores de música de la UNAB
por un intercambio de experiencias maravilloso.

A los maestros que amablemente dieron
su opinión en las entrevistas.

A Yeny Hadyvis Torres, Paula Martínez y Uber Salazar
por sus valiosos aportes.

Al Departamento de Formación Musical de la UPN,
por permitir la realización de este trabajo.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página i de 14	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Canto lírico e hipoacusia: sistematización de una experiencia pedagógica.
Autor(es)	Casas Azcuy, Gloria
Director	Rodríguez de Salazar, Nahir
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p.198.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	MÚSICA VOCAL, EDUCACIÓN MUSICAL, EDUCACIÓN ESPECIAL, PEDAGOGÍA, INVESTIGACIÓN SOCIAL

2. Descripción
<p>En la presente tesis de grado, para optar por el título de Magíster en Educación, la autora sistematiza una experiencia pedagógica incluyente en el campo de la educación musical, a partir de las herramientas brindadas por el estudio del canto lírico, con una estudiante con hipoacusia bilateral que aspira titularse como Licenciada en Educación Musical en la Universidad Pedagógica</p>

Nacional, institución que tiene, dentro de su misión, la formación para la diversidad del estudiantado debido a su importancia en la preparación del profesorado. Este estudio, con enfoque cualitativo, permitió identificar y analizar algunos de los principales factores que influyen en el ingreso, permanencia y graduación de una persona, con este tipo de diversidad funcional, en una institución de educación superior.

El análisis crítico de la experiencia se enriqueció con el aporte de expertos en canto lírico y pedagogía vocal, de docentes que formaron parte de proceso pedagógica de la estudiante, además de docentes y estudiantes del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional.

3. Fuentes

Aguilar, F. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica. *Plasticidad y restauración neurológica*, 5(1).

Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2006/prn0611.pdf>

Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín del Arte*, 13. Obtenido de

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34571>

Alessandroni, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata, Argentina: Editorial del Grupo de Investigación en

Técnica Vocal. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/304123793_Las_expresiones_metaforicas_en_Pedagogia_Vocal_entre_la_didactica_y_la_significacion_cognitiva

- Alessandroni, N. (2015). Los antecedentes de la pedagogía vocal contemporánea: el caso del Dr. Ricardo Botey. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 3, 5-20. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48466>
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., & Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. *I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical*. Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/favio.shifres/9.pdf>
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltranone, C., Sanguinetti, L., & Sarteschi, A. (2013). La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica. *Actas de las Novenas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42506/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Beck, S., Rieser, J., & Endemir, A. (2017). Singing without hearing: A comparative study of children and adults singing a familiar tune. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(2), 122-131. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2017-25049-003>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.

- Berbel, E. (2011). Los grandes maestros de la pedagogía musical. *Eduinnova*, 29. Obtenido de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14678592/los-grandes-maestros-de-la-pedagogia-musical-eduinnova>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación de Colombia Ltda.
- Boltrino, P. (2017). *Música y Educación Especial*. Argentina: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/musica-y-educacion-especial.php>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Bustos, I. (2003). *La voz. La técnica y la expresión*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. (Paidós, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
- Chávez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Perú: Asociación Ecología, Tecnología y Cultura en los Andes.
- Congreso de Colombia. (2005). *Ley 982*. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Fernández, A. (2011). *La investigación social*. México: Trillas.

- García, J. (1989). *Fundamentos de otorrinolaringología y patología cervicofacial*. Bogotá, Colombia: Salvat Editores Colombiana, S.A.
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 33, 76-79. Obtenido de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- González, A. (2010). Las bellas artes como terapia en Aristóteles. *Revista Anual de Estudios Griegos, Bizantinos y Neohelénicos*, 29, 73-86. Obtenido de <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2013/Ano3-Volume2-Artigo1.pdf>
- González, J. (2008). Historias de vida y teoría de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. Obtenido de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hemsley, T. (1998). *Singing and imagination. A Human Approach to a Great Musical Tradition*. New York, EEUU: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5^{ta} Edición. México: Mc Graw Hill.
- Hu, A., Hofmann, E., Davis, J., Capo, J., Krane, N., & Satalof, R. (2015). Hearing loss in singers: a preliminary study. *Journal of voice*, 29, 120-124. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0892199714001003>
- Isaac, M. J., McBroom, D. H., Nguyen, S. A., & Halstead, L. A. (2017). Prevalence of hearing loss in teachers of singing and voice students. *Journal of Voice*, 31(3), 379. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27839986>
- Jara, O. (1994). *Sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica: Alforja.

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Obtenido de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>

Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa

Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja. Obtenido de

<http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. . *Revista*

Colombiana de Educación, 69. Obtenido de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260/2823>

Leguizamón, M. (2010). La educación musical y la discapacidad. *II Congreso Iberoamericano de*

Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. La Plata. Obtenido de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39492/Documento_completo.pdf?sequence=

Licenciatura en Música. (2016). *Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad*. Bogotá.

Mansion, M. (1974). *El estudio del canto*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Mareño, M., & Mansuero, F. (2010). La discapacitación social del diferente. *Revista sociológica*

de pensamiento crítico. . Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/4564>

Marín, K. (2017). Danza Voluminosa. *Crónica*. Obtenido de

<http://www.revistacoronica.com/2017/10/danza-voluminosa.html>

- Mauléon, C. (2015). Arte y ciencia. Hacer y pensar la Pedagogía Vocal. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1, 78-87. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2061>
- Miller, R. (2000). *Training soprano voices*. New York, EEUU: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Ley 115*. Bogotá. Obtenido de https://normograma.info/men/docs/ley_0115_1994.htm
- Molina, R. (2009). El desarrollo de la sensopercepción. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*. Obtenido de <https://campus.autismodiario.org/wp-content/uploads/2019/01/sensopercepcion.pdf>
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 275-276. doi:10.14201
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona, España: Paidós.
- Océano. (s.f). *Diccionario de Medicina*. Barcelona, España: Mosby.
- Operti, R. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Ciudad de Panamá. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

- Páramo, P. (2017). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Pascual, P. (2003). *Didáctica de la música para la educación infantil*. Madrid, España: Pearson.
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de la enseñanza accesible*. Murcia, España. Obtenido de <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>
- Peñaranda, A., García, J., & Pinzón, M. (2007). *Manual de otorrinolaringología, cabeza y cuello*. Bogotá, Colombia: Amolca.
- Restrepo, E. (s.f). *La entrevista como técnica de investigación social: Notas para los jóvenes investigadores*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana. Obtenido de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:gKfAJT-mcD4J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Rodríguez de Salazar, N., Daza, A., & Monroy, E. (2018). *Propuesta de formación profesoral el generación de adaptaciones para la educación superior*.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya. Eureka Media, SL.
- Rodríguez, M., Saynes, F., & Hernández, G. (2009). *Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*. México D.F., México: Mc. Graw Hill.
- Rodríguez, M., Yarza, A., & Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Romero, M., & Urrego, S. (2016). *Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical en la ciudad de Bogotá D.C*. Universidad

Piloto de Colombia, Bogotá . Obtenido de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/328260>

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Sardi, M. (2014). El apoyo sobre malos entendidos, fuerza y balance. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2, 11-22. Obtenido de

<https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2084>

Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández , L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Metas Educativas 2021.

Segre, R., & Naidich, S. (1981). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires, Argetina: Editorial Médica Panamericana S.A.

Seidner, W., & Wendler, J. (1982). *La voz del cantante. Bases foniátricas para la enseñanza del canto*. Berlín: Henschel Arte y Sociedad.

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* . Buenos Aires: Miño y Dávila s.f.

Stark, J. (2003). *Bel Canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

Torres , B., & Jimeno, F. (2008). *Anatomía de la voz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Trallero, C. (2008). *El oído musical*. Obtenido de

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL%20OIDO%20MUSICAL.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. . Jomtien. Tailandia.

Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción. Para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Obtenido de

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). *Declaración de Dakar*. Dakar. Senegal. Obtenido de

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900000/dakar-declaration/>

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Incheon. Obtenido de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*.

Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad. Licenciatura en Música*.

Villena, M., Vicente, A., & Vicente, M. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, 101-122. Obtenido de

<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/50144/1/Pedagog%C3%ADa%20musical%20acti>

VitalSaludVigo. (s.f.). *Anatomía del oído*. Obtenido de

<https://www.vitalsaludvigo.com/index.php/tratamientos/sordera-acufenos-tinnitus>

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2012). *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*. Mérida, Venezuela: Educere en línea. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=35626160015>

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Pedagogía y Saber*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>

4. Contenidos

El documento está conformado por una introducción, cinco capítulos, conclusiones y recomendaciones. En el primer capítulo titulado, Generalidades de la Investigación, se encuentran la justificación, los antecedentes y el planteamiento del problema y los objetivos, general y específicos. En el segundo, Marco Teórico, se muestran los referentes teóricos que soportan este estudio a partir de cuatro categorías principales: Educación inclusiva, Pedagogía, Hipoacusia y Canto, a las que se asocian subcategorías como Didáctica, Sensopercepción, Oído y Patologías del oído. El tercero plantea el Diseño Metodológico, constituido por el tipo de estudio, la metodología utilizada y las técnicas e instrumentos a partir de los cuales se recolectó la información. La descripción del proceso de sistematización constituye el cuarto capítulo, que se enriquece con las historias de vida de la estudiante y la investigadora. En el capítulo quinto se hace un análisis crítico de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos y, por último, se presentan conclusiones y recomendaciones, referencias y anexos.

5. Metodología

Esta investigación social, en el campo de la pedagogía musical, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que posibilitó tanto la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica como el planteamiento de un ejercicio hermenéutico basado en la comprensión e interpretación de los

recursos utilizados como parte del proceso pedagógico-vocal de una estudiante con pérdida auditiva en canto lírico.

La sistematización de experiencias posibilitó plasmar la realidad del trabajo pedagógico, a partir de la reconstrucción e interpretación de vivencias específicas. Esta sistematización se realizó teniendo en cuenta la propuesta de Jara (2013), con base en la cual se organiza y describe una serie de eventos que fueron cruciales en la evolución vocal de la estudiante y su proceso pedagógico.

Los datos recolectados a partir de la observación sistemática de las actividades pedagógicas y artísticas realizadas por la estudiante se enriquecieron con el análisis de los conceptos dados por maestros expertos en canto lírico y pedagogía vocal y por los docentes que formaron parte del proceso pedagógico de la estudiante.

Para el procesamiento cualitativo de los datos logrados a través de las entrevistas hechas a expertos, se utilizó el software Atlas.ti.

La información recolectada a través de cuestionarios virtuales aplicados a profesores y estudiantes del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional fue analizada con base en los gráficos que procesa la herramienta Google Forms; valiosos también porque contribuyeron en la reflexión final de este trabajo sobre la inclusión de estudiantes con pérdida auditiva en el canto lírico.

6. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se elaboraron teniendo en cuenta el quinto tiempo de la propuesta de Jara (2013) y pretendieron dar respuesta a los cuestionamientos relacionados con factores de orden pedagógico, pedagógico vocal y didáctico, y con la preparación del profesorado sobre la atención a la diversidad, que marcaron la inclusión de la estudiante en el espacio educativo musical.

Para una mejor comprensión del texto se muestra el análisis de cada uno de estos factores. En el orden pedagógico, esta experiencia generó un aprendizaje significativo que apunta a orientar futuras experiencias con una perspectiva transformadora y a diversificar las estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, fomentó la búsqueda de significado social y posibilitó la transformación de sus actores, motivándolos a enfrentar, sin temor, la diversidad funcional y la modificación de la propia práctica; también contribuyó a la resignificación de los códigos particulares del canto lírico en procesos relacionados con la comprensión, la interpretación y la producción del sonido en personas con hipoacusia. Además, esta investigación mostró que las prácticas y transformaciones pedagógicas no solo se producen en el salón de clase, sino también en el ámbito profesional.

Desde la pedagogía vocal, la estudiante mostró como, a partir del canto lírico, se le facilitaron procesos musicales que involucran el reconocimiento y la entonación de los sonidos, rompiendo con el paradigma tradicional, en gran parte de la comunidad educativa, de lo indispensable de una buena audición en el estudio del canto. Como algo que no se esperaba dentro del proceso de sistematización, se puede ver la capacidad adquirida por la estudiante para asumir retos importantes dentro de una carrera profesional y la apropiación de nuevos recursos técnico-vocales.

La búsqueda constante de estrategias didácticas que pudieran generar cambios positivos en el proceso educativo propició el surgimiento de un pensamiento que abogue por la puesta en práctica de un currículo flexible y tenga en cuenta las características de los estudiantes y la forma como cada persona puede lograr sus objetivos.

Entre las principales herramientas didácticas están las relacionadas la producción vocal como la comprensión de la propia retroalimentación sonora que se logra a partir del adiestramiento vocal

sistemático, además de la comprensión de la anatomía y función del oído y de los tipos de pérdida auditiva, asociados a los conocimientos prácticos como profesional del canto lírico.

Finalmente, en el orden de preparación del profesorado en la atención a la diversidad, esta investigación ve la necesidad de hacer una revisión consciente de los parámetros curriculares a los que se exponen los estudiantes de las distintas especialidades musicales, tanto en el ingreso a la educación superior como para su mantenimiento y culminación de los estudios, cuando poseen alguna diversidad funcional.

Según las opiniones de los docentes, ellos mismos no poseen conocimientos pedagógicos específicos sobre los tipos de diversidad funcional que puedan tener sus estudiantes, ni han recibido capacitaciones por parte del departamento.

Este trabajo cuestiona, además, las condiciones en que se realiza la inclusión en el DEM, con base en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013).

Elaborado por:	Gloria Casas Azcuy
Revisado por:	Nahir Rodríguez de Salazar

Fecha de elaboración del			
Resumen:	04	11	2019

CONTENIDO GENERAL

Introducción	1
Capítulo 1. Generalidades de la Investigación	5
1.1 Justificación	5
1.2 Antecedentes del problema	12
1.3 Planteamiento del problema	17
1.4 Objetivos	22
1.4.1 Objetivo general	22
1.4.2 Objetivos específicos	22
Capítulo 2. Marco Teórico	23
2.1 Educación Inclusiva	24
2.2 Pedagogía	27
2.2.1 Didáctica	32
2.2.2 Sensopercepción	33
2.3 Hipoacusia	34
2.3.1 Oído	35
2.3.2 Patologías del oído.	37
2.3.2.1 Otitis Media Crónica (OMC).	38
2.3.2.2 Colesteatoma	39

2.3.2.3 Tinnitus	40
2.4 Canto	40
Capítulo 3. Diseño metodológico	48
3.1 Tipo de estudio	48
3.2 Método utilizado: Sistematización de experiencias	49
3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	52
3.3.1 Entrevista	53
3.3.1.1 Cuestionario	55
3.3.2 Observación	57
3.3.3 Historias de vida	57
Capítulo 4 La sistematización	59
4.1 Ingreso	63
4.1.1 Antecedentes del ingreso a la LEM	63
4.1.2 Proceso de ingreso a la LEM	65
4.2 Permanencia	67
4.3 Titulación	76
4.4 La estudiante	77
4.5 La investigadora	82
Capítulo 5. Resultados	87
5. 1 Análisis de las entrevistas a docentes de la estudiante	91

5.2 Análisis de las entrevistas a expertos	95
5.3 Análisis de los cuestionarios aplicados a profesores de la LEM	100
5.4 Análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEM	109
Conclusiones y recomendaciones	119
Factores de orden pedagógico	121
Factores de orden pedagógico-vocal	122
Factores de orden didáctico	123
Factores relacionados con la preparación del profesorado en atención a la diversidad	124
Referencias	128
Anexos	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Anatomía del oído.	37
Figura 2 Pregunta No. 1 del cuestionario a profesores.	100
Figura 3 Pregunta No. 2 del cuestionario a profesores (a).	101
Figura 4 Pregunta No. 2 del cuestionario a profesores (b).	101
Figura 5 Pregunta No. 3 del cuestionario a profesores.	102
Figura 6 Pregunta No. 4 del cuestionario a profesores.	103
Figura 7 Pregunta No. 5 del cuestionario a profesores.	104
Figura 8 Pregunta No 6 del cuestionario a profesores	104
Figura 9 Pregunta No. 7 del cuestionario a profesores.	105
Figura 10 Pregunta No. 8 del cuestionario a profesores.	106
Figura 11 Pregunta No. 9 del cuestionario a profesores.	107
Figura 12 Pregunta No. 10 del cuestionario a profesores.	107
Figura 13 Pregunta No. 11 del cuestionario a profesores.	108
Figura 14 Pregunta No. 12 del cuestionario a profesores.	108
Figura 15 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (a).	110
Figura 16 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (b)	110
Figura 17 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (c)	111
Figura 18 Pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes.	112
Figura 19 Pregunta No. 3 del cuestionario a estudiantes.	112
Figura 20 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (a).	113
Figura 21 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (b).	113
Figura 22 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (c).	113

Figura 23 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (d).....	114
Figura 24 Pregunta No. 4 del cuestionario a estudiantes.....	114
Figura 25 Pregunta No. 5 del cuestionario a estudiantes.....	115
Figura 26 Pregunta No. 6 del cuestionario a estudiantes.....	115
Figura 27 Pregunta No. 7 del cuestionario a estudiantes.....	116
Figura 28 Pregunta No. 8 del cuestionario a estudiantes.....	117
Figura 29 Pregunta No. 9 del cuestionario a estudiantes.....	117
Figura 30 Pregunta No. 10 del cuestionario a estudiantes.....	117
Figura 31 Elementos correspondientes a la familia Canto, procesados en Atlas.ti	153
Figura 32 Elementos correspondientes a la familia Audición, procesados en Atlas.ti	153
Figura 33 Elementos correspondientes a la familia Pedagogía, procesados en Atlas.ti	153
Figura 34 Elementos correspondientes a la familia Inclusión, procesados en Atlas.ti	154
Figura 35 Elementos correspondientes a la familia Música, procesados en Atlas.ti	154

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fases y momentos de la experiencia.....	62
Tabla 2. Matriz de opiniones de la estudiante.	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 3. Asignaturas homologadas y cursadas por la estudiante.....	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Guía de preguntas para la entrevista a profesores de la estudiante.	138
Anexo B. Entrevistas a profesores de la estudiante.	139
Anexo C. Familias analizadas en Atlas.ti.	153
Anexo D Guion de preguntas para las entrevistas a expertos.	155
Anexo E. Entrevistas a expertos.	156
Anexo F. Registro semanal de las clases de canto.....	169

Introducción

Para cualquier estudiante de canto, la comprensión del sonido vocal -cómo se produce y qué estructuras intervienen- constituye la primera etapa de su formación; es el momento en que comienza a reconocer su propia voz y distinguir en ella las distintas cualidades del sonido. Este proceso requiere generalmente del acompañamiento de un docente consciente de las necesidades del estudiante y de la posibilidad de una constante retroalimentación sonora externa que facilite el manejo y control vocales. En la medida en que se desarrollan las potencialidades vocales y el estudiante comienza a optimizar el uso de cada una de las estructuras involucradas en la producción de la voz, disminuye la capacidad de retroalimentación externa o, lo que es lo mismo, deja de escuchar el sonido de su propia voz. En la persona con hipoacusia, este efecto hace que se dificulte la comprensión y reconocimiento vocal, así como las cualidades del sonido, siendo la altura la que más afecta el resultado musical.

El presente trabajo sistematiza un momento importante de la experiencia pedagógica que se desarrolló en el Departamento de Educación Musical –DEM¹– de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN²– con una estudiante con hipoacusia que aspira a titularse Licenciada en Educación Musical, y cuyo instrumento principal es el canto lírico³.

La investigación, de carácter social, en el campo de la pedagogía musical, se realizó bajo un enfoque cualitativo que posibilitó la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica y planteó un ejercicio hermenéutico basado en la comprensión e interpretación de los recursos utilizados como parte del proceso pedagógico-vocal de una estudiante con pérdida auditiva.

¹ En este documento, el Departamento de Educación Musical será nombrado con las siglas DEM,

² En este documento, la Universidad Pedagógica Nacional será nombrada con las siglas UPN.

³ El canto lírico o “bel canto” (canto bello) es una de las expresiones musicales que más interpretaciones diferentes puede tener. En este trabajo, hace referencia a la forma de cantar en la que una técnica básica puede ser acomodada a un amplio espectro de estilos musicales (Stark, 2003).

La sistematización de experiencias, método por el cual se logra un importante aprendizaje a partir de la reconstrucción e interpretación de vivencias específicas, constituyó el eje de esta investigación, que se realizó teniendo en cuenta la propuesta de cinco tiempos, de Jara (2013), lo que implica, como primer tiempo o punto de partida, haber formado parte de la experiencia y tener registros de la misma; tener unas preguntas iniciales que definen los objetivos, lo que se quiere sistematizar, los procedimientos que han de utilizarse y las fuentes de información, como segundo; recuperar el proceso vivido, que demanda una reconstrucción de la historia, como tercero; hacer el análisis crítico de la experiencia con base en el proceso reconstruido, como cuarto y, por último, plantear las conclusiones en tanto punto de llegada.

Esta propuesta se enmarca en el período comprendido entre la presentación del examen de ingreso a la Licenciatura en Educación Musical –LEM⁴– de la UPN, en noviembre de 2017, hasta el intercambio de experiencias con profesores de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en diciembre de 2018. La delimitación de fechas permitió la organización y descripción de una serie de eventos que fueron cruciales para el desarrollo vocal y musical de la estudiante, así como del proceso pedagógico, organizados en tres grandes momentos: el ingreso, la permanencia y la titulación de la estudiante.

Entre los aspectos desarrollados, están los procesos que llevó a cabo la estudiante durante la admisión, el reconocimiento por parte de los docentes de la LEM de la estudiante con hipoacusia, la presentación de exámenes de canto, la mastoidectomía⁵ a la que tuvo que someterse, la participación como cantante de coro en la puesta en escena de ópera y zarzuela, y la integración de la música popular a su quehacer como cantante, entre otros.

⁴ En este documento, la Licenciatura en Educación Musical será nombrada LEM.

⁵ Mastoidectomía: extirpación quirúrgica de una porción de la apófisis mastoides del hueso temporal, que se realiza para tratar una otitis media crónica, o una mastoiditis, cuando los antibióticos sistémicos resultan ineficaces (Océano, s.f.).

Esta investigación contó con el apoyo de la dirección del DEM de la Facultad de Bellas Artes de la UPN, y los datos recolectados a través de la observación sistemática de las actividades pedagógicas y artísticas se enriquecieron con los reportes de los docentes que acompañaron el proceso pedagógico de la estudiante y con el aporte de dieciocho docentes y veintiocho estudiantes de la LEM de la UPN que respondieron el cuestionario virtual, con el propósito de conocer su pensamiento sobre la inclusión de estudiantes con hipoacusia en la música. Las entrevistas realizadas a tres maestros, expertos en canto lírico y pedagogía vocal, con amplia trayectoria profesional a nivel nacional e internacional, extendieron el panorama de la investigación, ofreciendo un contexto más amplio sobre la enseñanza del canto en Colombia.

El informe de investigación está conformado por una introducción, cinco capítulos, conclusiones y recomendaciones, referencias y anexos. En el primer capítulo, Generalidades de la Investigación, se encuentran los argumentos que justifican la investigación, los antecedentes y el planteamiento del problema, a partir de los cuales se elaboraron los objetivos, general y específicos.

En el segundo, titulado Marco Teórico, aparecen las principales categorías de esta investigación y los referentes conceptuales que la soportan y contextualizan al lector frente a la educación inclusiva, la pedagogía, la hipoacusia y el canto; así mismo, se introducen las subcategorías didáctica y sensopercepción, y oído y patologías del oído, que muestran las enfermedades sufridas por la estudiante; en el tercero, relacionado con el Diseño Metodológico, se explica el tipo de estudio, la metodología utilizada y las técnicas e instrumentos para recolectar la información.

El capítulo cuarto muestra la sistematización de la experiencia a partir de los tres momentos importantes en la vida de los estudiantes: ingreso, permanencia y titulación. Además, se

muestran breves autobiografías de la estudiante y la investigadora que contribuyen a contextualizar al lector.

En el quinto, se hace un análisis de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos. Se señalan cuatro categorías en el problema de investigación: pedagogía, didáctica, pedagógica-vocal y preparación del profesorado en la atención a la diversidad, basadas en las que se desarrollan en el Marco Teórico.

El software Atlas.ti se utilizó como herramienta para este procesamiento de datos.

Por último, se plantean las conclusiones y recomendaciones, y se registran las referencias y los anexos.

Capítulo 1. Generalidades de la Investigación

1.1 Justificación

“La Universidad Pedagógica Nacional forma seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 43).

En el marco de pensar una “educación para todos”⁶ emerge este proyecto, adscrito a una universidad que no es solamente formadora por excelencia de educadores, sino que piensa en una nación diversa y en como educar desde esa diversidad, para lo cual ha generado proyectos de educación incluyente como *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, que dan cabida a personas con formas diferentes de aprender.

La UPN, desde su amplio componente social, integra en la comunidad educativa a aquellas personas que provienen de contextos menos favorecidos. En sus aulas, encontramos estudiantes sordos e invidentes, parte de los llamados grupos vulnerables, conformados también por otros tipos de poblaciones, como los grupos indígenas o afrocolombianos; todo esto con el fin de “formar maestros y maestras altamente calificados(as), con dignidad y responsabilidad social, comprometidos con su realización personal y con la construcción y el desarrollo de proyectos colectivos solidarios” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 40).

⁶ La Educación para Todos fue propuesta por primera vez en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien (1990), y es considerada un movimiento, por la UNESCO, cuya finalidad no es otra que la elaboración y puesta en práctica de políticas y estrategias que perfeccionen los servicios de la educación básica.

Como parte de la población cuya capacidad auditiva se encuentra disminuida, y conformando la comunidad UPN, están las personas con hipoacusia⁷, sobre quienes la literatura contemporánea, que trata el tema de educación especial, ha explorado muy poco en relación con su desarrollo profesional, como es el caso del canto, en gran medida por no constituir su objeto directo de estudio o por la aparente contradicción inicial que representa, ya que la expresión musical suele asociarse de manera fundamental con la audición o, mejor, con la comprensión del sonido, lo que se evidencia en la mayoría de los teóricos del canto, quienes han condicionado su estudio, a través del tiempo, a unas cualidades fisiológicas específicas, como las que plantea Mansion (1974): el sentido musical, el buen oído y la voz hablada timbrada⁸.

Debido a esa contradicción, la pérdida auditiva constituye una de las “discapacidades” que genera exclusión directa del estudio de la música, exponiendo la importancia del oído en la recepción, codificación, reproducción y producción del sonido, en relación con una manifestación artística, destinada durante siglos a personas “superdotadas”, por lo que el estudio del canto lírico, por personas con hipoacusia, se constituye en un reto importante para indagar la problemática que subyace frente a procesos relacionados con la comprensión, la interpretación y la producción del sonido, propios de los códigos de la disciplina musical, que pueden ser resignificados mediante el análisis pedagógico.

En este punto, es viable referenciar un contexto epistemológico, desde donde puede cuestionarse la naturaleza y el alcance de los conocimientos o de los saberes asociados a la

⁷ Según la Ley (Congreso de Colombia, 2005) (p.1) dictada por el Congreso de Colombia, la hipoacusia es la “disminución de la capacidad auditiva de algunas personas”.

⁸ El timbre, según Trallero (2008), es una cualidad del sonido que asocia con el color que este pueda tener; sin embargo, otra definición más precisa se encuentra en Segre y Naidich (1981): el timbre está caracterizado por los armónicos que se forman en las cavidades de resonancia de la voz. Estas cavidades son únicas para cada ser humano, haciendo que el timbre de cada persona también sea irreplicable. Autores, como Mansion (1974), utilizan la expresión “voz timbrada” para referirse a la intensidad de esos armónicos.

expresión musical; por ejemplo, en relación con el canto lírico, es necesario determinar si se trata de la puesta en práctica de saberes adquiridos, a partir del desarrollo de unas condiciones físicas óptimas, como oído perfecto o calidad vocal extraordinaria, en cuyo caso se enmarca en una epistemología tradicional (que se desarrollará más adelante), o si hace referencia a la elaboración y puesta en práctica de un discurso pedagógico músico-vocal que invite al estudiante a realizar un estudio anatómico-fisiológico profundo de su aparato de fonación, propioceptivo e interpretativo, que se relaciona con un pensamiento contemporáneo caracterizado por la relación entre el cuerpo, la voz y el desarrollo técnico del estudiante.

Este trabajo cuestionó la relevancia del oído perfecto como aspecto principal para acceder al estudio del canto y abordó el canto lírico, con un enfoque artístico-expresivo y con perspectivas pedagógicas y estéticas, donde el sujeto es dinámico, propositivo y contribuye de forma permanente en el desarrollo de su proceso vocal, desde la reflexión y la autoevaluación, constantes que surgen del conocimiento profundo de su aparato de fonación.

El canto va mucho más allá de la búsqueda de una reacción causa-efecto; es expresar, a través de la música, lo que una persona siente; ello supone que no se puede separar la interpretación de la acción técnica de cantar, ya que le da la capacidad interpretativa propia a cada sujeto y a su experiencia tanta importancia como a las capacidades físicas de la persona... así lo plantea Hemsley (1998).

Desde un contexto sociológico, y de acuerdo con Bourdieu (1984), es importante cuestionar las relaciones de poder en el mundo artístico y académico, que se generan principalmente desde el pensamiento que asocia algunas manifestaciones artísticas -entre las que se encuentra el canto lírico- con una elite con poder económico y político. Desde los inicios de los espectáculos operísticos en las cortes europeas, hasta nuestros días, los montajes de ópera han demandado

recursos millonarios, lo que encarece el acceso del público y, con esto, la marginación, durante siglos, del pueblo trabajador. También, los recursos necesarios para estudiar canto lírico, que incluyen maestros de canto, clases de actuación, clases de música, etc., están fuera del alcance de la mayor parte de la población; a esto se une el pensamiento tradicionalista de muchas escuelas de música que buscan al estudiante superdotado y descartan al que tiene posibilidades menos visibles o no es “normal” como el resto.

En el seno de las instituciones de educación musical se generan, en muchas ocasiones, las relaciones de poder anteriormente mencionadas que rechazan la inclusión de personas en condición de “discapacidad”, escudándose en el discurso de la falta de recursos para asumir sus procesos educativos o laborales, con un marcado trasfondo excluyente, y por mantener el status quo; así mismo, se encuentra resistencia por parte de los docentes que no poseen formación pedagógica frente a la atención de personas con “discapacidad”.

En el caso de la población con pérdida auditiva se genera un conflicto con los códigos existentes, donde prima la calidad auditiva de la persona sobre las posibilidades que tenga para desarrollar su potencialidad desde otras aristas.

En términos educativos y pedagógicos, esta investigación y otros fenómenos de este tipo son necesarios para facilitar, con el conocimiento crítico que se genera, un mejoramiento de las prácticas docentes y una transformación de la propuesta educativa que ofrecen los programas de música a los interesados en formarse en este campo y, con ello, abrir la posibilidad para que otro perfil de estudiantes acceda al estudio de la música.

Es importante recordar que, de acuerdo con las declaraciones de Jomtien (1990)⁹, Salamanca (1994)¹⁰, Dakar (2000)¹¹ e Incheon (2015)¹², la educación es un derecho para todos, al margen de sus condiciones y situaciones, y se deben crear políticas públicas que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes en los procesos pedagógicos.

Con base en lo antes planteado, y citando a Lara (2015), este trabajo se justifica para comprender, en ese reconocimiento de los “otros”, la manera como el acceso de un estudiante en condición de hipoacusia enriqueció el escenario educativo y cultural, visibilizando la importancia de las diferencias, y generó transformaciones significativas en el pensamiento de los docentes respecto a la condición de la estudiante y las posibilidades de la transformación de la práctica.

Desde la década de 1990, se han evidenciado compromisos globales encaminados a mejorar la inclusión de población en condición de diversidad funcional¹³, en los procesos educativos y culturales públicos o masivos, con base en principios de equidad, igualdad y justicia social. Las realidades estereotípicas en el mundo del arte han ido cambiando y, aunque se mantienen los cánones estéticos preestablecidos en muchas manifestaciones artísticas, algunas se han encargado de presentar al público “otras” propuestas con las que se puedan sentir representados. Esto se puede constatar en muchas artes, donde vemos teóricos, investigadores contemporáneos

⁹ Los textos recuperados de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien (1990), tienen como propósito garantizar las necesidades básicas de aprendizaje, en poblaciones de todas las edades, en todos los países.

¹⁰ La Declaración de Salamanca (1994) tuvo el objetivo de analizar los cambios políticos que fueran necesarios para favorecer la aplicación de un enfoque integrador de la educación, a partir de instituciones que incluyan a todas las personas.

¹¹ En el Foro de Dakar (2000) se reiteró que la educación básica es un derecho fundamental y sus participantes se comprometieron a lograr una educación básica para todos los ciudadanos, en todas las ciudades.

¹² La Declaración de Incheon (2015) reafirmó las posiciones de Jomtien (1990) y Dakar (2000) y la voluntad política de los países firmantes del derecho a la educación y su relación con los derechos humanos.

¹³ La expresión “diversidad funcional” fue introducido inicialmente en el Foro de Vida Independiente y Divertad en 2005 con la finalidad de sustituir las formas peyorativas “discapacidad”, “minusvalía”, etc., por Romanach y Lobato (2005), citados por Mareño y Manzuero (2010). Mareño y Mazuero (2010) analizan los cuatros modelos de “discapacidad” más influyentes de Occidente: el Individual, el Social, el Bio-psico-social y, por último, el de la Diversidad.

y artistas que abogan por una estética a partir de la diversidad, y que contribuye a la inclusión. Un ejemplo lo constituye el grupo profesional de danza contemporánea de Cuba, “Danza Voluminosa”, que, al decir de su director, rompe con el “deber ser” del estereotipo del bailarín”. (Marín, 2017). En este grupo se pueden apreciar bailarines con sobrepeso, que representan una manifestación danzaria limitada generalmente a personas de contextura física delgada.

Este tipo de manifestaciones, que expresan el reconocimiento de las diferencias individuales en la producción y apreciación estética, resignifican el mundo artístico.

En el ámbito musical, se encontraron algunos cantantes con pérdida auditiva, como Amanda Harvey, cantante popular, cuya reputación creció luego de su participación en el espectáculo de talentos “America’s Got Talent”; sin embargo, en ninguno de los documentos analizados o páginas de búsqueda se encontraron cantantes líricos profesionales con este tipo de diversidad funcional.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, en su Artículo 17, contempla que el Estado debe garantizar la formación necesaria para que las personas que presentan “discapacidad”, realicen y participen en actividades culturales de manera eficiente y creativa; sin embargo, aún es común, en Colombia, la exclusión, ya sea por dificultades en el acceso o por las diferencias funcionales que puedan tener las personas; esto se puede apreciar en la escasa oferta educativa y cultural, ya sea en el marco de los derechos o de los servicios, si se consideran las necesidades educativas especiales de algunas minorías. Teniendo en cuenta el ámbito musical profesional colombiano actual, tampoco se encontraron registros de cantantes líricos profesionales con hipoacusia.

Esta problemática se evidencia cuando una persona con hipoacusia decide estudiar música y los centros educativos o los docentes no poseen las estrategias didácticas necesarias para desarrollar un proceso pedagógico satisfactorio. Algunas estrategias aplicables podrían estar

encaminadas a desarrollar políticas incluyentes integrales, incorporar una perspectiva de derechos, diversificar la oferta de servicios, generar los apoyos y adaptaciones que se requieran durante el proceso, formar docentes en pedagogía y didácticas especiales y sensibilizar a la comunidad académica en general.

En el Informe Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad, presentado por la LEM, en el año 2016, se afirma que, para los programas de formación musical, la acogida de estudiantes provenientes de poblaciones vulnerables se constituye en un reto para los docentes a cargo, y contempla la posibilidad de generar escenarios propicios para el impulso de la reflexión sobre la pertinencia de determinados modelos pedagógicos y didácticos, y así asegurar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes. Sin embargo, el documento no da cuenta del trabajo con estudiantes hipoacúsicos dentro del DEM, por lo que esta investigación plantea un reto más amplio, una apuesta fuerte por la inclusión, donde la estudiante matriculada posee una pérdida significativa de la audición, y por la formación del profesorado, para atender a personas hipoacúsicas.

Si bien la neurociencia ha adelantado investigaciones sobre el fenómeno de la hipoacusia, es importante, dentro del presente estudio, ahondar este tema desde los aportes de la pedagogía en el campo de las artes y la música; al ampliar las metodologías y las formas de enseñanza, se pueden potenciar las capacidades a través del fortalecimiento de los procesos educativos, lo que implica identificar y analizar la manera como la pedagogía y la didáctica contribuyen en el diseño curricular accesible¹⁴, especialmente con una población que tiene limitaciones en la recepción, comprensión y emisión del sonido. De esta manera, es un reto importante tener una

¹⁴ El diseño curricular accesible hace referencia a la creación de currícula sin barreras, donde se tenga en cuenta la diversidad y todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de acceso, participación y avance (Pastor, 2012).

perspectiva estética amplia, donde se busque y analice el verdadero potencial del estudiante y no solo las características que dependen del oído musical, así como diversificar las estrategias desde lo pedagógico, lo curricular y las opciones de evaluación.

Se ha mostrado cómo el proyecto tributa a la comprensión del estudio de personas con hipoacusia, dentro del canto lírico, cuya proyección va a tener un gran impacto, en los aspectos anteriormente mencionados, en una población que, por sus condiciones físicas, ha sido excluida, de una u otra forma, del proceso de enseñanza musical. También contribuye a la inclusión de niños con diversidad funcional, al aportar estrategias que pueden ser adaptadas para su desarrollo.

1.2 Antecedentes del problema

Tener un abuelo cantante con hipoacusia constituyó, para la investigadora, la mayor inspiración en la realización de este trabajo; aunque el motivo de la pérdida de audición fue diferente al de la estudiante con quien se desarrolla esta investigación, ese referente siempre estuvo presente. Músico de la Banda Nacional de Policía, cantante fundador del Teatro Lírico Nacional de Cuba y un eterno amante del arte lírico, supo sortear las dificultades y compartir el escenario con las más reconocidas figuras de su época. A este referente personal se unieron las voces de cantantes, investigadores, médicos, artistas y pedagogos, y constituyeron los antecedentes que focalizaron el problema para el desarrollo de esta sistematización de experiencias.

Teniendo en cuenta que el período que se sistematizó inicia con el ingreso de la estudiante a la UPN (2018-1), los primeros trabajos analizados giraron en torno a los principales aspectos del aspirante que son evaluados en los exámenes de ingreso y que están estrechamente ligados a la

audición y a las principales cualidades del sonido (altura, intensidad, duración y timbre); ellos son calidad vocal, ritmo y afinación.

De estas cualidades y según Trallero (2008), la que mayor importancia tiene desde el punto de vista musical por estar directamente relacionada con la capacidad auditiva de las personas es la altura del sonido¹⁵; además, por ser “uno de los aspectos más importantes y complejos a la hora de adiestrar¹⁶ el oído musical¹⁷” (p.1). En la investigación adelantada por la mencionada autora, se muestra la importancia del oído para la formación vocal del estudiante y la relación directamente proporcional que existe entre este y la afinación, así como la necesidad que tienen los estudiantes de música, que se convertirán en cantantes o profesores, de desarrollar el oído musical. Si bien Trallero (2008) no menciona qué pasa cuando las personas que no poseen una audición perfecta deciden ser cantantes, abre una puerta muy importante desde el aspecto pedagógico al sugerir que el trabajo con las emociones puede desarrollar la sensorialidad auditiva, para lo que “el profesor tendrá que añadir a sus capacidades técnicas musicales un don pedagógico y un sentido psicológico apropiado.” (p. 35)

El papel que juega el oído en el cantante es abordado por diferentes autores y, cada uno, desde su perspectiva, explica su importancia: para Segre y Naidich (1981), el sonido puede ser captado, percibido, comprendido y reproducido solamente a través de la audición; Hemsley (1998) afirma que los cantantes deben guiarse por el oído, aprender de lo que se oye y adquirir

¹⁵ Altura de sonido o afinación, está dada por la frecuencia de vibraciones por segundo cada sonido, reguladas por la nota La3, actualmente, en 442 vibraciones por segundo (Trallero, 2008).

¹⁶ El adiestramiento o ejercitación del oído musical es uno de los factores que permite el desarrollo de la musicalidad en los estudiantes de canto y de música en general, entendiendo por musicalidad, según Segre y Naidich, “la cualidad que permite a un individuo escuchar un fragmento musical, comprenderlo, memorizar sus secuencias y, eventualmente, reproducirlo con su propia voz” (1981, p. 40).

¹⁷ “La expresión “oído musical” se emplea en dos sentidos, uno más amplio y otro más estrecho. En sentido amplio, se entiende por oído musical lo mismo un oído de alturas que un oído de dinámica y de timbre. En el sentido estrecho, se entiende que hablamos de un oído de alturas. Este oído es la base del sentido musical, sin el cual los otros oídos no tienen razón de ser.” (Trallero, 2008, p. 17)

una conciencia armónica, tímbrica y de fraseo que facilitaría, además de la reproducción, la comunicación con otros cantantes durante la ejecución y la posibilidad de mantener la afinación adecuada al escuchar perfectamente el sonido de la orquesta acompañante, y Hu et al. (2015) resaltan que la posibilidad de escuchar bien permite, al cantante, controlar su propio sonido, manteniendo una calidad óptima durante la interpretación, por lo que la pérdida de la audición puede atentar contra este resultado.

Pero no solo los estudiantes, también los maestros de canto deben formar parte de esta familia de personas con oído privilegiado. Según Isaac, Mc Broom, Nguyen y Halstead (2017), los maestros de canto necesitan confiar en la precisión de su oído en todas las frecuencias audibles, y precisan que, el estudiante, para convertirse en un buen cantante, confía tanto en la habilidad auditiva del profesor como en su experiencia. El estudio realizado por los autores anteriormente mencionados concuerda con Hu et al. (2015), para quienes los maestros de canto y los cantantes necesitan de una buena audición para desarrollar sus aptitudes al máximo, ya que requieren de escucharse a sí mismos, a la música y a otros cantantes, por lo que una pérdida auditiva incidiría desfavorablemente en el desarrollo de su carrera.

Luego de analizar los planteamientos de los autores que hacen referencia al oído como una cualidad fundamental en el cantante o el maestro de canto, se observa una clara exclusión a las personas con hipoacusia, apartándolas de la posibilidad del estudio de las especialidades vocales, como el canto lírico o la pedagogía vocal.

Las relaciones de poder que se generan entre los maestros que asumen este enfoque como una verdad absoluta y las personas que, aunque presenten algún tipo de pérdida auditiva, sienten que pueden desarrollar sus potencialidades musicales, son las que incentivan acciones pedagógicas desde perspectivas diferentes a las tradicionales y cuestionan sobre la manera como una persona

con hipoacusia puede llevar a cabo una carrera de cantante, haciendo explícitos los retos más difíciles que presenta esta investigación y que estarían relacionados con redefinir los códigos asociados con la calidad, capacidad musical y oído musical, así como en el campo de la pedagogía implicada.

Para esta investigación, el canto lírico trasciende las barreras de las condiciones físicas y se concentra en un aprendizaje técnico-vocal sólido, a partir del cual el cantante potencialice sus fortalezas, más allá de sus debilidades.

El adiestramiento vocal o trabajo técnico permitirá al estudiante de canto un mejor desempeño como profesional; en este aspecto, el estudiante con hipoacusia se encuentra con retos importantes, como los que muestran Beck, Rieser y Endemir (2017), desde el campo de la psicología y la neurociencia, quienes concluyen que cuando los cantantes no son capaces de escucharse a sí mismos, la afinación varía, por lo que sugieren que el entrenamiento vocal puede aumentar las posibilidades de que el cantante utilice recursos, como la propia retroalimentación sonora, para mantener la afinación, sobre todo después de tres años de estudio. Para el estudiante de canto con hipoacusia, este elemento es fundamental ya que una voz entrenada de forma efectiva aumenta significativamente su proyección, lo que hace que el propio sonido no permita la retroalimentación externa y solo se perciba la propia retroalimentación. Esta propia retroalimentación puede guiar al cantante para que el sonido tenga la altura específica.

La facilidad que brinda el entrenamiento o adiestramiento vocal, para que el cantante tenga más posibilidades interpretativas, adentra al profesional de la voz en el mundo de la pedagogía vocal, donde se revisaron artículos que muestran el quehacer de los pedagogos vocales de América Latina. Los aportes más relevantes se asocian con la importancia de las transposiciones didácticas y el uso de diferentes códigos, la redefinición del instrumento vocal y la importancia

de trascender el pensamiento metafórico y de considerar los aspectos cognitivos. Sobre esta base y frente a un estudiante con pérdida auditiva, el maestro de canto es el encargado de proporcionar los recursos didácticos necesarios para lograr una rápida comprensión del funcionamiento del aparato de fonación, a partir del cual se sentarán las bases de la técnica vocal.

Alessandroni (2013) presenta dos reflexiones, desde su visión de la Pedagogía Vocal Contemporánea, que constituyen una guía para el desarrollo de esta investigación, al entrar en contradicción con los trabajos que muestran la relevancia del oído para el desarrollo vocal de un cantante. En ambas, sostiene que la diversidad se combina con la capacidad que tenga el maestro de canto para reconocer, en cada estudiante, un instrumento vocal diferente, y para reflexionar sobre su metodología y enfocar sus conocimientos hacia la potencialización de sus habilidades en la solución de las dificultades que cada uno presente.

Este trabajo investigativo contribuye a evidenciar la necesidad que existe, entre los docentes de canto y de música en general, de estrategias didácticas que posibiliten el trabajo con poblaciones que no forman parte de los grupos establecidos socialmente como aptos para el estudio de las diferentes disciplinas musicales.

En el contexto de la hipoacusia, es importante el desarrollo de esfuerzos institucionales para garantizar una perspectiva incluyente y democrática en el sentido de garantizar equidad, de acuerdo con las necesidades educativas especiales en la música. La inclusión de estudiantes con pérdida auditiva, en el contexto musical y pedagógico musical, le brindan al futuro cantante-maestro una amplia variedad de opciones laborales que surgen a partir del conocimiento profundo de su aparato de fonación y de herramientas didácticas acordes con la disciplina, sobre todo en la contribución al desarrollo de las cualidades vocales y musicales.

1.3 Planteamiento del problema

La escasa presencia que tienen las personas con limitación auditiva en los programas de enseñanza musical hace pensar que, por su condición, se prive o excluya a la población de este tipo de estudios, exclusión que se produce con frecuencia desde la educación inicial. Así, es común encontrar que no logran formación universitaria musical específica, razón para que sea limitada su presencia en espectáculos artísticos o musicales.

Se parte de la creencia que las personas con compromiso auditivo no deben acceder al disfrute de las manifestaciones culturales mediadas por la música, por ejemplo, a los géneros que se incluyen en la lírica, como la ópera, la zarzuela..., con lo cual se crean exclusiones, especialmente en la educación, debido en parte al perfil tradicional históricamente construido, no solo por la sociedad sino por las instituciones educativas de formación musical, que diseñan sus planes curriculares orientados al desarrollo de capacidades, como oído musical, con lo cual las personas con limitación auditiva quedan fuera de esas posibilidades; a esto se suma la falta de formación docente específica para atender las poblaciones que hoy, en el marco de la educación incluyente, están solicitando ingreso, independientemente de su situación y condición particular.

Sobre este tema, relevante en los últimos tiempos, Leguizamón (2010) cuestiona sobre cómo la formación musical excluye de sus aulas a las personas con diversidad funcional y señala, como motivo importante, la opinión de músicos y profesores de música, quienes consideran no estar preparados para asumir los retos que devienen de la enseñanza musical a personas con diversidad funcional, debido principalmente a la falta de formación o capacitación respecto a la “discapacidad” y de literatura especializada, que ofrezca herramientas didácticas y pedagógicas para llevar a cabo esta labor de forma satisfactoria. Según el propio autor, esta carencia de bibliografía ha propiciado que los profesores solo cuenten con “hallazgos intuitivos” (p.1) o

resultados de experiencias llevadas a cabo por profesores interesados en la enseñanza musical a personas con “discapacidad”.

La visión de Leguizamón (2010) se complementa con la de Trallero (2008), quien expone la realidad existente en el profesorado de muchas escuelas de música, en todos sus niveles de formación, y que obliga a los estudiantes a ser poseedores de aptitudes musicales extraordinarias pues “a veces los músicos mejor dotados son inconscientes de los procesos que rigen el desarrollo de las facultades artísticas y se muestran incapaces de desarrollarlas en otra persona.” (p. 35).

De otra parte, aunque en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo¹⁸ de las Naciones Unidas (2006) se habla de la educación y la participación en la vida cultural como derechos fundamentales, no se asume la educación musical dentro de los proyectos de formación profesional de estos sujetos, y solamente el tema queda tratado con fines terapéuticos por parte de músicos o pedagogos musicales sensibilizados frente a las diversidades funcionales, quienes, a partir de especialidades como la musicoterapia, ayudan al individuo a expresarse libremente desde la activación de diversas conexiones que produce la música en el cerebro (Aguilar, 2006). La eficiencia de la musicoterapia en el tratamiento de problemas físicos y mentales del individuo es altamente reconocida, mas no en la atención de personas con pérdida auditiva, porque el receptor por donde la persona percibe los sonidos es el oído.

¹⁸ La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y constituyen el primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI, señalando un cambio paradigmático respecto a las personas con discapacidad. La Convención reafirma que todas las personas con discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Naciones Unidas, 2006. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>).

Si bien, a través de la historia se han documentado los beneficios que aporta la música al ser humano, tal es el caso de Aristóteles, citado por González (2010), que reportó su valor curativo ante las dificultades emocionales, y de Boltrino (2017), que sostiene que la música constituye un medio de comunicación para personas que presentan problemas de aprendizaje pues consolida la expresión de una visión del mundo y se define como medio para obtener otros resultados, en los textos analizados no se explicita el impacto que tiene la música en personas con limitaciones auditivas en un ámbito académico... de ahí la importancia de problematizar el tema.

En Colombia, la Ley Estatutaria 1618 de 2013¹⁹, en su artículo 17, contempla que el Estado debe garantizar la formación necesaria para que las personas con “discapacidad” realicen y participen en actividades culturales de manera eficiente; esto se contradice con el estudio realizado por Romero y Urrego (2016)²⁰, quienes concluyeron que solo tres Instituciones de Educación Superior –IES– han tenido estudiantes con baja visión en sus programas de formación musical, dos han tenido estudiantes ciegos y en ninguna de las IES analizadas se había incluido estudiantes con “discapacidad” auditiva, por lo que tampoco fue posible que las investigadoras pudieran entrevistar a docentes con experiencia en la formación musical de esta población, lo denota un marcado divorcio entre la Ley y la formación musical profesional para personas con pérdida auditiva.

Un análisis más profundo de este tema toma en consideración que si una actividad cultural ha de ser eficiente o perfecta, debe cumplir con los parámetros técnicos y estéticos que rigen cada una de las ramas artísticas, como en el caso que nos compete: para que una persona desarrolle

¹⁹ El 27 de febrero de 2013 fue firmada, por el Congreso de Colombia, la Ley Estatutaria 1618, que garantiza el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

²⁰ En el documento Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos), en los programas de formación musical (Romero y Urrego, 2016), se analizaron, en la ciudad, las instituciones de nivel superior que poseen programas de formación musical para conocer las experiencias pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad sensorial.

una actividad en canto lírico, de forma perfecta, debe contar con la formación necesaria para tal fin, que se brinda, en nuestro país, a nivel universitario.

El proceso de revisión bibliográfica no arrojó evidencia documental de un caso similar al que promueve este trabajo, por lo que los planteamientos de Leguizamón (2010) y Trallero (2008) se constituyen pilares fundamentales de esta investigación. La falta de bibliografía especializada motivó el desarrollo de la misma, desde una perspectiva cualitativa, dio la oportunidad para la realización de una sistematización de experiencia en el campo de la pedagogía musical, con una estudiante con limitaciones auditivas, y sentó las bases para futuras investigaciones. Los textos revisados tampoco ofrecieron una visión clara de la música como herramienta para el desarrollo profesional de las personas con hipoacusia ni para la manera como estas personas pueden incluirse en la sociedad desde su autonomía y a partir del desarrollo musical.

El apoyo del Departamento de Educación Musical de la Facultad de Bellas Artes –FBA– de la UPN fue fundamental porque, aunque sus profesores no posean esa formación específica en cuanto a los tipos de diversidad musical, están abiertos a buscar soluciones en pro de la educación musical.

De igual forma, es importante resaltar que, admitir a una persona como estudiante de canto en una universidad, por sus cualidades vocales o su talento natural, no es garantía de que llevará un proceso satisfactorio durante su carrera y se convertirá en un cantante excepcional. En un estudiante tienen que confluir muchos factores para que se constituya en un buen cantante, por ejemplo, la constancia en el estudio y el entrenamiento vocal guiado por un profesional consciente de las necesidades que este tenga.

El maestro de canto es el encargado de acompañar al estudiante y potencializar sus aptitudes, a partir del trabajo pedagógico vocal y del análisis de las características vocales en términos de

los logros y dificultades que haya tenido durante el proceso, diseñando herramientas didácticas que le permitan el desarrollo de una técnica vocal sólida.

Algunos cuestionamientos que pueden surgir de esta experiencia de inclusión, y que constituyeron el principio fundamental sobre el cual se fundó esta investigación, están relacionados con factores de orden pedagógico, pedagógico-vocal, didáctico y de preparación del profesorado sobre la atención a la diversidad.

En este sentido, es importante enfatizar en la relevancia que tiene, para este tipo de proceso educativo, la preparación del profesorado que, además de la formación disciplinar, debe desarrollar conciencia de su papel frente a la atención de la diversidad, que requiere del trabajo sobre una serie de variables de orden personal, como la capacidad para auto-cuestionarse y cambios en los planos actitudinal y socioafectivo, y en la disposición para interactuar y comunicarse con la diversidad de estudiantes” (Rodríguez de Salazar, Daza y Monroy, 2018, p. 4).

De las situaciones adversas resultantes de la práctica, la ausencia de material para guiar un proceso de inclusión satisfactorio y la falta de conocimiento sobre hipoacusia en el campo de la enseñanza musical se deriva la siguiente pregunta orientadora:

¿De qué manera la sistematización de una experiencia de formación musical a partir del canto lírico, con una estudiante hipoacúsica, permite realizar un análisis crítico sobre los distintos aspectos que deben orientar el proceso de inclusión universitaria de esta población?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar, en perspectiva pedagógica, los aspectos que deben orientar el proceso de inclusión de estudiantes con hipoacusia en el DEM de la UPN, mediante la sistematización de una experiencia de formación musical a partir del canto lírico.

1.4.2 Objetivos específicos

Recolectar información sobre los aspectos administrativos, curriculares y pedagógicos que se desarrollaron dentro del proceso de inclusión de la estudiante.

Identificar el pensamiento de docentes y estudiantes del DEM de la UPN, en relación con la inclusión de estudiantes con baja audición a dicho programa académico.

Conocer el pensamiento de profesores expertos en canto lírico, que laboran en instituciones externas a la UPN, sobre los procesos de inclusión de estudiantes con compromiso auditivo.

Categorizar la información obtenida con base en los procesos de ingreso, permanencia y titulación en el DEM de la UPN.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo, se analizaron las principales categorías que fundamentan el desarrollo teórico de este trabajo. Teniendo en cuenta que se sistematizó un proceso de inclusión universitaria en un programa de formación musical, con una estudiante hipoacúsica, a partir del estudio del canto lírico como instrumento principal, la primera categoría es Educación Inclusiva, donde el análisis de la legislación vigente sobre el tema y del pensamiento de importantes teóricos conduce a reflexionar si actualmente se están llevando a cabo, en las IES, cambios que favorezcan una educación inclusiva y garanticen los procesos de ingreso, permanencia y titulación de un estudiante en condición de diversidad funcional.

Pedagogía es la segunda categoría analizada donde se plantea la importancia del pedagogo en el proceso de acompañamiento al estudiante y se introduce la pedagogía musical, aspecto fundamental para esta investigación. Como subcategoría se plantea la didáctica, desde donde se analizaron, en las entrevistas a los docentes que tuvieron en sus prácticas a la estudiante hipoacúsica, las propuestas que contribuyeron al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Sobre la hipoacusia, tercera categoría, se expone el significado del término desde la medicina, y, luego, se introducen subcategorías como Oído, donde se muestran la anatomía y su función, y las patologías que ha sufrido la estudiante y que conllevaron la pérdida auditiva, causantes de que la estudiante sea considerada “discapacitada” y muchas veces no apta para el estudio del canto.

Finalmente, se presenta Canto como cuarta categoría en la que, a partir de un recorrido por la técnica y la pedagogía vocal, se evidencia la importancia que este tuvo en el desarrollo de la estudiante, no solo vocal sino musical, puesto que, a partir del reconocimiento de su aparato de fonación, pudo mejorar la afinación. La subcategoría sensopercepción explica la importancia del

desarrollo de las capacidades de las personas a partir de la recepción y análisis de los estímulos, y contribuye al análisis de la manera en que la estudiante ha desarrollado su técnica vocal.

2.1 Educación Inclusiva

“Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421 de 2017, p. 5).

Al hablar de educación inclusiva, en este trabajo no se pretende teorizar sobre el tema en sí mismo, sino desarrollar elementos clave que posibiliten al lector una mayor comprensión del asunto particular de esta investigación, así como mostrar los elementos fundamentales que facilitan su implementación.

Es importante retomar lo expuesto en la justificación con relación a la visión incluyente de la UPN, donde muchos jóvenes en condiciones de diversidad funcional han tenido la oportunidad de formarse. La enseñanza desde la diversidad adquiere relevancia en esta investigación porque, además de la sensibilidad musical y vocal que ha desarrollado la estudiante, también ha podido fomentar sus conocimientos y habilidades pedagógicas: son estas las que harán de la estudiante una docente formada desde y para la diversidad, tema fundamental para una educación

intercultural (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016) y que se observa de manera frecuente en la manera como afecta los procesos de educación inclusiva.

Los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013) tienen como objetivo “El desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y, en particular, de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.” (p. 20). En ellos se plantean cinco elementos o retos fundamentales que caracterizan el sistema de educación superior inclusivo.

El primer reto se refiere a la generación de procesos académicos inclusivos asociados con un currículo integral, que permitan la puesta en práctica de las políticas institucionales contempladas en el proyecto educativo. Estos se definen como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen en la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos” (Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994, p. 17).

El segundo reto se relaciona con la posibilidad de contar con docentes inclusivos que participen en el desarrollo de los currículos, aportando a la innovación de contenidos y de metodologías que sean autorreflexivas, con sus prácticas pedagógicas capaces de transformarla, que valoren la diversidad y la potencien, parte del proceso educativo, modificando su didáctica dirigida hacia el contexto en que realizan su acción pedagógica.

El tercer reto alude a la necesidad de promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural, con enfoque en educación inclusiva, que posibiliten el diálogo entre las distintas áreas del conocimiento y, a su vez, estos espacios académicos trasciendan para articularse con los contextos regionales.

El cuarto reto plantea la construcción de una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y, de esta forma, sea reconocida su importancia y particularidades, que estimulen la cualificación del recurso humano hacia el nuevo paradigma de educación inclusiva.

Como quinto y último reto, se presenta el diseño de una política institucional inclusiva que examine y elimine las barreras para el aprendizaje, sentando las bases para el desarrollo e implementación de los cuatro retos anteriores.

Teniendo en cuenta estos retos y los que se presentan en esta propuesta de sistematización, son muchos los cambios que se necesitan para generar un proceso de educación inclusiva que sea efectivo y no promueva, dentro del mismo sistema, la segregación del estudiante rotulado como “discapacitado” debido a una práctica equivocada de las medidas necesarias para generar la inclusión. Lo anterior evidencia la necesidad de la puesta en práctica del diseño universal de aprendizaje donde, a los programas, entornos, currículos y servicios educativos se les aplican ajustes razonables o modificaciones que los hacen accesibles a todos los estudiantes, a partir del reconocimiento y valoración de la individualidad y las necesidades de cada uno. En este diseño curricular, todos los estudiantes tienen cabida, y el seguimiento de los aprendizajes, por parte del docente, se facilita ya que garantiza su autonomía, desarrollo y participación.

En el Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad (2016), se afirma que el DEM está comprometido con las políticas institucionales de la UPN, que proponen una admisión clara, abierta, plural y democrática, y posibilita el acceso a estudiantes con “enfoque diferencial” (p. 28). Vale aclarar que, de estas poblaciones, cerca de diez estudiantes invidentes ingresaron al DEM.

2.2 Pedagogía

“Para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un silencio profundo, una larga espera, una estética no tan pulcra, una ética más desalineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse.” Skliar (2004, p. 17).

Para hablar de la pedagogía y de cómo este proyecto se adentra en una línea de investigación pedagógica, se recurrió a la figura de Zambrano, por sus aportes significativos a la pedagogía y la didáctica contemporáneas. Según Zambrano (2005), le corresponde a la pedagogía el estudio reflexivo del hecho educativo y de su comportamiento tanto en el espacio escolar como en las prácticas educativas fuera de este; el autor también hace una reflexión interesante sobre la relación que existe entre la naturaleza, la libertad y la educación, siendo la naturaleza “la esencia del ser y su movimiento, lo que es propio al ser en cuanto no es otra cosa, por ejemplo, arte o fabricación” (Zambrano, 2015, p.5). Es importante comprender, en esta definición, que dentro del movimiento que el autor propone, el ser puede devenir otro en su misma especie, lo que puede interpretarse como una transformación en la que se mantiene su cualidad principal. Por otra parte, “la libertad es el movimiento de la naturaleza humana, es decir, el devenir otro conservando el ser de su especie” (Zambrano, 2015, p. 5). La libertad es la autonomía perfeccionada por el buen juicio. Finalmente, entiende la acción de educar “como el movimiento de la naturaleza en libertad; como el advenimiento de la libertad en la naturaleza del hombre. Educar es el movimiento de la naturaleza humana cuya acción apunta a la libertad” (Zambrano, 2015, p. 6).

La presente propuesta investigativa, con carácter inclusivo, plantea la transformación de la realidad de una estudiante con hipoacusia a quien el estudio de la técnica vocal y la música en

general le van a dar la libertad de la que habla Zambrano (2015), de convertirse en cantante y docente de música.

Zambrano (2015) habla también de la importancia del pedagogo, definiéndolo como el especialista que acompaña, acoge y conduce el proceso de educar, y reflexiona sobre las condiciones en que se producen el acompañamiento y el acogimiento. En este sentido, el proceso investigativo de esta propuesta pedagógica se basa en la reflexión constante que ha sido denominador común, durante el acompañamiento, el acogimiento y la conducción de la estudiante, y cuyo fin es lograr su autonomía profesional a partir de la educación de su voz cantada, expresar a través de ella su naturaleza y adquirir un sólido conocimiento de su aparato de fonación que le permitan el desarrollo de una labor docente consciente.

La pedagogía musical ha estado, desde sus inicios, ligada a la pedagogía: numerosos son los ejemplos de pedagogos que, a lo largo de la historia, asumen el valor de la enseñanza musical en el desarrollo del ser humano; en Villena, Vicente y Vicente (1998) se recoge el pensamiento de algunos de estos pedagogos.

En el desarrollo de este marco teórico, se consideró importante, dentro del proceso de inclusión pedagógica de la estudiante hipoacúsica, comprender la evolución de la pedagogía musical y su importancia, hasta llegar a la que hoy acompaña a los docentes, en sus prácticas diarias.

Pascual (2003) brinda un amplio relato sobre esta evolución, comenzando por los pueblos primitivos, de los que existe evidencia tanto del uso rítmico de su voz como de su cuerpo, y de la apropiación de elementos de la naturaleza, a partir de los cuales podían producir algún sonido. Algunos filósofos, p. e., Platón, la describen como instrumento indispensable en la educación, y

Aristóteles recomendaba que el ser humano debía incluir la música en todos los niveles de su formación.

En la Edad Media, el acompañamiento de la música en la liturgia y la expresión de los sentimientos religiosos con el canto condujeron a la fundación de escuelas en las catedrales, iglesias y monasterios, cuyo objetivo era la enseñanza de la música.

El Renacimiento separó la música de la poesía y la liturgia, diferenció al compositor del intérprete, y durante él se desarrollaron los instrumentos musicales y se fueron depurando las técnicas interpretativas. Con la reforma de Lutero, la música dejó de ser una acción de fe para contribuir a difundir su mensaje; Lutero impulsó, entre otras cosas, la enseñanza musical en los colegios.

El siglo XVIII abrió las puertas de la música a otros contextos: dejó de ser patrimonio de la iglesia o la monarquía para dar paso a conciertos públicos y a la popularización de la enseñanza musical. Rousseau consideró la música el verdadero lenguaje universal y, en su *Emilio*, resaltó la conveniencia del aprendizaje del solfeo (Rousseau, citado por Villena et al., 1998).

Los decenios sucesivos aportaron nuevas ideas en el mundo musical, pero no fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX, con la creación de las Escuelas Nuevas, que la pedagogía musical cobra importancia; con Dalcroze, Willems, Martenot, Kodaly, Orff, entre otros, la educación musical se volvió participativa, activa y creativa. Asimismo, reconocidos pedagogos de la época, como María Montessori, señalaron la importancia de la música en la educación infantil. Este movimiento recibe el nombre de Pedagogía Musical Activa.

Villena et al., (1998) sintetizan que la Pedagogía Musical Activa “trata de músicos-profesores de gran valía que se han acercado al campo de la psicología y de la pedagogía, dejando en ellos una huella profunda que se verá reflejada en los principios metodológicos en que basan sus

propias metodologías” (p. 1). Estos virtuosos músicos “confieren a la música no solo un valor estético sino valores formativos de la persona.” (p. 2).

A continuación, se relacionan algunos de los principales aportes de los pedagogos anteriormente mencionados y que forman parte del quehacer de los pedagogos musicales actuales.

Émile Jaques-Dalcroze se destacó en la enseñanza musical y es reconocido por la creación del Método de educación musical y de rítmica. “El método Dalcroze trabaja la mayoría de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se presentan en los diferentes bloques de contenidos relacionados con la audición, la expresión vocal y canto, expresión instrumental, expresión corporal y lenguaje musical” (Berbel, 2011, p. 2). Este método combina las actividades cerebrales con las corporales, por lo que es muy efectivo en los primeros años escolares, donde los niños están desarrollando sus habilidades sensomotoras, lo que contribuye a reconocerse a sí mismos y a los demás. “Sueño con una educación musical en la cual el cuerpo juegue el papel de intermediario entre los sonidos y nuestro pensamiento y sea el instrumento directo de nuestra mente” (E. J-Dalcroze, citado por Berbel, 2011, p. 2).

Carl Orff, creador del método Orff-Schulwerk, fundó una escuela de música, danza y gimnasia en la que rompería con las costumbres de la enseñanza musical de la época, a partir de la sencillez, lo elemental, la forma de ser y comportarse el niño, y de la necesidad de su desarrollo, usando para ello la palabra, la música y el movimiento. (Villena *et al.*, 1998).

Zoltan Kodály, compositor húngaro, basa su método en la utilización del canto como el más versátil y primer instrumento musical. La educación musical se deriva de la práctica del canto. El niño debe cantar perfectamente de oído y con partitura. El solfeo es solo la lectura musical cantada. El uso de canciones folclóricas de su país, que ya el estudiante conoce desde pequeño,

hace que se sienta motivado y facilita el aprendizaje. Para iniciar el estudio del método, utiliza sílabas para facilitar la lectura rítmica (Berbel, 2011).

Edgar Willems entiende la educación más allá de la enseñanza del solfeo o de un instrumento; para él, la cultura musical es integral que se configura desde la infancia. El niño podrá vivir la música profundamente bajo una guía adecuada con rondas, canciones, improvisaciones, dominio de instrumentos simples, la explotación de sus posibilidades expresivas y la liberación de su sentido del ritmo. En su obra, examina las bases psicológicas de la educación musical y fundamenta el alcance de la educación sensorial y “el desarrollo de la afectividad auditiva, del cómo y del porqué de la audición interior, del problema de las disposiciones musicales de los alumnos, de la relación entre las leyes de la evolución y una enseñanza normal de bases psicológicas” (Willems, citado por Villena et al.1998, p. 10).

Maurice Martenot, consagrado músico, compositor y pedagogo francés, escribió *Principios Fundamentales de Formación Musical y su aplicación*, con el fin de buscar nuevas y eficaces vías para la enseñanza de la música. Este método tiene, entre sus principios base, el despertar las facultades musicales del niño, el estímulo de la memoria musical activa desde la primera infancia, el canto inconsciente, el ritmo vivo, el canto libre a través de la imitación o canto semiinconsciente, el canto consciente o canto obligado, la lectura de la música, la teoría aplicada en relación con la educación sensorial, audición, pre-audición y formación del pensamiento musical, memorización, imitación espontánea y transporte, análisis de los diferentes circuitos de automatismos, desde la expresión vocal instintiva a la interpretación instrumental, la improvisación, el respeto a la vida en la interpretación vocal e instrumental (Villena et al.,1998).

Es importante resaltar que la formación pedagógico-musical de la estudiante que participa de este proceso de sistematización se está dando, en la LEM, apoyada en los principios de estos pedagogos musicales y sus métodos.

2.2.1 Didáctica

La didáctica, según Zambrano (2015), “estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 13), mientras que Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007) basan su importancia en la elaboración de propuestas que mejoran la enseñanza y cobra valor a partir de la revisión permanente de los currículo, de la óptima selección y el buen uso de las estrategias de enseñanza y de la generación de nuevas formas de evaluación, porque el compromiso del docente es con el estudiante y con los saberes que este creará como ser social. Es una disciplina que invita a reflexionar sobre la práctica pedagógica y, por lo tanto, a mejorarla.

En tal sentido, esta investigación indagó en el quehacer de los docentes del DEM de la UPN para conocer, entre otros aspectos, las estrategias que utilizaron en el proceso pedagógico con la estudiante y cómo estas modificaron sus prácticas. También se muestra, desde el canto lírico, la reformulación de la propia práctica pedagógica y la acción de enseñar, creando nuevas estrategias y evaluando sistemáticamente sus resultados, tratando de responder a las preguntas que se formulan a partir de lo expresado por Camilloni et al. (2007): ¿cuáles son los fines de enseñar canto lírico a una persona con hipoacusia?, ¿cómo enseñar la disciplina? y ¿qué enseñar en cada momento?

Cada disciplina tiene su propia didáctica; asimismo, para cada nivel de formación cambian las estrategias de enseñanza utilizadas con el fin de lograr el mismo objetivo: llevar a cabo un

proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. La música dentro de las artes y, dentro de esta, el canto como especialidad, comparten algunos supuestos didácticos, como el uso de las manifestaciones corporales para expresar sentimientos y emociones que tienen como fin la comunicación. En el canto, los recursos didácticos han ido cambiando o enriqueciéndose en la medida que se han incorporado nuevos paradigmas al estudio de la pedagogía vocal, por ejemplo, para esta investigación se utilizaron algunos como las imágenes que, luego de su resignificación, se mantienen dentro de los más utilizados por los maestros de canto; también fueron importantes los aportes de las herramientas tecnológicas en la comprensión de la anatomía y fisiología del aparato de fonación, y la participación de la estudiante en puestas en escena profesionales que aportaron a la comprensión real del fenómeno del canto lírico.

2.2.2 Sensopercepción

La sensación y la percepción son, según Molina (2009), las vías que usa el ser humano para elaborar sus conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo; la sensación es el proceso neurofisiológico que receptiona, a través de los diferentes receptores cerebrales que se encuentran distribuidos en el cuerpo, la información que proviene del propio cuerpo (introceptiva) al recibir estímulos que proporciona él mismo, como los estados emocionales, y del medio (exteroceptivas), donde los datos son proporcionados por el entorno en forma visual, auditiva, táctil, olfativa o gustativa. También se encuentran las sensaciones propioceptivas, vinculadas al comportamiento motriz, donde el propio cuerpo informa sobre su situación en el espacio (postura y movimiento). “La percepción es un proceso mental que se encarga de interpretar y codificar los datos que aporta la sensación. Es el resultado de procesos de orden superior por integración o adición de mensajes” (Molina, 2009, p. 2). Estos procesos ocurren de

forma simultánea, son inseparables y, por eso, se hace referencia a la sensopercepción como la recepción y el análisis de los estímulos a través de los sentidos.

Precisamente, son los sentidos una de las capacidades que Nussbaum (2007) declara básicas del ser humano, junto con la imaginación y el pensamiento. Para la investigadora, estas capacidades se materializan en poder usarlas y cultivarlas, mediante la educación adecuada, en diferentes espacios, como los eventos artísticos vinculados a la música.

2.3 Hipoacusia

La disminución de la audición o hipoacusia se clasifica en leve, cuando fluctúa entre los 20 y 40 dB; mediana, si oscila entre 40 y 70 dB, y profunda, si está por encima de 80 dB.

La pérdida auditiva se presenta, según Rodríguez, Saynes y Hernández (2009), por lesiones infecciosas o no infecciosas en el oído, y se reconocen tres tipos: las que se deben a una alteración en el aparato de conducción, las neurosensoriales y las mixtas. Las hipoacusias conductivas abarcan todas las frecuencias y se localizan en el oído medio (desde la membrana timpánica hasta la ventana oval); las neurosensoriales se localizan en el oído interno (perilinf, endolinf) e impiden la conducción de las ondas sonoras al órgano de Corti; en estos casos, se afectan principalmente las frecuencias altas; las mixtas combinan ambas hipoacusias mencionadas.

Dentro de las causas de aparición de la hipoacusia se encuentran la Otitis Media Adhesiva, donde la perforación de la membrana timpánica impide la conducción del sonido a través del oído externo a la ventana oval y la Otitis Media Crónica –OMC– donde las infecciones recurrentes lesionan la membrana timpánica y la cadena de huesecillos.

La estudiante posee en el oído derecho una hipoacusia profunda, también llamada cofosis²¹ en su historia clínica, y una hipoacusia neurosensorial moderada en el oído derecho, ambas provocadas, como se explica anteriormente, por la recurrencia de la OMC en la infancia. Es importante aclarar que la pérdida comenzó a partir de los diez años, cuando la estudiante había adquirido el lenguaje.

2.3.1 Oído

Es importante, en este trabajo, conocer el funcionamiento del oído para comprender, con mayor claridad, las características auditivas que posee la estudiante y la razón de su dificultad auditiva, con el propósito de ayudarla en su desarrollo, sin actuar en contra de sus realidades vocales. Esta breve explicación, que no pretende hacer un análisis científicista del tema, está basada en su totalidad en el libro de Rodríguez et al. (2009).

Los autores describen el oído desde dos aspectos fundamentales, la anatomía y la fisiología. Anatómicamente, es un órgano que se encuentra albergado por el hueso temporal y que se divide en tres porciones: externo, medio e interno. El oído externo está formado por el pabellón auricular (lo que comúnmente conocemos como oreja) y el conducto auditivo externo, que va desde el pabellón hasta la membrana timpánica. El oído medio, con estructuras más complejas, va desde la membrana timpánica hasta el laberinto, y lo forman techo, piso y cuatro paredes. Es aquí donde se encuentran la cadena osicular (martillo, yunque y estribo), la porción timpánica y mastoidea del nervio facial, y estructuras vasculares y aéreas, como la trompa de Eustaquio. Por su parte, el oído interno está formado por el laberinto óseo y el membranoso, por donde circula

²¹ Cofosis: “La cofosis o anacusia es una discapacidad auditiva por la que el individuo no percibe ningún sonido.” (<https://audifon.es/atencion-al-paciente/glosario-sobre-audicion/c/cofosis/>)

un líquido llamado perilinfa, de composición similar al líquido cefalorraquídeo, y otro llamado endolinfa, rico en potasio. En la porción anterior del oído interno, se encuentra la cóclea y, en su parte posterosuperior, el vestíbulo y los conductos semicirculares.

La relación entre el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo del cerebro y el oído es la que posibilita la discriminación de las cualidades del sonido (tono, timbre, duración e intensidad). Para que esto se produzca, la información recogida desde el exterior por el pabellón auricular pasa por el conducto auditivo externo y se transmite por la membrana timpánica y cadena osicular, llegando a los líquidos laberínticos que estimulan las terminaciones nerviosas y generando una corriente eléctrica que llega hasta el lóbulo temporal. De esta forma, la corteza cerebral interpreta y da significado a los sonidos que son codificados por la cóclea.

Si se hace una diferenciación de las funciones de cada parte del oído, se encuentra que, en el oído externo, el pabellón auricular recoge las ondas sonoras y localiza y orienta la fuente de donde se emitieron, mientras que el conducto auditivo externo protege la membrana timpánica, mantiene equilibrada su temperatura, refuerza las resonancias y conduce las ondas sonoras que recibe del pabellón auricular.

El oído medio tiene, por función principal, la transmisión de las ondas sonoras hasta los líquidos de la cóclea; entre sus partes, la trompa de Eustaquio, que protege de la presión sonora y de las secreciones nasofaríngeas, drena las secreciones mucosas que el oído medio produce y lo ventila equilibrando la presión interna del oído medio con la atmosférica; además, repone el oxígeno que ha sido absorbido. La membrana timpánica transmite la vibración sonora hasta la ventana oval y protege el oído medio, las ventanas y la trompa de Eustaquio, y los huesecillos que conforman la cadena osicular transmiten la vibración de la membrana timpánica a la cóclea.

El oído interno tiene dos funciones fundamentales que se producen a través de la cóclea: la transductora, que consiste en transformar la energía sonora en potencial bioeléctrico, para estimular las terminaciones nerviosas, y la codificación de las señales acústicas, para que el cerebro pueda procesar la información. Por su parte, los líquidos endolinfa y perilinfa son fundamentales para la transducción mecánico-eléctrica.

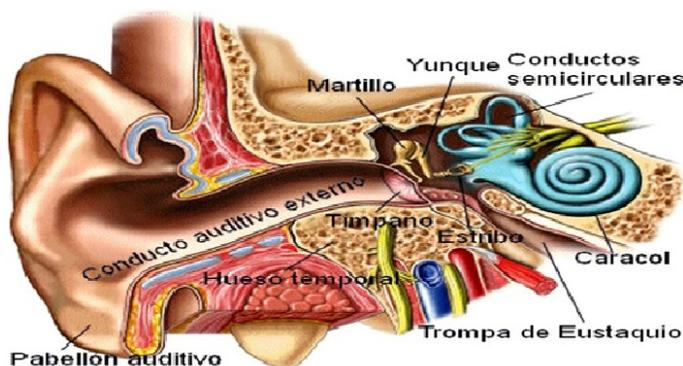


Figura 1 Anatomía del oído.

Fuente: VitalSaludVigo (s.f.)

2.3.2 Patologías del oído.

Dentro de los trastornos anatómo-fisiológicos o patologías más frecuentes en el oído, se encuentran la otitis externa, la otitis media, la otitis media aguda, la otitis media con derrame, la otitis media crónica, el colesteatoma y la otosclerosis.

En este acápite, se argumentan las patologías que ha sufrido la estudiante y que dieron lugar a la pérdida parcial de su audición.

Teniendo en cuenta un resumen de su historia clínica, la estudiante presentó, desde los 10 años de edad, otitis media crónica bilateral, por lo que le fue realizada timpanoplastia, en ambos oídos, que dejó como secuela la hipoacusia mixta, profunda en el oído derecho y moderada en el

izquierdo. A los 23 años, le fue realizada una cirugía para extirpar un colesteatoma en el oído derecho.

2.3.2.1 Otitis Media Crónica (OMC).

“Cuando ocurren cambios irreversibles en la mucosa del oído medio, el proceso se denomina OMC” (García, 1989, p. 52).

Según García (1989), la otitis media aguda, que en adelante será denominada OMA, y la OMC constituyen las patologías más frecuentes en Colombia y generalmente son producto de enfermedades que se pueden prevenir con la vacunación oportuna del niño. Algunas enfermedades respiratorias, la falta de agua potable, el trauma o la contaminación ambiental son factores que contribuyen a la infección del oído. La mayoría de las inflamaciones del oído medio se producen por la diseminación de patologías nasales, nasofaríngeas y de los senos paranasales, ya que los gérmenes pasan de la nariz hacia la Trompa de Eustaquio y, a través de esta, hacia la cavidad timpánica; la más frecuente de estas enfermedades es la OMA serosa.

El anterior autor plantea que la OMA es la inflamación aguda serosa, catarral o purulenta del oído medio que acompaña generalmente un estado gripal y se presenta con más frecuencia en niños. Su evolución puede variar desde la curación espontánea hasta la aparición de otorreas²² crónicas e, inclusive, la muerte, producto de una meningitis o absceso cerebral. La extensión de la inflamación puede llegar a desencadenar la OMC o el colesteatoma. Las infecciones recurrentes del oído medio se conocen como otomastoiditis crónica, donde la persistencia de la otorrea puede lesionar las estructuras del oído medio y dejar secuelas con hipoacusia,

²² Otorrea: Exudación del oído externo. Puede ser serosa, sanguinolenta, purulenta o contener líquido cefalorraquídeo (Océano, s.f.).

neurosensorial o mixta, que varía entre 20 y 60 dB, producto de lesiones en el órgano de Corti²³ y los canales semicirculares.

2.3.2.2 *Colesteatoma*

Aunque su nombre hace referencia a un tumor, se trata de un quiste dérmico compuesto por queratina que aparece generalmente en personas que tienen la información genética expresada en el tipo de citoqueratina²⁴ y se localiza en las partes del oído en que se encuentran los queratinocitos²⁵. Según Rodríguez *et al.* (2009), existen dos tipos de colesteatoma: el de oído medio o congénito y el adquirido, que puede ser, a su vez, primario, cuando inicia en la porción flácida de la membrana timpánica, o secundario, en pacientes que primero tuvieron una perforación del tímpano o una otitis media crónica. Aunque esta patología no significa necesariamente infección del oído medio, es muy alta la probabilidad de que aparezca, porque interfiere en la ventilación del oído, a nivel de la trompa de Eustaquio. Esta infección puede suceder a la formación del colesteatoma, dependiendo de su clasificación, o antecederlo, pero, en ambos casos, aumentan con su crecimiento, afectando cada vez más estructuras y semejando la otitis media crónica. Además de la infección, el colesteatoma está asociado a la destrucción del hueso temporal, lo que conlleva la pérdida auditiva o sensitiva, dependiendo de la porción afectada, el vértigo o la parálisis facial. Según los propios autores, “el colesteatoma no infectado solo produce hipoacusia” (p. 371).

²³ Órgano de Corti: Pequeña estructura espiral situada en la cóclea del oído interno que contiene células cilíacas y está en contacto con terminaciones de la porción coclear del nervio auditivo, ya que, a su nivel, se transforman las ondas sonoras en impulsos nerviosos (Océano, s.f.).

²⁴ Citoqueratina: “Tipo de proteína que se encuentra en las células epiteliales que revisten las superficies internas y externas del cuerpo. Ayudan a formar los tejidos del cabello, las uñas y la capa externa de la piel” <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionario/def/queratina>

²⁵ Queratinocitos: “Son las células más numerosas de la epidermis y del folículo piloso.” <https://www.ecured.cu/Queratinocitos>

El colesteatoma solo se puede extirpar de forma quirúrgica, realizando una mastoidectomía y, posteriormente, timpanoplastias²⁶ para restablecer el funcionamiento del sistema timpanoosicular.

2.3.2.3 Tinnitus

La percepción de tener siempre un ruido en el oído es conocida como tinnitus o acufeno y no constituye en sí una patología, sino un síntoma que se encuentra frecuentemente en pacientes con hipoacusia y se genera, en la mayoría de los casos, por daño del oído interno, inflamaciones del oído medio, otosclerosis, u otros (Rodríguez *et al.* 2009). Estos autores señalan que la intensidad del acufeno puede ser tan grave que llega a ocasionar trastornos de ansiedad en la persona que lo sufre, por lo que su tratamiento principal está constituido por antidepresivos, para que propicien un cambio emocional en el paciente frente al tinnitus.

2.4 Canto

Son incontables los autores que, como Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014), dan cuenta de las exploraciones vocales, como el primer encuentro que tiene una persona con la música en la primera infancia; estas pueden influir en el desarrollo de las habilidades musicales del niño y en el fortalecimiento de las asociaciones entre canto y la experiencia física o acoplamiento motor-auditivo. La habilidad de cantar se va desarrollando hasta la adultez cuando, con el acompañamiento de un maestro, se logra la madurez vocal y técnica.

²⁶Timpanoplastia “se refiere a cualquier procedimiento quirúrgico que involucre la reconstrucción de la membrana timpánica y/o de la cadena osicular” (Peñaranda, García y Pinzón, 2007).

La importancia del maestro de canto es ampliamente descrita en Isaac et al. (2017). El estudiante confía en que el maestro utilice su experiencia y su oído para hacer de él un buen cantante; sin embargo, no siempre un buen cantante es un buen maestro. Si se cita a Trallero (2008), los buenos músicos no siempre saben cómo desarrollar las capacidades artísticas, en otras personas. En este momento, el maestro debe combinar el conocimiento que tiene de la propia disciplina musical y su desarrollo como músico profesional, con un conocimiento pedagógico de la disciplina, a partir del cual guíe los distintos procesos en el estudiante, los que han de ser comprendidos gracias a la experiencia del maestro como cantante y a su intuición. Según Sardi (2014), “un maestro debe seguir experimentando con su propio instrumento. Un maestro debe seguir entrenando su voz. Un maestro debe poseer sensibilidad y personalidad artística para poder ayudar a que el alumno descubra su propia sensibilidad y personalidad artística” (p. 11).

En los inicios de la pedagogía vocal, hacia 1795, o lo que se conoce como Pedagogía Vocal Tradicional, que no contaba con elementos científicamente comprobados, se tenía como precepto que, para ser cantante, no bastaba con esforzarse y dedicarse al estudio consciente, sino que era necesario tener un talento excepcional, es decir, un “don”, por el cual pudieran controlar un instrumento invisible, a lo que se unía la forma particular como cada maestro interpretaba el fenómeno que ocurría en un instrumento, hasta el momento invisible y desconocido, por lo que las imágenes de cada profesor y su propia interpretación se constituían prácticamente en la única guía del estudiante (Alessandroni, 2013). En resumen, el canto consistía en la imitación del sonido del maestro, quien asumía un lenguaje subjetivo basado en la utilización de imágenes, y su enseñanza era por tradición oral.

Entre las décadas de 1950 y 1970, a la par de los avances científicos, “el problema de la

pedagogía vocal encontró un nuevo rumbo” (Alessandroni, 2013, p. 2): el surgimiento de la Pedagogía Vocal Contemporánea como paradigma pedagógico científicamente informado, que se encargó de analizar la relación entre el sonido resultante y los mecanismos que lo producían. Avances científicos, como el descubrimiento del fibroscopio²⁷, en 1964, posibilitó a los cantantes y docentes de canto el reconocimiento del aparato de fonación y dio fin a conceptos tan arraigados como musicalidad innata, considerando que cualquier persona en condiciones normales de salud puede aprender a cantar (Alessandroni, 2013).

Este nuevo paradigma, creado a partir de un enfoque interdisciplinar, se encargó de generar los cimientos de la técnica vocal, brindando comprensión y uniformidad de los términos a partir de los cuales se produce y se enseña el canto. La técnica vocal pasó de ser un proceso de imitación a uno de entrenamiento vocal, guiado por los conocimientos desarrollados tanto por profesionales de la voz y del cuerpo (docentes de canto, fonoaudiólogos y kinesiólogos) como por médicos, ingenieros y psicólogos. Asumir como principio de la enseñanza vocal la comprensión del funcionamiento del aparato de fonación, la optimización en el uso de sus estructuras y la construcción colectiva de los fundamentos que faciliten el desarrollo técnico del estudiante ha sido la principal herramienta para esta investigación.

Esta investigación reconoce la importancia de la combinación de los elementos metafóricos y emocionales con los conocimientos científicos de anatomía y función del aparato de fonación, ya que ofrece más posibilidades de desarrollo de las herramientas didácticas, sobre todo cuando el estudiante no posee, al decir de Alessandroni (2014), condiciones óptimas de salud, en este caso debidas a la hipoacusia, y reconoce también que las imágenes fueron abanderadas de la Pedagogía Vocal Tradicional; sin embargo, se basa en autores como Alessandroni, Burcet y

²⁷ Fibroscopio: instrumento flexible con un astil interno tapizado con fibra de plástico o fibra óptica transmisora de impulsos luminosos, utilizado para la visualización de estructuras internas (Océano, s.f.).

Shifres (2012), quienes avalan su utilización, al plantear la validez de la resignificación de este tipo de recursos, que utilizan en la búsqueda de imágenes que se asocien directamente con la producción del sonido o algún efecto vocal que se pretenda lograr.

La comprensión de los mecanismos que producen la voz en el cuerpo humano se estableció desde dos visiones: primero, la visión anatómo-fisiológica, de Seidner y Wendler (1982), quienes explican la producción del sonido desde la teoría mioelástica-ondulatoria²⁸, donde la subida de la presión subglótica²⁹ y la regulación de los músculos laríngeos hacen que se produzcan vibraciones de los pliegues vocales. Estos autores también avalan la producción del sonido a través de la ley de Bernoulli (a partir de la energía constante de un fluido, si la velocidad aumenta la presión disminuye y viceversa); se toma el aire como un fluido que, al generar una mayor presión del mismo debajo de los pliegues vocales, produce en estos una menor presión, lo que los hace unirse y generar el sonido.

La segunda visión involucra a todo el organismo en la producción del sonido; además de asumir la función laríngea y respiratoria, para Bustos (2003), la voz es un reflejo de la vida cotidiana que deja ver emociones y sentimientos.

Esta investigación asume ambas posturas, analiza la producción del sonido desde la anatomía y fisiología del cantante y, muy especialmente, fortalece la importancia del estado psíquico y emocional del cantante, teniendo en cuenta que el organismo funciona como un todo. Este postulado es tratado con amplitud en la literatura, por autores como Seidner y Wendler (1982), que exponen el resultado de un estudio realizado por Heidelbach (1970), donde se demostró que

²⁸ Esta teoría “parte de la acción recíproca entre las fuerzas musculares en la laringe y la presión de la respiración, o sea el movimiento del aire durante la expiración, que se activa en la glotis.” (Seidner y Wendler, 1982, p. 82)

²⁹ Hace referencia a la presión que se “activa desde abajo, en la glotis”. (Seidner y Wendler, 1982, p. 82)

posturas equilibradas de la conciencia, como metas claras y realistas, fuerza de voluntad, personalidad equilibrada o sensibilidad pueden compensar insuficiencias vocales o físicas. En el caso particular de la presente investigación, el estudio anterior tiene validez a partir de comprender que la fuerza de voluntad que demostró la estudiante, la persistencia y la tenacidad en el estudio, así como la sensibilidad interpretativa, fueron imprescindibles para contrarrestar las deficiencias auditivas en relación con la música.

También para Miller (2000), los cambios de humor o comportamientos determinados por el metabolismo, género, fisiología y orientación psicológica son notorios en la producción del sonido. Otros autores como Aspelund (1946), citado por Seidner y Wendler (1982), van más allá de los aspectos fisiológicos o psíquicos y relacionan el arte de cantar de cada persona con su historia, nacionalidad, sexo, clase, edad e individualidad.

Desde la mirada anatómo-fisiológica, la interdependencia de las tres partes del aparato vocal-motor, vibrador y resonador posibilita la correcta fonación (Miller 2000). Con base en este autor y de la forma como se ha aplicado a este proyecto, el motor es el cuerpo de la estudiante, que provee la intención y la energía para la producción del sonido en los pliegues vocales que actúan como vibrador, y el sonido se amplificará a lo largo del tracto vocal, que actúa como resonador.

El sonido vocal se produce por la vibración de los pliegues vocales –fascículo *vocalis* del músculo *tiroaritenideo*- que responden a impulsos nerviosos durante el pasaje de aire. Los pliegues se constituyen en el vibrador pero, para ser más precisos, describiremos cómo se produce un ciclo fonatorio: en principio, el espacio glótico se abre y los pliegues vocales se separan para permitir la entrada de aire en la inspiración. Ahora bien, luego de la inspiración, la glotis posee tendencia al cierre por acción de los músculos interaritenoides y cricotiroideos laterales; es en este instante cuando se activan ciertos mecanismos motores

sobre los pliegues vocales, a partir de la imagen mental de una palabra o de un sonido (Mauléon, 2008). Los músculos tiroaritenoides se contraen posicionándose de acuerdo con la frecuencia que ha de emitirse. Al posicionarse el espacio glótico de este modo, los pliegues vocales quedan aproximados en forma suficiente como para que la ondulación de su mucosa provoque sucesivas interrupciones en la columna de aire ascendente (también conocida como presión subglótica). La cantidad de ondulaciones de la mucosa de los pliegues vocales en función de una unidad de tiempo determinarán igual cantidad de interrupciones en la columna de aire ascendente, y esto dará por resultado la frecuencia del sonido emitido a nivel laríngeo, el cual se conoce con el nombre técnico de frecuencia fundamental. Finalmente, el sonido es enriquecido y amplificado en el tracto vocal que actúa como resonador y comprende la cavidad oral, se extiende a lo largo de la faringe, el vestíbulo laríngeo y finaliza en las cuerdas vocales. (p. 2).

Muchos profesionales de la voz cantada hablan de la técnica vocal como el medio para lograr que el cantante potencialice al máximo sus cualidades. La relación y el equilibrio constante entre las tres partes del aparato de fonación, mencionados por (Miller 2000) y unidos a los sentimientos y emociones del cantante, como aporta (Hemsley, 1998), confluyen en el fin último del cantante que no es otro que lograr la comunicación con el público.

Para Bustos (2003), la técnica vocal es el vehículo para potencializar y perfeccionar, en función de las necesidades de cada profesional, dones vocales innatos, al lograr que el cantante aborde sin esfuerzo los diversos recursos expresivos que constituyen situaciones exigentes y adaptaciones constantes del aparato de fonación. Si no se tiene el manejo correcto de este recurso, el cantante o el profesional de la voz en general puede ocasionarse trastornos vocales de diversas magnitudes; mientras que para Aspelund (1946), citado por Seidner y Wendler (1982),

la técnica vocal del cantante y la manera como emplea sus medios vocales son siempre determinadas por la intención artística del intérprete y son el medio para realizar una idea artística. Pero, a su vez, las posibilidades artísticas dependen de la técnica. (p. 21).

Para la investigadora, la técnica vocal se basa en lograr un equilibrio entre todas las estructuras que intervienen en la producción del sonido, que se enumeran en Sardi (2014), y están comandadas por el cerebro; entre ellas, las estructuras encargadas de la articulación y la resonancia, las encargadas directamente de la producción del sonido, y, finalmente la respiración, donde intervienen los pulmones, el diafragma, los músculos abdominales e intercostales, así como otros músculos de sostén y auxiliares de los que se deriva el apoyo³⁰.

Este principio técnico se puso en práctica en el proceso de aprendizaje técnico-vocal de la estudiante hipoacúsica.

En este capítulo, se pretende abarcar los distintos aspectos teóricos que resultan importantes para esta investigación. La comprensión de las categorías descritas contribuye a entender la problemática de la estudiante y el objeto de estudio de esta investigación, que rompe con el “deber ser” del futuro músico.

Se identificaron las enfermedades que sufrió la estudiante, desde la infancia, y que motivaron la aparición de la hipoacusia, condición que rompe con el paradigma de supuesta “normalidad” del estudiante de música e impone un reto que obliga al docente a desarrollar otras lógicas de trabajo y otras didácticas para lograr un proceso de inclusión satisfactorio. A pesar de ser este un estudio elaborado a partir de la formación musical de la estudiante, donde la capacidad auditiva

³⁰ Apoyar en el canto es “encontrar balance entre la presión de aire, la condición de la cuerda para soportar una determinada fuerza, la correcta posición de la laringe y la correcta utilización de resonadores y articuladores” (Sardi, 2014, p. 7)

debería ser un pilar fundamental, según los autores anteriormente mencionados, se concentró en el reconocimiento, comprensión y utilización del aparato de fonación como vehículo para el desarrollo de las capacidades musicales que propiciaron la inclusión educativa.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de estudio

Según Arnal, del Rincón & Latorre (1982), el paradigma sociocrítico realiza una autorreflexión crítica del proceso educativo que se lleva a cabo para modificar la estructura de las relaciones sociales. Para esta investigación, la crítica de los procesos educativos y los códigos que rigen la enseñanza del canto se constituyen en objetivos principales, los cuales apuntan a transformar la relación que existe entre los códigos preestablecidos por los maestros de canto y la realidad del estudiante con necesidades de aprendizaje diferentes.

Otras características importantes que aportaron a la unión entre el paradigma sociocrítico y la presente investigación fueron la relación indisoluble entre teoría y práctica, la importancia del investigador como un sujeto más en la investigación y el valor de la autorreflexión del docente (Arnal et al 1992). Uno de los enfoques que representan este paradigma es la sistematización de experiencias, que será analizado más adelante en este documento y que está “orientado por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas asociadas al cambio social” (Ghiso, 2008, p. 1).

Dentro del paradigma antes descrito, esta investigación se situó en un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Fernández (2011) y Bonilla-Castro y Rodríguez (2008), hace un análisis reflexivo de la realidad subjetiva, es decir, no parte de supuestos teóricos, sino que analiza la realidad de los individuos, su comportamiento, actitudes y valores, a partir del trabajo realizado sobre la marcha; a su vez, demanda un estudio profundo, rico en ideas, más descriptivo, donde los resultados obtenidos permitan mayor comprensión del fenómeno que se estudia. En este tipo de investigación, es importante “captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que

está siendo estudiada, es decir, a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2008, p. 84).

Para contextualizar la relación entre la metodología utilizada y esta propuesta investigativa fue necesario hacer hincapié en que se buscó generar una reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica con base en un ejercicio hermenéutico, comprensivo e interpretativo, de las estrategias y recursos utilizados como parte del proceso pedagógico-vocal de una estudiante con pérdida auditiva en canto lírico, a la vez que pretendió contribuir al cambio o transformación del pensamiento de los docentes respecto a la pérdida auditiva, teniendo en cuenta, según Bryman (2012), las dinámicas propias de las ciencias sociales y de los paradigmas cualitativos.

3.2 Método utilizado: Sistematización de experiencias

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2013, p. 4).

En Jara (2013), se encontró una puerta abierta a este tipo de investigaciones en lo que él llama “una propuesta metodológica en cinco tiempos” (p. 7). Esta metodología trabaja sobre los procesos donde intervienen diferentes actores, los mismos que forman parte de la investigación, en un contexto determinado, y toma esas experiencias como procesos históricos, y ordena y

reconstruye lo que ha sucedido, comprende e interpreta lo que está sucediendo y de esa manera, y logra un aprendizaje (Jara 2001).

Para el desarrollo de la presente investigación, se partió de la práctica desarrollada con una estudiante de canto lírico con hipoacusia y se hizo una interpretación crítica de la misma, contribuyendo al desarrollo tanto de la propia práctica como al fortalecimiento de la teoría. Este trabajo pretendió, además, como sugiere el autor antes mencionado, compartir, confrontar y comparar el aprendizaje logrado con otras experiencias, con el propósito de enriquecer el quehacer de los docentes de canto y de ampliar la perspectiva de ingreso de estudiantes con hipoacusia a los programas de música.

Otro aspecto importante, presente en Jara (2001), es que, en esta investigación, la generación de conocimiento se dio como un proceso activo y no de transmisión unilateral que involucró tanto a la investigadora como a la estudiante, donde muchas veces se asumen saberes empíricos, la subjetividad y las emociones para lograr ciertas metas, ya que se está frente a una experiencia innovadora que no ha sido abordada en profundidad, según la literatura estudiada y referenciada. Esto se reafirma en Páramo (2013), quien sostiene que, debido al carácter cualitativo de esta metodología que comprende como elemento definitorio la cercanía y comunicación entre los actores de la investigación, la búsqueda de significado social conlleva a que el investigador y el investigado se involucren de forma activa, a la vez que se transforman durante el proceso.

Otras características importantes que justifican el proceso de sistematización de experiencias las expone Jara (2013), quien afirma que se producen conocimientos desde la experiencia que apuntan a trascenderla; construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro, con una perspectiva transformadora; se complementa con la

investigación, que está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimientos vinculados a las propias experiencias particulares.

Desde esta perspectiva, esta sistematización pretendió analizar críticamente los aspectos que orientaron el proceso de inclusión de la estudiante y valorar los saberes adquiridos durante el proceso de formación, teniendo en cuenta su limitación auditiva, para que esta experiencia se pudiera constituir en un apoyo para futuros cantantes y futuras investigaciones con características similares. La recuperación de las experiencias que vivió la estudiante y la identificación de los factores de cambio contribuyeron en su desarrollo integral, y ha podido incorporar esos conocimientos en su experiencia pedagógica. Las personas que forman parte directa de esta investigación encontraron diferentes barreras durante el desarrollo de la experiencia en sus diferentes etapas, sobre todo al inicio, las relacionadas con los códigos que tradicionalmente unen el canto lírico con el oído musical perfecto; sin embargo, buscar otras realidades, otras formas de aprender, y ver el canto lírico desde una perspectiva más humana, acorde con la realidad de cada persona, hicieron que se generara un aprendizaje significativo y que se abriera una mirada crítica al conocimiento de expertos que, aunque ajenos al proceso en sí, brindaron aportes esenciales, gracias a su conocimiento sobre pedagogía del canto, lo que permite una perspectiva transformadora del futuro. Es importante resaltar que este proceso de aprendizaje se complementa con la evaluación, otra característica presente en Jara (2013), que mide y valora los resultados, aporta una interpretación crítica al proceso y posibilita el resultado obtenido.

Es importante mencionar que las experiencias donde se recoge gran cantidad de riqueza acumulada son procesos únicos, inéditos e irrepetibles (Jara, 2013); por lo tanto, difícilmente se podrá dar una experiencia igual con otro estudiante, aunque este posea las mismas características auditivas de la estudiante con la que se ha trabajado. Aspectos tan importantes como la actitud de

la estudiante, la tenacidad y la entrega total con la que se ha trabajado no siempre van de la mano con las aptitudes musicales que pueda tener una persona o que pueda llegar a desarrollar.

Apoyada en dos autores (Jara, 2013, y Chávez-Tafur, 2006), esta investigación utilizó la estructura del esquema de cinco pasos que ayudan a reconstruir los procesos de sistematización; aunque los nombres de los pasos sean distintos, su esencia es la misma: definir un punto de partida, definir lo que se quiere sistematizar, recuperar el proceso, reflexionar sobre lo que pasó y formular unas conclusiones.

Para una mejor comprensión metodológica, los tres primeros pasos son descritos en la Propuesta de sistematización; en los Resultados, se muestra la reflexión sobre el proceso y, finalmente, se formulan las conclusiones.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Para definir los instrumentos pertinentes con los propósitos del estudio, y con los que se realizó la recolección de la información, se consideraron los cuatro elementos planteados por Sandoval (1996): enfoque de la investigación, tipo de información que se pretende captar, características de la fuente y tiempo del que se dispone para recolectar dicha información.

En el caso de esta investigación, de tipo cualitativa, se pretendió hacer, a partir de una sistematización de experiencias, un análisis crítico del proceso de inclusión educativa llevado a cabo con una estudiante hipoacúsica, donde el estudio del canto lírico se presentó como elemento facilitador del mismo; para ello, se contó con la identificación y categorización del pensamiento de profesores expertos en canto, sobre los procesos de inclusión de estudiantes con compromiso auditivo en esta especialidad; con las opiniones de los docentes que formaron parte del proceso

pedagógico de la estudiante, durante los dos semestres que duró la sistematización, y con los aportes de estudiantes y docentes de música del DEM.

El tiempo para la aplicación de los instrumentos seleccionados fue acordado con los participantes y varió entre media y dos horas.

Luego de analizar los instrumentos brindados por varios autores como Sandoval (1996), Hernández, Fernández, Baptista (2010) y Bernal (2010), se constata que la recolección de información de esta investigación se dirigió a registrar la experiencia diaria, entre la investigadora y la estudiante, para sistematizarla. Además, se recogió información de agentes externos, de forma individual, con amplio conocimiento del tema, para conocer su opinión sobre la inclusión de estudiantes con hipoacusia en los programas de formación musical, así como las características que buscan ellos en sus estudiantes y el papel que juega la pedagogía en la enseñanza del canto, con el fin de enriquecer los postulados teóricos en los que se apoya esta sistematización. Los instrumentos y técnicas que reúnen esta información y que fueron utilizados son la entrevista y la observación, también llamada observación participante.

Es importante asegurar que estos instrumentos tradicionales de recolección de información sirven de apoyo al método de sistematización de la práctica.

3.3.1 Entrevista

Debido a lo sensible del tema que planteó esta sistematización al proponer la ruptura de uno de los principales códigos de la enseñanza del canto y de la educación musical en general, la recolección de datos se realizó por medio de entrevistas que, según Hernández et al. (2010), se comportan como una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, a partir de la cual se logran construir significados sobre el tema que se está investigando.

Los propios autores presentan otras características que se tuvieron en cuenta, como la flexibilidad en el orden de las preguntas, el inicio y fin de la entrevista, el carácter amistoso y anecdótico de la conversación, y que fueron siempre realizadas por la investigadora.

De los tres tipos de entrevista descritos en la literatura - estructurada, semiestructurada y no estructurada o abierta- se escogió la no estructurada, que se aplicó a los profesores de canto, y la estructurada, cuya característica principal consiste en la preparación de una guía de preguntas que se sigue estrictamente en forma de cuestionario (Sandoval, 1996), y se aplicó a profesores y estudiantes del DEM de la UPN.

Para diseñar las entrevistas, se tuvieron en cuenta las tres fases sugeridas por Restrepo (s.f.): diseño, ejecución y análisis, a partir de los cuales se realizó una guía previa con la que se dio una estructura a las entrevistas, a partir de los objetivos y los cuestionamientos que se plantean como parte del problema de esta investigación; estos cuestionamientos de tipo pedagógico, didáctico, pedagógico vocal, preparación del profesorado sobre la atención a la diversidad y desarrollo de potencialidades vocales propiciaron la elaboración de preguntas no estandarizadas que se ajustaron según el curso de cada conversación y teniendo en cuenta el interés y las respuestas del entrevistado.

Para escoger a los entrevistados, se tuvo en cuenta aspectos importantes como la trayectoria artística, el quehacer pedagógico y los estudios realizados tanto en campo de la pedagogía como en técnica vocal. Luego de un sondeo, se escogieron tres maestros que reunían estas características. El medio que se eligió para registrar las entrevistas fue la grabación, previa solicitud de permiso al entrevistado, y se generó un ambiente dialógico, flexible y abierto, como sugiere Hernández et al., (2010); para este autor, las entrevistas ofrecen más posibilidades para que el participante exprese sus experiencias, sin que la perspectiva del investigador u otros

estudios sobre el tema puedan influir en sus respuestas. Es importante mencionar que, aunque para Restrepo (s.f.) sea un error la transcripción de entrevistas, “lo cual toma un tiempo y energía considerables” (p. 6), en esta investigación se incluyen las transcripciones, por su importancia como parte del proceso y los resultados.

La fecha, el lugar y la duración de las entrevistas se ajustaron a las posibilidades de los entrevistados, sin que esto afectara el resultado de las mismas.

3.3.1.1 Cuestionario

Uno de los tipos de entrevista estructurada más común es el cuestionario que, según Behar (2008), se trata de “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 64). El tipo de cuestionario, seleccionado para esta investigación, fue el mixto, conformado por preguntas breves y específicas y otras de respuesta libre, más profunda y desarrolladas, del que se aprovecharon las ventajas que expone el propio autor, como la rapidez con que se puede aplicar, el volumen de población a la que puede ser aplicado en un corto tiempo y el procesamiento matemático de los datos que recoge.

En este caso, las preguntas realizadas a los entrevistados fueron estrictamente evaluadas y elaboradas de una forma consciente que permitió aportar datos relevantes al desarrollo de la presente investigación.

Es importante resaltar que, aunque esta técnica responde mayormente a las investigaciones de carácter cuantitativo, como se destaca en Hernández *et al.*, (2010), Páramo (2017) defiende su uso en la investigación social afirmando que “El cuestionario es un procedimiento utilizado en la investigación social para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos que, en muchos casos, busca ser representativa de la población general” y cuyo

“propósito es recoger información específica sobre un área de interés, pero sin la pretensión de la generalización” (p. 86), y sugiere unos pasos para la creación del mismo: elaborar una lista de la información que se desea obtener a partir de los objetivos del trabajo, analizar las características de la población a la que se aplicará esta herramienta (localización, cantidad de personas, etc.), pensar en el método más apropiado para recolectar los datos (vía telefónica, postal, web, etc.) y qué tipo de resultado se espera encontrar y cómo se van a mostrar.

También Páramo (2017) ofrece pautas para la elaboración del cuestionario, sobre la base de cuatro partes: una presentación con la información más importante; una segunda parte, con la información donde se busca conocer las opiniones, actitudes y conocimiento que tengan los participantes sobre el tema; la tercera, busca recaudar información importante sobre el participante, como su edad, sexo, etc., y, por último, un epílogo donde se agradece al participante.

Por su parte, Rodríguez y Valdeoriola (2009) explican las posibilidades de las técnicas que presenta el ciberespacio para el desarrollo de las investigaciones y la eficacia de las mismas. Dentro de estas, se encuentran los cuestionarios para la difusión o recogida de datos, que pueden ser vía correo electrónico o vía web.

Avalada por estos autores, se eligió la herramienta web Google Forms, mediante la cual se recolectó información a partir de las experiencias pedagógicas de dos grupos específicos -los profesores de música y los estudiantes del DEM de la UPN. Es importante mencionar que no se discriminó en la aplicación del cuestionario, que fue respondido por 18 docentes y 28 estudiantes, por si alguno de ellos había tenido contacto directo (dentro de su práctica pedagógica) con la estudiante que forma parte de esta investigación.

3.3.2 Observación

La observación constituyó el bastión de esta investigación que se centró en el trabajo de campo activo, la vivencia directa tanto en el salón de clase como fuera de este, tratando siempre de comprender la perspectiva, puntos de vista, situaciones emocionales, entornos y demás aspectos resultantes que posibilitaron el aprendizaje crítico y el reconocimiento de la evolución vocal de la estudiante. En este punto, Hernández et al. (2010) fueron fundamentales al acotar que la observación cualitativa “no es una mera contemplación (...) implica adentrarse de manera profusa en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411).

Resume este trabajo un proceso de observación consciente de cada detalle, de cada nuevo reto, que fue analizado minuciosamente y, de todos ellos, se pudo sacar conclusiones.

Sandoval (1996) define la labor de la observación participante como un trabajo desde adentro de las realidades que pretende abordar, con una estrategia flexible de inicio y cierre. Esto posibilitó recolectar información sobre la experiencia pedagógica vivida por la estudiante en la UPN.

3.3.3 Historias de vida

Actualmente, y desde una perspectiva más específica y más especializada, las historias de vida -métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida- son, según la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto investigación, el

objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social (González, 2008, p. 210).

Las historias de vida, técnica de investigación social, narran la experiencia vivida por los seres humanos y forman parte de las prácticas de transmisión inter e intrageneracional y de las prácticas culturales (González, 2008), y pueden ser colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales. También, según Moriña (2017), integran la subjetividad para comprender la realidad de las personas que las narran y, para Páramo (2017), este recurso “permite mostrar las vivencias, los sentimientos, los pensamientos y todo el entorno que rodeaba a una situación o persona, a partir de la realidad de mundo que experimentaba en un momento específico y que busca ser expresada en el presente, teniendo en cuenta la percepción actual de hechos pasados (p. 205).

Capítulo 4 La sistematización

En “Canto lírico e hipoacusia: sistematización de una experiencia pedagógica” se recoge una parte muy importante de la experiencia vivida por una estudiante de canto lírico con hipoacusia y una docente de canto. Tuvo muchos tropiezos y encontró mucha resistencia en sus inicios, debido a la condición auditiva de la estudiante y las condiciones que se han establecido como fundamentales para el estudio del canto, pero sus actores no dejaron de creer en que lo que estaban haciendo tendría, en algún momento, un cambio importante que les daría confianza y la posibilidad de mostrar la experiencia a la comunidad educativa como un punto de partida a la inclusión de estudiantes con hipoacusia en el canto lírico.

Ese cambio marca el inicio de esta sistematización y corresponde a la fecha en que la estudiante presenta su examen de ingreso al DEM de la UPN (17 de noviembre de 2017), y sitúa esta investigación en la sede El Nogal, donde sus directivas estuvieron al tanto del ingreso de la estudiante y su adaptación al nuevo medio pedagógico. Los docentes que la tuvieron en sus clases y ajustaron sus prácticas para que ella recibiera todo el contenido, y los estudiantes con quienes compartió los distintos espacios también aprendieron a reconocer la diversidad. Todas estas personas fueron, de una u otra forma, partícipes de esta sistematización, y sus aportes fueron muy importantes para este trabajo.

La fecha de culminación de este proceso, planteada desde el principio, debía ser el día en que la estudiante presentara su recital de sexto semestre de canto, requisito indispensable para pasar al ciclo de profundización; sin embargo, esto no fue posible debido al paro prolongado que se vivió durante la etapa final del semestre 2018-2 y que impidió su culminación, además de una enfermedad respiratoria que sufrió la estudiante. Esta fecha fue reemplazada por otro evento importante donde la estudiante y la investigadora intercambiaron experiencias sobre el trabajo

realizado, por primera vez, con docentes de otra facultad de música, los días 13 y 14 de diciembre de 2018: el encuentro con docentes de música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Teniendo en cuenta que la UPN “Fundamenta su acción en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos desde su diversidad, con conciencia planetaria, en procura de la identidad y el desarrollo nacional” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 44), se formuló el objetivo principal de esta sistematización: analizar, en perspectiva pedagógica, los aspectos que deben orientar el proceso de inclusión de estudiantes con hipoacusia en el DEM de la UPN, mediante la sistematización de una experiencia de formación musical en canto lírico.

Los objetivos específicos que se plantearon constituyen diferentes visiones que contribuyen a la reflexión crítica de la propia práctica y brindaron herramientas que facilitaron la comprensión sobre el tema y la manera de mejorarlo. Los docentes que formaron parte del proceso pedagógico de la estudiante ofrecieron información muy valiosa sobre si realmente se está dando un proceso de inclusión de la manera correcta; el apoyo de los docentes y expertos en canto lírico externos a la universidad ofreció otras posibilidades, como conocimientos técnicos derivados de la práctica vocal y reconocimiento de nuevas experiencias, además de retroalimentar de manera casi automática la propia práctica. Los docentes y estudiantes del DEM también aportaron información significativa, sobre todo la relacionada con el cambio de paradigma del “deber ser” del estudiante de canto. Toda esta información se recolectó a partir del uso de técnicas e instrumentos, como la observación de la propia práctica, la entrevista y el cuestionario.

Afortunadamente, esta investigación no dependió de más recursos que el interés de los actores que en ella intervinieron, el amor y la dedicación por la labor que realizaron y muchas horas extra de estudio y acompañamiento a la estudiante. Un salón con piano fue el laboratorio, unas

veces con mejores condiciones acústicas que otras, pero siempre sacando provecho de las situaciones adversas.

Durante este período, se vivieron momentos importantes que serán recreados más adelante, como la presentación ante los docentes de las diferentes especialidades del DEM, sus primeras sesiones de clase en El Nogal; la presentación de su primer examen ante los profesores de canto de la LEM; la realización de la mastoidectomía, que eliminaría el colesteatoma en el oído derecho; la participación en la Temporada Internacional de Arte Lírico y Zarzuela, 2018; la primera audiometría posterior de la cirugía, y el conversatorio con profesores de la UNAB, entre otros. Estos momentos servirán de hilo conductor para mostrar las habilidades que fue adquiriendo la estudiante con el paso del tiempo.

Para una mejor comprensión, el trabajo de sistematización se organizó en tres fases -ingreso, permanencia y titulación-, dentro de las cuales se desarrollan los momentos más importantes de la estudiante como parte de la UPN (Ver Tabla 1). Adicionalmente, se integró una pequeña autobiografía de las personas que conforman la experiencia para ayudar a la contextualización y mostrar la empatía que surgió entre ambas y propició el desarrollo de esta investigación.

Tabla 1. Fases y momentos de la experiencia.

INGRESO			
Fecha	Actividad	Participantes	Observaciones
Agosto de 2017	Reunión con la Directora de Manos y Pensamiento.	Estudiante, Madre de la estudiante y Directora de Manos y Pensamiento.	Evaluar las posibilidades de ingreso de la estudiante.
Agosto de 2017	Presentación en la Subdirección de Admisiones y Registro.	Estudiante, madre y personal de admisiones.	Solicitud de información sobre el proceso de transferencia.
5 de noviembre de 2017	Presentación de la Prueba de Potencialidad Pedagógica.	Estudiante, comunidad académica UPN	La PPP es el examen general que deben presentar todos los estudiantes para su ingreso a la UPN
17 de noviembre de 2017	Examen de canto para el ingreso a la LEM.	Estudiante, pianista acompañante, investigadora y docentes de canto de la LEM.	Primero de los exámenes específicos
Semana del 20 al 24 de noviembre	Presentación de los exámenes musicales y de la entrevista para el ingreso a la LEM.	Estudiante, docentes de la LEM	El proceso de ingreso fue satisfactorio y la estudiante entró a la LEM.
PERMANENCIA			
Primeras semanas de clase de 2018-1	Inicio de clases en la LEM.	Estudiante, docentes y estudiantes de la LEM.	La comunidad académica reconoce a la estudiante.
21 de marzo de 2018	Reunión con la dirección del DEM	Director del DEM, directora y asistente de Manos y Pensamiento, investigadora	Evaluar posibles estrategias para mejorar el rendimiento de la estudiante.
28 de marzo de 2018	Primer examen de canto como estudiante de la LEM.	Estudiante, docentes de canto de la LEM, investigadora, público asistente al examen.	La estudiante reconoció el espacio y la dinámica de los exámenes.
23 de mayo de 2018	Examen de canto de segundo corte, por primera vez canta popular.	Estudiante, investigadora y docentes de canto de la LEM	Este examen se adelantó, por la cirugía de la estudiante.
31 de mayo de 2018	Mastoidectomía para eliminar el colesteatoma del oído derecho.	Estudiante personal médico.	La cirugía planteó riesgos de pérdida auditiva.
Octubre a noviembre de 2018	La estudiante participa como corista en la Temporada Internacional de Arte Lírico FAL- 2018.	Estudiante, investigadora, artistas y técnicos de FAL y técnicos del teatro Cafam de Bellas Artes.	La estudiante participó en la ópera Carmen y en Antología de ópera y zarzuela.
20 de noviembre de 2018	Audiometría posquirúrgica.	Estudiante y personal médico.	La audiometría consolida el aumento de la pérdida auditiva.
13 y 14 de diciembre de 2018	Encuentro con docentes del programa de música de la UNAB.	Estudiante, investigadora, docentes de música y personal de Bienestar Universitario de la UNAB	Primera vez que se comparte la experiencia con músicos y docentes de música.
TITULACIÓN			
El proceso de titulación no es posible analizarlo en este trabajo, pero se da cuenta de que el rendimiento académico de la estudiante durante estos dos semestres ha sido satisfactorio.			

4.1 Ingreso

La presentación del examen de ingreso de instrumento a la LEM fue el resultado de muchas horas de preparación, dedicación y trabajo conjunto para lograr el objetivo que se perseguía. A modo de antecedente de esta sistematización, se explica cómo fueron los inicios de la estudiante en el canto y el trabajo que le permitió su ingreso a la LEM, y, a su vez, ser ubicada en quinto semestre.

4.1.1 Antecedentes del ingreso a la LEM

La estudiante comenzó su preparación vocal como estudiante de canto popular; en ese momento, usaba gafas con audífonos con las que no se hacía evidente su dificultad para escuchar. En las dos primeras sesiones de clase, no era notoria ninguna limitación auditiva; solo una seria falta de comprensión sonora que hacía que no pudiera reproducir los sonidos de forma afinada. Hacia la tercera sesión y debido a la sugerencia de retirarse las gafas, sale a la luz la raíz del problema que provocaba la desafinación: hipoacusia. La dinámica de la clase cambió totalmente después de ese momento; la docente y la estudiante se dieron a la tarea de indagar todo lo posible sobre cantantes con hipoacusia y como enfrentar esta problemática, ya que las dificultades de afinación eran notorias y se asocian con diferentes causas, entre ellas, la pérdida auditiva.

El cambio a canto lírico, sugerido por la docente, se hizo inminente puesto que era necesario cambiar la perspectiva que la estudiante tenía sobre la concepción del sonido para buscar herramientas contundentes que facilitaran el proceso enseñanza-aprendizaje. La búsqueda, aunque exhaustiva, no arrojó ningún resultado que facilitara el proceso, por lo que el trabajo en

equipo (estudiante-investigadora) se intensificó y las herramientas emergieron de la intuición, la experiencia y el amor por la música.

Con la primicia de que cantar no se traduce solamente en producir un sonido, sino en el acto de comunicación y expresión de sentimientos y emociones a través de la música (Hemsley, 1999), se comenzó la construcción técnico-vocal a partir del modelo ecléctico de la Pedagogía Vocal Contemporánea (Alessandrini, 2014) en el cual, el uso de imágenes asociadas con la comprensión de la anatomía y fisiología del aparato de fonación, facilita al estudiante la comprensión, asimilación y puesta en práctica de la técnica vocal. A partir de este paradigma, se desarrollaron herramientas didácticas basadas principalmente en la búsqueda de vibraciones externas e internas y en la comprensión del propio sonido, desde su visualización interna: “el conocimiento objetivo de los procesos involucrados en la producción de la voz es una forma de hacer visible el instrumento vocal en la mente del alumno” (Mauléon 2015, p. 9).

Un ejemplo de vibraciones externas fue tocar el piano mientras este sonaba, para sentir las frecuencias del sonido, sobre todo en el registro grave, y poder ubicarse rítmicamente puesto que, cuando empezaba a cantar, el propio sonido hacía que se perdieran los sonidos del exterior. Las sensaciones internas, como las producidas por la transmisión de la vibración del sonido hacia las cavidades de resonancia, como senos paranasales y cavidad nasal (Torres y Gimeno, 2008), posibilitaron una mejor colocación del sonido y, con esto, una mejor afinación. Este trabajo, a partir de las sensaciones, fue avalado por los expertos en canto lírico, en sus entrevistas.

Un importante paso en el desarrollo técnico fue encontrar la vocal que más fácil resultara para la estudiante, teniendo en cuenta a Segre y Naidich (1981), para luego incorporar el resto de las vocales y lograr un sonido homogéneo sin neutralizarlas (Seidner y Wendler, 1982). Así mismo, fue necesario el uso de horas extra de clase que hicieran más cortos los períodos entre una sesión

y otra, buscando que la sistematicidad contribuyera al proceso de reconocimiento técnico: de una clase semanal pasamos a tres. Este trabajo técnico realizado facilitó el aprendizaje e interpretación de repertorio nuevo y con mayor nivel de complejidad que sirvió para presentar el examen de ingreso en instrumento a la UPN.

4.1.2 Proceso de ingreso a la LEM

El primer contacto que la estudiante tuvo con la UPN fue a través de Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes Sordos a la vida universitaria, proyecto institucional que, como se explica anteriormente, se encarga de atender los procesos de ingreso, permanencia y titulación de los estudiantes sordos a la Universidad. El equipo encargado de este proyecto concertó una reunión con la aspirante hipoacúsica y la madre para analizar las opciones de acceso a través de este programa, y el interés de ella de tomar un semestre introductorio durante el cual aprendería lengua de señas, entre otros aspectos necesarios, o tomar la alternativa de presentarse por transferencia externa con posibilidad de homologar algunas asignaturas cursadas en otra universidad, sin vinculación directa con dicho proyecto. La estudiante y su mamá optaron por la transferencia externa y siguieron el conducto regular que ofrece la Universidad.

Superada esta instancia, la aspirante se presentó a la Subdirección de Admisiones y Registro, donde le solicitaron una serie de documentos que dieran constancia de las asignaturas que había cursado, para analizar la viabilidad de la transferencia externa; la persona que recibió los documentos supo la condición de la estudiante. Entre los documentos entregó un certificado del ICFES y en ese momento constató que el puntaje obtenido correspondía al puesto 52 a nivel nacional, por lo que era beneficiaria de una beca; sin embargo, el ICETEX nunca dio respuesta a

esa solicitud. El proceso de inscripción en la página y pago del PIN lo realizó de forma autónoma.

Al momento de presentar la Prueba de Potencialidad Pedagógica –PPP–, fue remitida al proyecto Manos y Pensamiento, pero no fue necesario el apoyo de un intérprete de lengua de señas, por lo que durante la prueba fue cambiada de aula, ya que estaba presentando los exámenes por transferencia externa.

Durante la presentación de la prueba específica musical, dividida en tres momentos, ocultó la condición de hipoacusia por miedo a los prejuicios y a perder los filtros de ingreso; solo los maestros de instrumento, que fue la primera prueba que presentó, se enteraron porque la docente que hace parte de esta investigación era jurado también. En la segunda prueba, la de aptitud musical, donde se evalúan entonación y ritmo, tuvo que transportar un ejercicio a otra tonalidad, cantarlo y leer una melodía a primera vista; en ese examen no escuchó las pautas del maestro, quien, luego de repetir varias veces, le preguntó si le pasaba algo, a lo que respondió que, producto de un viaje, se le habían tapado los oídos. El día en que debía presentar el examen de teoría musical, llegó muy temprano y, al ser la primera en ingresar al salón, se ubicó cerca del parlante, sin que nadie lo notara. El último filtro fue la entrevista. Esta le fue realizada por el Director del DEM, quien le manifestó tener conocimiento sobre su situación y le informó que debían evaluar los resultados de las pruebas presentadas para analizar su ingreso, debido, principalmente, a que, como afirma el Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad entregado por el DEM de la UPN en el año 2016, el Departamento había recibido, hasta ese momento, estudiantes provenientes de comunidades especiales, como los indígenas o estudiantes invidentes, pero no contaban con registro de estudiantes con baja audición.

Los resultados de los exámenes de ingreso fueron satisfactorios y la estudiante fue admitida por transferencia externa para comenzar sus estudios en el semestre 2018-1. El proceso de matrícula lo realizó de forma autónoma, también.

4.2 Permanencia

Una vez ingresó al DEM, existía una expectativa muy grande sobre el encuentro con nuevos docentes y compañeros de estudio, así como el acercamiento a nuevas disciplinas, como la pedagogía. Debido a la transferencia, quedó ubicada con grupos de varios semestres puesto que debía comenzar desde primer semestre los estudios sobre pedagogía, mientras las asignaturas musicales estaban más avanzadas.

Durante las primeras semanas, mientras en las clases de canto se reconocían las capacidades acústicas de las nuevas instalaciones, el director del DEM solicitó una reunión con la docente y el equipo de Manos y Pensamiento, donde expresó su preocupación por la cantidad de asignaturas que la estudiante había inscrito (9). En ese espacio, se expusieron ideas que pudieron contribuir a generar un ambiente más incluyente que facilitara la adaptación de la estudiante, pero ninguna se pudo materializar.

Se planteó la posibilidad de contar con un intérprete, pero no fue viable porque la estudiante no había hecho el ingreso por Manos y Pensamiento, y sobre todo porque no manejaba, de forma fluida, la Lengua de Señas. Otro aspecto importante que se analizó fue la posibilidad de tener un acercamiento con los docentes del DEM, para que conocieran el caso y recibieran una breve capacitación sobre hipoacusia, pero no se realizó, la falta de tiempo de los profesores y de la dirección del programa.

Ningún ajuste curricular fue presentado por la dirección del DEM, durante los dos semestres cursados por la estudiante; sin embargo, los expertos en canto lírico avalan, en sus entrevistas, la importancia de la flexibilidad curricular, porque esta se asocia a la realidad de cada estudiante y a los conocimientos que poseen.

Las prácticas docentes, estandarizadas hacia estudiantes “normales” (Skliar, 2005), muchas veces incluían acciones como hablar en dinámicas muy bajas y poco articuladas, mirando al tablero mientras se escribía, o hacer ejercicios de entonación secuenciados... acciones que, en una estudiante con hipoacusia, comprometían el aprendizaje, por lo que los docentes generaron algunas dinámicas diferentes en sus clases, como hablar un poco más fuerte, articulado y directamente, para que ella pudiera utilizar el recurso de la lectura de los labios y no perdiera los contenidos.

Lamentablemente, algunos profesores no fueron receptivos y se negaron a cambiar sus prácticas, argumentando que la mayoría de los estudiantes no tenían inconvenientes o que esa era su forma de plantear el ejercicio musical. Todo esto fue expuesto por esta investigadora ante la dirección del DEM, que mostró su disposición de generar un encuentro entre los actores de la investigación y el cuerpo docente, reunión que, por múltiples motivos, no se realizó.

Para una mejor comprensión del proceso pedagógico de la estudiante, se realizaron entrevistas a los docentes responsables de la clase, durante los dos semestres en que se llevó a cabo la sistematización. Los resultados de estas entrevistas se pueden consultar en el apartado 5.1; sin embargo, como datos relevantes y que contribuyeron a la permanencia y buen rendimiento académico de la estudiante (promedio ponderado de los dos semestres: 4.0) se encontró que la mayoría de los docentes la evaluó como muy estudiosa, interesada por las clases, tranquila y de buenas relaciones tanto con ellos como con sus compañeros.

La proximidad del primer corte evaluativo, en la semana ocho del semestre, generó nerviosismo frente al proceso académico; sería la primera vez que cantarían frente al grupo de profesores de canto de la LEM y la sala de la cultura María Isabel Reyes; aunque con unas condiciones acústicas favorables para su voz, era un escenario nuevo y esto no siempre es bien acogido por los cantantes.

Las opiniones de los maestros fueron muy favorables; resaltaron las posibilidades y avances de la estudiante, como la belleza vocal, la energía que mantiene durante la interpretación y la sonoridad en los agudos, y señalaron aquellos aspectos que debían ser afianzados, como la dicción y la conducción de las frases. La retroalimentación fue netamente constructiva y, a partir de esas opiniones, investigadora y estudiante lograron enfocar el trabajo hacia el repertorio que sería asumido en el segundo corte.

Mientras el trabajo técnico se enfocaba en el montaje de nuevas obras y la estudiante asumía el reto de cantar, por primera vez, música popular, después de haber comenzado el estudio del canto lírico, le fue asignada la cita para la cirugía de lo que hasta ese momento no se sabía si era un colesteatoma o una infección. La operación presentaba el riesgo de aumentar la pérdida auditiva, por lo que se buscó una segunda opinión médica que concordó con la que le había dado el primer tratante; aunque el diagnóstico no estaba definido, era inminente la realización de la cirugía. La masa que estaba creciendo en el oído derecho podría provocar lesiones irreversibles, incluso poner en riesgo su vida. Ambos médicos fueron enfáticos en que no se debía tocar el oído izquierdo que, aunque también tiene perforación de la membrana timpánica, es el que está manteniendo la audición.

Debido a la importancia de esta cirugía, la dirección del DEM autorizó la realización de todos los exámenes dos semanas antes de la fecha establecida, por lo que la preparación para el

examen de segundo corte fue más corta. Se intensificaron las sesiones, se planificaron horas de tutoría y se buscó ayuda externa en el montaje del repertorio popular. La presentación fue en un salón y solamente asistió el jurado evaluador, conformado por los docentes de canto. En esa ocasión, la estudiante contó con un magnífico acompañamiento: un profesor considerado entre los mejores pianistas de música popular colombiana, quien contribuyó a que el proceso de montaje de las obras y presentación del examen fuera satisfactorio, y de él la estudiante obtuvo herramientas interpretativas propias de los géneros folclóricos que interpretó. Del mismo modo, todos los docentes le adelantaron sus parciales, lo que constituye un ajuste curricular importante.

La cirugía obligó a hacer, por primera vez desde el comienzo del proceso pedagógico, un alto en el camino. Aunque todo había salido bien, la recuperación era fundamental para garantizar que el oído izquierdo no se afectara por algún proceso infeccioso. Durante la recuperación, comenzaron los ensayos de las obras que se presentarían en el marco de la Temporada Internacional de Arte Lírico y Zarzuela, auspiciada por la Fundación Arte Lírico de Bogotá (FAL), compañía que desde el año anterior había recibido a la estudiante como parte de su masa coral.

La importancia que merece FAL en el ámbito cultural de la ciudad de Bogotá hace que los cantantes profesionales y en formación quieran formar parte de sus montajes. Allí tienen la posibilidad de compartir escenario con artistas de gran trayectoria a nivel internacional y nacional y mostrar sus posibilidades reales a nivel vocal e interpretativo. Este escenario también propició que la estudiante se acostumbrara a la propia retroalimentación del sonido y no a “escucharse desde afuera”, ya que el propio sonido, unido a la masa coral, solistas y orquesta, hacía que se quedara sin retroalimentación externa.

Antes de incorporarse a los ensayos y durante toda la primera parte del semestre 2018-2, se realizó un trabajo de reacondicionamiento vocal; habían pasado dos meses de la cirugía y, aunque se tenía que comenzar un entrenamiento vocal progresivo, era necesario trabajar conscientemente para recuperar el tiempo y montar nuevo repertorio. En este semestre, debía presentar un recital con el que los profesores decidirían si estaba lista para pasar al ciclo de profundización. También, a comienzos del semestre, y siguiendo la sugerencia de la directora del programa Manos y Pensamiento, comenzó a asistir a las clases de lengua de señas. Muchas veces, durante las sesiones de clase de canto, la estudiante manifestaba que escuchaba menos que antes de la cirugía y que el tinnitus llegaba a límites casi insoportables. Con la esperanza de que fuera algo normal dentro de la recuperación, se trabajó tratando de no ser pesimistas.

La preparación de un recital de canto, con el rigor que este implica, lleva tiempo. No todas las obras maduran a la misma velocidad; además, producto del acercamiento que estaba teniendo a la comunidad sorda de la UPN, habían surgido varias ideas que necesitaban tiempo para ser materializadas. Parecía que el semestre iba a ser intenso; los estudios y la preparación del recital se complementaban con los ensayos hasta altas horas de la noche, para la temporada de FAL.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, solo pudo participar en dos de las cuatro obras seleccionadas para llevar a escena en el Teatro Cafam de Bellas Artes. *Carmen*, la ópera del compositor francés George Bizet, representaba un reto vocal por la tesitura que abarca y la complejidad escénica que representan las apariciones del coro y la dificultad del montaje; de otra parte, la Antología de Ópera y Zarzuela constituye un gran reto para el cantante en formación porque reúne, en un solo montaje, las escenas principales de óperas y zarzuelas.

Cantar en un montaje grande significó, para la estudiante, afianzar sus conocimientos técnicos y aplicarlos en cada momento: la intensidad tímbrica de su propia voz, asociada con los demás

integrantes del coro y los solistas, hacía que la mayor parte del tiempo no pudiera escuchar la orquesta, por lo que tenía que usar como guía la mano del director. También, los movimientos de baile fueron una herramienta para equilibrar la falta de retroalimentación musical.

Compartir escenario, ya no como docente y estudiante sino como colegas, como cantantes, ser partícipe de sus inicios como profesional le ofreció a la investigadora nuevas herramientas para incentivar sus posibilidades interpretativas y ver qué repertorio asumir con mayor agrado, animándola a buscar nuevas sensaciones.

Las luchas por defender el patrimonio de la universidad pública truncaron el semestre 2018-2, y con este, la realización del recital, porque aunque la fecha estaba asignada y uno de los acuerdos entre la dirección del departamento y los líderes estudiantiles constituía mantener las actividades artísticas que habían sido comprometidas con anterioridad, una enfermedad respiratoria aguda, adquirida por la estudiante, no dejó que se realizara.

Un nuevo reto planteó la audiometría postoperatoria realizada en el mes de noviembre de 2018: la audición del oído izquierdo había disminuido significativamente; aunque constituía uno de los riesgos de la cirugía, fue un resultado adverso que sumió en una profunda desesperación a la estudiante y su familia. Psicológicamente, la estudiante colapsó y comenzó a cuestionar su permanencia en la música y su proyecto de vida ligado a ella. Una visita al médico puso sobre la mesa opciones como el implante coclear, lo que significaba una nueva cirugía, también sin garantías de recuperación de la audición, por lo que para la estudiante no constituía, en ese momento, una opción viable.

Como magia para un momento difícil, recibimos de la directora de Manos y Pensamiento la invitación para realizar un intercambio de experiencias sobre el trabajo musical con personas con hipoacusia y con docentes del Programa de Música de la UNAB. La dependencia de Bienestar

Universitario de esa universidad trabajaba en el seguimiento a un estudiante de música en la especialidad de piano, que presentaba una condición auditiva similar a la de la estudiante con que se adelanta esta investigación.

Sería la primera vez que se mostraría a la comunidad educativa externa el trabajo realizado hasta el momento, las experiencias desarrolladas, los aprendizajes obtenidos de ellas y lo que se haría para apoyar una experiencia similar a la vivida por las personas involucradas en el proceso.

La UNAB abrió sus puertas a la experiencia recogida y los docentes con los que se compartió se ganaron el corazón tanto de la estudiante como de la investigadora. El miedo con el que se partió de Bogotá a escuchar las ya acostumbradas negativas se esfumó en los primeros diez minutos del intercambio. Docentes con formaciones disímiles expusieron su opinión de manera constructiva, lo que retroalimentó nuestro trabajo y brindó herramientas para desarrollar una experiencia similar con un estudiante de ese plantel. Muy gratificante resultó saber que, aunque el estudiante de la UNAB es pianista, se le aplicó un ajuste curricular para que estudiara canto, materia facilitadora de procesos musicales como la entonación.

Muy grato resultó encontrar una docente de canto con una amplia trayectoria en la formación musical de niños sordos; su conocimiento sobre esa comunidad y el trabajo realizado la hicieron merecedora de varios premios. Desafortunadamente no existe documentación que avale esa experiencia, por lo que no puede ser abordada como referencia en esta sistematización.

De esas tres sesiones de trabajo, surgieron inquietudes muy importantes, como ¿cuál sería el papel en la sociedad de estos músicos que presentan dificultades auditivas?, y conclusiones también relevantes, como que la inclusión persigue fomentar en las personas con alguna diversidad funcional aquellas habilidades o destrezas con las que pueda adaptarse a la sociedad y desarrollar su autonomía, sin ser un peligro para el resto de las personas o para ella misma.

Un aspecto que es necesario dejar como crítica al proceso vocal desarrollado con la estudiante es la falta de trabajo corporal consciente que, si bien no pudo realizarse en las clases de canto por ser muy poco el tiempo para la cantidad de actividades, se debió buscar estrategias para que la estudiante lo realizara de forma autónoma o guiada por profesionales de otras áreas, como las artes escénicas, contribuyendo al trabajo interdisciplinar; de la misma forma, la necesidad del estudio de idiomas, como el italiano, tan importante para el cantante profesional, y que no forma parte del currículo de la asignatura, debe realizarse de forma extracurricular.

La experiencia de inclusión de la estudiante se recogió en la siguiente matriz que muestra su relación con algunos de los procesos fundamentales propios de la vida universitaria:

Tabla 2. Matriz de opiniones de la estudiante

Aspecto	Primer semestre en la UPN	Segundo semestre en la UPN
Asignaturas cursadas	Inscribí nueve asignaturas, dos de pedagogía, materia nueva para mí. En ese momento no pensé que fueran muchas, sino que debía nivelarme lo más pronto posible. El acumulado general fue de 4.0.	Inscribí diez asignaturas y finalicé con 4.1 de promedio. En ninguno de los dos semestres me sentí agobiada por la cantidad de asignaturas.
Complejidad	Las asignaturas más difíciles fueron solfeo, gramática y armonía porque exigían un nivel más alto que el que yo tenía y tuve que estudiar el doble que mis compañeros.	Las mismas me seguían resultando complejas porque, aunque estudié mucho, tenía que suplir muchas falencias en cuanto a reconocimiento auditivo y primera vista.
Relaciones con los profesores	Los profesores fueron receptivos y siempre me preguntaban cómo me podían ayudar; solo una profesora dijo que ella no podía modificar su clase y dirigirla solo hacia mí, porque tenía que manejar todo el grupo.	Una profesora me dijo, al principio del semestre, que yo era mala, que tenía un nivel bajo, por lo que estudié mucho más y, al final del semestre, reconoció mi esfuerzo y me felicitó. El resto fueron colaboradores.
Relaciones con los estudiantes	Debido a la transferencia, quedé en diferentes niveles y tuve clases con varios grupos, unos más receptivos que otros, que se preocupaban y me repetían la información. Algunos hacían como si yo no existiera. En general, son solidarios y atentos, lo que me ha hecho sentir aceptada.	Ya había entrado un amigo, entonces él me facilitaba las cosas en las clases cuando no escuchaba bien algo. Sin embargo, nunca pregunté nada por miedo a que los compañeros me cogieran fastidio. Si no entendía algo salía de clase sin esa información.

Adaptaciones al currículo	Que yo sepa, no han tenido en cuenta ninguna adaptación. Creo que incluir asignaturas que hablen sobre diversidad funcional sería importante, porque no solo soy yo la que necesita ser incluida. Además, como futuros profesores, no se sabe si van a necesitar esa información.	Ninguna. También sería importante un curso de Lengua de Señas para los estudiantes y profesores del DEM.
Ajustes razonables en las asignaturas	Sobre todo, el profesor de Discursos Pedagógicos, que hacía esperar a los estudiantes mientras yo tomaba apuntes, y puso el salón en mesa redonda para que yo pudiera leer los labios de mis compañeros; siempre me miraba directamente y estaba pendiente de que no perdiera ningún aspecto de la clase. El profesor de Seminario hizo mesa redonda y me hacía sentarme a su lado. El profesor de gramática y armonía eliminó los ejercicios secuenciados, me hablaba más fuerte y directamente y se paraba frente a mí. El profesor de historia me miraba de frente y articulaba mucho más.	La profe de piano, desde primer semestre, me repetía las cosas hasta que yo comprendiera; me hacía poner mi mano sobre la suya para que yo comprendiera la fuerza con que tenía que tocar y me llevaba el pulso en el hombro. El profesor de gramática fue el mismo durante los dos semestres.
Preferencia de asignaturas	Mi preferida siempre ha sido el canto (Instrumento), que me dio la posibilidad de mejorar la afinación a partir del reconocimiento del aparato de fonación, generando la memoria interna de las notas, lo que he podido utilizar para otras clases como solfeo, gramática, armonía, coro y piano.	
Canto lírico	Cuando entré a la UPN, generé mayor conciencia de la hipoacusia que tenía; entonces enfoqué mucho más mi trabajo vocal hacia las sensaciones y propiocepciones que emanaban de la producción del sonido y sobre todo de la interpretación de las obras. Incluir el canto popular fue más fácil de lo que yo esperaba, ya que había tenido una experiencia en este campo y no había sido favorable. Hubo un momento, hacia el final del semestre, cuando sentí un poco de ansiedad porque tuve que adelantar el examen final y tuve menos tiempo de ensayo y preparación; no obstante, los comentarios de los profesores fueron positivos y obtuve muy buena nota.	Luego que el resultado de la audiometría realizada postoperatoria diera que la audición seguía bajando, sentí que tenía que acelerar los procesos aún más y me dediqué a estudiar mucho más y con más conciencia de qué estaba pasando dentro de mí para poder, en el supuesto caso de una sordera total, seguir cantando a partir de las sensaciones y la memoria muscular. Este semestre tenía que presentar el recital de sexto semestre, pero no se pudo por el paro y por una enfermedad respiratoria aguda. La cátedra de canto aplicó un ajuste al syllabus para que yo pudiera presentarlo en otro momento.
Metodologías utilizadas en la clase de canto	El enfoque pedagógico que tiene mi maestra durante la clase, la forma de explicar las cosas técnicamente claras.	Cuando canto música popular trato de hacerlo con algún amigo que comprenda mi situación y me ponga la mano sobre la guitarra mientras él toca.

Adaptación al medio universitario de la	Me he sentido bien. Siento que formo parte de la UPN y he creado sentido de pertenencia hacia la institución.
Observaciones generales.	Creo que es muy importante la capacitación a los profesores en cuanto a pedagogías inclusivas ya que yo no soy la única persona con diversidad funcional que estudia en el DEM.

4.3 Titulación

De este momento no se puede dar cuenta en esta investigación ya que el trabajo solo se realizó durante dos semestres y la estudiante actualmente se encuentra cursando sexto semestre en el índice general de asignaturas ; aunque, si se analiza su rendimiento académico en los distintos espacios curriculares a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, del desempeño en la clase de instrumento y el promedio ponderado de calificaciones, es fácil predecir que la estudiante culminará satisfactoriamente sus estudios y se titulará como Licenciada en Música. Para dar fe de este proceso, se inserta la Tabla 3 en la que se muestran las asignaturas homologadas durante el período de transferencia, las asignaturas cursadas durante los semestres 2018-1 y 2018-2, así como los créditos cursados y el promedio de cada semestre.

Tabla 3. Asignaturas homologadas y cursadas por la estudiante

<i>Asignaturas Homologadas</i>	<i>Asignaturas cursadas en 2018-1</i>	<i>Asignaturas cursadas en 2018-8</i>
Instrumento Armónico I, II, III	Instrumento principal canto V	Interludio 3
Producción y análisis audiovisual	Educación, cultura y sociedad	Interludio 4
Apreciación del Jazz	Manejo corporal II	Armonía II
Formación teórico auditiva	Armonía I	Sujetos y contextos de la educación
Taller vocal instrumental I, II	Discursos pedagógicos y de la educación I	Historia de la música II
Identidad y rol docente	Seminario interdisciplinar I	Seminario interdisciplinar II
Música y cotidianidad I, II	Lenguaje y gramática musical II	Lenguaje y gramática musical III
Manejo corporal I	Instrumento armónico IV	Instrumento armónico V
Formación teórico auditiva II	Conjunto coro V	Instrumento principal canto VI
Interludio 1; 2; 5; 6		Conjunto coro VI
Lenguaje y gramática musical I		
Historia de la música I, III		
Instrumento principal canto I, II, III, IV		
Conjunto coro I, II, III, IV		

Créditos cursados: 68³¹
Promedio: 4.0

Créditos cursados: 16
Promedio: 4.1

4.4 La estudiante

“Nací en Bogotá, el 23 de octubre de 1993; hija de una madre capitalina y un padre proveniente del campo. Al ser la menor de cinco hermanos, recibí acompañamiento permanente de parte de ellos, siempre atentos a mis necesidades médicas y educativas, sumado a que mi mamá fue pensionada cuando yo tenía apenas quince años.

La historia de la música en mi familia está relacionada con mi madre pues, aunque en la familia mi abuelo fue pianista de música colombiana, nunca tuve la oportunidad de escucharlo tocar ni de compartir con él, ya que abandonó el instrumento y murió cuando yo era muy pequeña. Mi madre siempre cantaba cuando íbamos a misa: recuerdo que me gustaba escucharla e, incluso, imitarla; su voz siempre resaltaba y aunque ella no lo supiera, era muy afinada; también, en su adolescencia tocó bandola y tiple, pero nunca pudo ejercerlo de manera profesional, por falta de recursos económicos. Creo que de ella vienen mi amor por el canto y la música, y los deseos de verla feliz haciendo lo que ella no pudo lograr; sin embargo, la situación económica era difícil para la familia y no tuve la posibilidad de tomar clases formales de música a temprana edad.

Desde muy pequeña presenté problemas de otitis crónica e infecciones de oído recurrentes. Me realizaron dos timpanoplastias que posteriormente desencadenaron en una hipoacusia bilateral. Cursé la educación primaria y el bachillerato en colegios regulares, sin presentar mayor dificultad, pero con ayuda de aparatos auditivos que, tiempo más tarde, fueron removidos por una nueva perforación timpánica, y pasé a utilizar audífonos de conducción ósea.

³¹ Se suman los créditos cursados en el semestre con los créditos homologados

A la edad de 18 años, sin ser consciente aún del nivel real de pérdida auditiva que tenía y de las implicaciones que esto tendría en la música, inicié los estudios de solfeo y canto en una academia local, para posteriormente ingresar al nivel superior. Por falta de preparación, no pasé a la carrera, pero tomé el curso básico de música, que aprobé y me permitió el ingreso a una formación universitaria. Luego de pasar a primer semestre, comencé a recibir comentarios de maestros, como “difícilmente vas a rendir en la carrera”, “muchos problemas de afinación”, “no hay voz” ...

Debido a las dificultades de afinación y la poca técnica, perdí los dos primeros semestres de instrumento como cantante popular. En otras áreas como gramática musical, la poca preparación hizo que los problemas de afinación, ritmo y reconocimiento auditivo fueran más visibles. Hasta ese momento, y debido a que nunca presenté dificultades para desenvolverme socialmente puesto que mi habla es normal, no pensé que necesitara recibir algún tipo de educación diferenciada. Sin embargo, durante ese proceso fue muy importante el acompañamiento de una amiga que siempre estaba al tanto de las cosas que no escuchaba o indicaciones que no entendía.

Ya en el tercer semestre y por cuestiones de horario, tuve que inscribir canto con la nueva maestra que había llegado a la universidad. Algo que me parece importante mencionar es que, durante mis pocas clases de canto, siempre me interesé por el canto lírico y ejercer esta profesión. Pregunté a un maestro si podría ejercer en este campo y su respuesta fue “No, Ana, no puedes; es difícil. Debes cantar en otros idiomas y queda muy pesado para ti. Algo hemos conseguido acá, continuemos este proceso.” Confié en la voz de una persona experta y desistí de formarme como cantante lírica. Llegué a la dirección de la nueva maestra quien, vocalizando, me dijo que la voz que yo tenía funcionaría mejor en el canto lírico. Le comenté a ella el suceso que viví, a lo que ella respondió que si yo decidía hacer el cambio a canto lírico, ella me apoyaría.

Sin dudarlo, cambié de instrumento canto popular a canto lírico. Empecé los primeros semestres tratando de reconocer mi voz, de encontrar el sonido adecuado dentro de mí, entender la altura de las notas musicales y su resonancia en la cabeza. Trabajar en el reconocimiento de alturas dentro del cuerpo, lograr visualizar el sonido, su proyección, incluso con el piano como instrumento acompañante, utilizar las vibraciones como recurso para simplemente reconocer el tiempo musical y el ritmo de lo que cantarí era todo un reto. Con el cambio de instrumento también suspendí el uso del aparato de conducción ósea, tratando de buscar una retroalimentación sonora real; además, al usarlo, pitaba, me daban dolores de cabeza y aumentaba el tinnitus.

La maestra siempre defendió mis capacidades y el potencial de mi voz ante los que no lo veían. Varias fueron las veces que compañeros de carrera llegaban a contarme los comentarios de otros académicos sobre mi voz y mi dudoso talento; decían que perdería, que jamás cantarí, que me quedaría muda, que lo que hacía era gritar en vez de cantar. A esto se sumaban las burlas de otros compañeros que asistían a los exámenes o conciertos donde me presentaba; este escenario duró aproximadamente cuatro años, tiempo en que también fue puesta en duda la capacidad de mi maestra.

Al llegar a sexto semestre, el panorama no fue diferente. Recibí una muy baja calificación en el examen de canto, con la argumentación de que no tenía las habilidades para cantar, que poseía muchas dificultades técnicas, de afinación y de estilo; por estas razones, no podría optar por el énfasis en pedagogía, porque era la salud vocal de otra persona la que se iba a poner en riesgo, incluso se llegó a dudar de mi “discapacidad” auditiva.

El escenario se presentaba poco alentador. Tratando de ocupar mi cabeza en otras cosas, comencé a trabajar como maestra de canto en una academia, y mis deseos de estudiar pedagogía

crecían cada vez más, hasta un punto en que no podía pensar en hacer otra cosa sino enseñar canto.

La oportunidad se dio y me presenté a la UPN, por transferencia externa. En el nuevo contexto escolar recibí, desde el principio, el apoyo de los maestros. El cambio de ambiente y la solidaridad de los nuevos compañeros me hicieron ser consciente de muchas cosas; ya no tenía a la compañera que se desvivía porque yo no perdiera los contenidos en las clases, por lo que la diversidad funcional se hizo más visible y creciente pérdida auditiva. En clase debía estar atenta cuando hablaba un maestro, cuando daba una pauta; en espacios como Discursos pedagógicos, el maestro pedía a los estudiantes pausar mientras tomaba nota, y estar atentos a las necesidades que pudiera presentar.

A nivel musical, en clases como gramática, también me sirvió mucho el aprendizaje técnico-vocal: utilicé la memorización como recurso principal, para después llevarlo a la primera vista, y ahora soy capaz reconocer cambios armónicos y algunas alturas musicales, por su vibración. La carga académica ha sido dura. Son numerosas las asignaturas y esto me ha obligado a aumentar las horas diarias de autoestudio y a tener una atención total en las clases; sin embargo, la satisfacción de sentir que formo parte de este lugar hace que valga la pena cada sacrificio.

Durante el tiempo que he estudiado música, el aprendizaje ha sido innegable. Ahora soy más consciente de la diversidad funcional que poseo y esto me ha dado alternativas para suplir la falta de audición y volver la música un recurso visual más que auditivo. Me vinculé con la comunidad sorda de la UPN y tomé un semestre de lengua de señas, aprendizaje que considero fundamental para mi vida y que voy a continuar.

Por realizar mi sueño, me enfrenté con un escenario hostil y agresivo; el ámbito artístico es así y, para muchos académicos, solo los “talentosos” pueden ejercer el arte. Aquellos cuyas

aptitudes no son tan visibles, por lo general son rechazados, criticados, humillados y aislados. Sufrió las barreras del desconocimiento acerca de la pedagogía inclusiva y ha sido difícil romper el estigma del oído musical perfecto; sin embargo, aunque sé que me acompañará durante mi vida profesional, estoy dispuesta a seguir cuestionando y reevaluando estos paradigmas.

La confianza que han puesto en mí mi familia, mi maestra de canto, mi pareja y mi mejor amiga, y el apoyo que me han brindado en la construcción de mi voz y mi forma de hacer música han sido fundamentales. No han sido pocas las situaciones que me han incitado a claudicar, sin embargo, ellos siempre han estado ahí para recordarme que soy una persona terca y decidida y que no solo estoy luchando por mi futuro, sino por el de personas con pérdida auditiva que quieran ejercer la música de manera profesional.

Estos años han cambiado mi forma de ver la música y de verme a mí misma: tuve que desaprender el concepto de apreciación musical vía auditiva y aprender a escuchar con los ojos. Mantener una imagen visual de mi aparato de fonación ha sido primordial. También he aprendido a jugar con las emociones; estas siempre van a incidir en el canto y los prejuicios que me generaba la inseguridad eran un obstáculo.

De mi maestra de canto comprendí el funcionamiento del aparato de fonación y ella me acostumbró a asimilar sus indicaciones con frases claras y precisas relacionadas con la acción que debía realizar, sin ambigüedad ni imágenes absurdas o poco enfocadas; por ejemplo, para lograr un sonido más proyectado me dice “sonido más nasal o sonido estridente”; con esto busco que el sonido tenga una mejor resonancia y más libertad; para activar el apoyo, la frase “abdominal bajo” me hace recuperar la posición de inspiración de la que habla el método Rabine, solo por mencionar algunas.

Grabar mi voz, presentarme en público, presenciar clases de otros estudiantes y ver qué sucedía con sus voces, y sobre todo compartir escenario con cantantes líricos de alto nivel, nacionales y extranjeros, como parte del coro de la Fundación Arte Lírico me hicieron crecer como artista.

Sin duda, mi familia ha notado el cambio en mí: tengo mayor autoestima, me siento empoderada socialmente, he cambiado mi rol dentro de la comunidad académica, pues he pasado de ser la que siempre necesitaba ayuda a aconsejar y apoyar a otros compañeros con dificultades, exhortándoles a continuar sus estudios y haciéndoles tomar conciencia de que cada persona tiene un proceso musical diferente, y que deben disfrutar cada etapa, que siempre el esfuerzo y la constancia rinden sus frutos.

Volviendo la mirada, y luego de los avances técnicos que he logrado en el canto, de las cosas que he aprendido y aprehendido, creo que mi mayor aprendizaje es el valor del esfuerzo. Los consejos de mi madre de ser constante y perseverante, aunque fueran difíciles, me llevaron a comprender que cada persona tiene sus propias luchas, que se debe admirar el esfuerzo por vencer las dificultades y por ayudar a otros, teniendo siempre presente que nuestras palabras pueden potenciar a un ser humano o destruirlo. Soy consciente del camino que me falta por recorrer. Quiero prepararme bien para asumir retos aún mayores. Ya nada me asusta. Quiero ser escuchada por hacer bien mi trabajo, y no por lástima.”

4.5 La investigadora

Nací en La Habana, Cuba, un 12 de mayo. Hija de padre cantante de ópera y madre ama de casa, pero apasionada por la música. Mi nombre se lo debo a mi abuela materna.

Crecí en un hogar donde siempre se respiró un ambiente lírico-musical; mi abuelo y tíos también trabajaban en la Ópera de Cuba. A pesar de tener toda esta influencia, mi primera inclinación fue hacia las ciencias y cursé el bachillerato en un Instituto de Ciencias Exactas, donde la amplia orientación profesional me llevó a decidirme por seguir los pasos de mi familia y estudiar canto.

Ingresé al Instituto Superior de Artes y los siguientes cinco años fueron de constante batallar en la búsqueda de una identidad propia, hasta que en abril del 2004 me titulé Licenciada en Música con Especialidad en Canto Lírico. El sueño se había cumplido y pensaba que a partir de ese momento todo sería cantar y ser feliz en un escenario; sin embargo, el acceso que la vida brinda para adquirir experiencia requiere de tenacidad y sacrificio, y el camino se convierte en una lucha por abrirse paso a nivel profesional.

En el mes de septiembre de ese mismo año, comencé a trabajar en el Teatro Lírico Nacional de Cuba, donde también trabajaban mi abuelo, mis tíos, mi prima y donde, para ese entonces, mi papá era el Director General.

Los retos que implicaba el puesto que iba a ocupar eran incontables: el rigor en el estudio de las obras, las puestas en escena, el cumplimiento con la programación establecida que implicaba cantar toda la semana en dobles jornadas; sin embargo, ninguno se comparaba con la exigencia de ser la “hija del director”. Muchos de mis colegas me veían como alguien que estaba usurpando un puesto que, por derecho propio, les pertenecía y, a pesar de siempre haber cumplido satisfactoriamente con mi trabajo, nunca estaban de acuerdo con mi presencia allí.

Pronto comprendí que uno no puede agradar a todos y que lo más importante es sentirse satisfecho consigo mismo; así que, en el poco tiempo libre que me quedaba, matriculé en un curso de Profundización del Idioma Italiano en la Società Dante Alighieri y comencé a coordinar

la Escuela de Nivel Medio de Canto Lírico y Piano Acompañante, recién fundada en la misma compañía.

Durante los siguientes años, estudié francés en la Alianza Francesa, matriculé un Diplomado en Lengua y Cultura Italiana y crecí como artista y como persona, haciendo las cosas que más me apasionaban.

En el año 2008, fui seleccionada para formar parte de la Fundación Arte Lírico de Bogotá que llevaría a escena, en el marco de su Temporada Internacional, seis obras diferentes en escenarios como Bogotá y Medellín. Una vez más conté con el apoyo de mi padre, quien me acompañó en el viaje y en el escenario. Él hacía que la labor casi titánica de cantar todas las semanas una obra diferente fuera menos complicada.

Los siguientes años fueron difíciles. Mi papá fue diagnosticado con una grave enfermedad que lo llevaría al quirófano en dos ocasiones y mi corazón se dividió entre La Habana y Bogotá: en Cuba tenía el trabajo que tanto me apasionaba y a mi familia, que necesitaba de mí más que nunca, pero en Bogotá había encontrado el amor.

Cada vez las cosas se hacían más difíciles y, aunque viajaba con frecuencia, la distancia me hizo renunciar a muchas cosas: la coordinación de la escuela, el diplomado, la familia, los amigos y, por último, cantar en el Gran Teatro de La Habana.

La muerte de mi padre, en 2012, fue un golpe tan duro que, aun 7 años después, no me atrevo a hablar del tema. La vida me ponía una prueba que no sabía como superar, pero mi mamá, que había dedicado más de la mitad de su vida a mi padre, dependía de mí y por ella tenía que ser fuerte.

El reto siguiente era insertarme en la vida laboral de una ciudad tan grande como Bogotá y prácticamente desconocida para mí. El primer trabajo como docente llegó comenzando el año

2013; el mundo de la docencia me abría sus puertas y yo estaba aterrada. La primera clase es un recuerdo imborrable: los nervios, que nunca había tenido al enfrentar al público en un teatro, salieron en ese momento. Las manos y la voz me temblaban mientras yo trataba de aplicar lo que había aprendido en mis años de estudio: las enseñanzas musicales y vocales de mi padre, que fue mi maestro de vida y de carrera, y la expresividad y el desenvolvimiento escénico legados de mi maestro de actuación, Armando Suárez del Villar... y todos los aportes que de una u otra forma recibí por haber crecido en un teatro de ópera.

Rápidamente comprendí que se necesitaba mucho más que saber cantar para desarrollar un discurso pedagógico serio y confiable, por lo que matriculé en un curso de Aprendizaje Significativo y realicé un Diplomado en Docencia Universitaria. Estos no fueron suficientes y, luego de comenzar el trabajo con una estudiante con hipoacusia, sentí que era hora de combinar los estudios en pedagogía con la investigación y me titulé como Especialista en Pedagogía, en el año 2016, y en 2017 matriculé en la Maestría en Educación.

Otro duro golpe sacudió a mi familia: la muerte de mi abuelo materno (Pipo) aumentó el vacío que había dejado mi padre. Pipo fue un abuelo ejemplar, amoroso como pocos y un luchador incansable por sus ideales. Esa lucha lo llevó a sufrir tortura cuando contaba con escasos veinte años, de manos del gobierno de Fulgencio Batista, en la Cuba de los 50. Como resultado de esa tortura, le quedó una hipoacusia moderada en ambos oídos, que no impidió que desarrollara una carrera como actor y cantante de teatro lírico, y como jefe técnico de la Comedia Lírica de Cuba.

El recuerdo siempre presente de mi abuelo, un cantante con hipoacusia, y el de mi padre, excelente cantante y pedagogo vocal, me hicieron creer, desde el principio, en que siempre que hay voluntad, las cosas se pueden lograr, por difíciles que sean.

A pesar de tener una vida laboral y educativa activa, mi vida personal fue bendecida en mayo de 2016, con la llegada de mi hermosa hija, una bebé de cabello rojo que llena mis días de alegría y me hace olvidar las dificultades.

Capítulo 5. Resultados

Canto lírico e hipoacusia: sistematización de una experiencia pedagógica constituyó un proceso de crecimiento educativo motivado por la comprensión de la individualidad de la estudiante y la potencialización de sus fortalezas, a partir de la creación de una conciencia sobre la importancia de la técnica vocal en el desarrollo de sus capacidades musicales. El manejo voluntario de la musculatura implicada en la fonación hace que la sensación propioceptiva adquiera mayor importancia, como refieren Segre y Naidich (1981); además, el cuerpo, motor del aparato de fonación, aporta la energía necesaria para la producción del sonido (Miller, 2000), y funciona como medio de expresión de las emociones.

Teniendo en cuenta el cuarto paso descrito por Jara (1994) como el “tiempo clave del proceso” (p. 117), este capítulo se propuso hacer un análisis de las contradicciones que marcaron este proceso de sistematización, a partir de las cuales se pueda responder a la pregunta ¿por qué pasó lo que pasó? Estas contradicciones se aislaron teniendo en cuenta las cuatro categorías planteadas como parte del Marco Teórico de esta investigación y que devienen del planteamiento del problema, a partir de las cuales se analizaron los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados tanto a los docentes de la estudiante como demás profesores y estudiantes del propio Departamento.

Para los docentes que le orientaron las asignaturas musicales, como gramática y armonía, la hipoacusia de la estudiante no refirió un problema mayor; para ellos, la dificultad estuvo en la formación inicial, y asociaron sus buenos resultados con la responsabilidad, la tenacidad y el alto nivel de compromiso que mostró en sus clases. El planteamiento anterior contradice a los teóricos, como Trallero (2008), para quienes la importancia del oído es fundamental en la comprensión de las características del sonido, principalmente la altura; pero es soportado por

otros autores, como Heidelbach (1970), citado por Seidner y Wendler (1982), quien demostró que las metas claras, la fuerza de voluntad y otros aspectos subjetivos asociados a la personalidad del cantante pueden suplir deficiencias vocales o físicas. La utilización de recursos pedagógicos y didácticos dentro de las clases, entre los que se encuentran las ayudas audiovisuales, por parte de los docentes, facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los cuestionarios que fueron respondidos por los profesores del DEM demostraron que, aunque la mayoría posee conocimiento pedagógico, es necesario, en un proceso de inclusión educativa, que sus actores tengan, además de formación disciplinar, formación para la diversidad (Rodríguez de Salazar et al., 2018), lo que implica conocer el tipo de diversidad funcional que posee el estudiante, para posibilitar el desarrollo de recursos metodológicos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin afectar los contenidos que se deben impartir. Es posible que el arraigo de un paradigma tradicional, anclado en las características físicas del estudiante de música como fundamentales para el buen desempeño profesional, haya limitado en los docentes de música el estudio de pedagogías incluyentes, sobre todo en temas como la pérdida auditiva.

Un panorama diferente mostraron los estudiantes del DEM frente a las cualidades que debe tener un aspirante para estudiar canto. En los futuros maestros se ve una clara tendencia al cambio de paradigma y es muy posible que la experiencia que está sucediendo en el DEM con la estudiante hipoacúsica contribuya a mostrar una forma diferente de interpretar la música.

En cuanto a los aspectos pedagógico-vocal y didáctico, esta sistematización, que se realizó desde el estudio del canto lírico como disciplina facilitadora para el desarrollo musical, aboga por la capacidad del docente para reconocer las dificultades del estudiante y potencializar sus habilidades (Alessandroni, 2013). Para la investigadora, los conocimientos sobre pedagogía vocal adquirieron mayor relevancia al permitirle reflexionar sobre la metodología utilizada en

clase, hasta ese momento, estandarizada para estudiantes sin dificultades auditivas, con el fin de buscar herramientas para desarrollar una conciencia clara de la afinación.

Entre estas herramientas están las subjetivas, asociadas muchas veces a saberes empíricos, como las imágenes, tomadas de la pedagogía vocal tradicional y resignificadas, a las que se asocia el reconocimiento de las alturas del sonido, teniendo en cuenta la vibración de cada nota musical, la visualización del aparato de fonación y la conciencia en el momento de emitir un sonido, y tratando de saber qué pasa internamente cuando está afinado, con el fin de lograr una memoria muscular que permita reproducirlo y mejorarlo tímbricamente, y las objetivas, como sentir las vibraciones externas en los instrumentos, por ejemplo, el piano o la guitarra.

En este momento es importante retomar las preguntas que se elaboraron en el Marco Teórico, a partir del pensamiento de Camilloni et al. (2007): ¿cuáles son los fines de enseñar canto lírico a una persona con hipoacusia?, ¿cómo enseñar la disciplina? y ¿qué enseñar en cada momento?

Para enseñar canto lírico a una persona con hipoacusia es necesario analizar, primeramente, los procesos de comprensión, interpretación y producción del sonido. La ausencia de una metodología clara que seguir desde el principio, asociada con la falta de literatura especializada sobre el tema, propició que el aprendizaje técnico vocal se constituyera en la principal herramienta para que la estudiante pudiera apreciar el sonido de una forma distinta, no desde “afuera” sino desde “dentro”: escucharse a sí misma, conocer su aparato de fonación y lograr la propiocepción asociada a este condujeron a que, en las asignaturas musicales como Gramática y Armonía, se fueran venciendo las dificultades, como la entonación. Así mismo, permitió reflexionar sobre la importancia de la formación de maestros de música con hipoacusia que promuevan el reconocimiento de su condición y el desarrollo de estrategias pedagógicas que

partan de una comprensión profunda del fenómeno artístico y musical desde la diversidad, y que faciliten el desarrollo de acciones incluyentes enfocadas hacia los diferentes niveles educativos.

El aporte realizado por los expertos en canto lírico, de instituciones externas a la UPN, ofreció una mirada más amplia sobre de la enseñanza del canto a nivel nacional; para ellos, es necesario que los docentes de la especialidad no sean solamente buenos cantantes, sino que complementen su quehacer con estudios de pedagogía vocal, lo que permitirá una mejor comprensión de los procesos vocales individuales de cada estudiante; así mismo, avalaron la inclusión de personas con hipoacusia en el canto lírico, aunque acotaron que si el estudiante hubiera tenido conocimientos musicales previos a la pérdida auditiva, se hubiese facilitado el proceso de desarrollo vocal. Uno de ellos afirmó que si el aparato de fonación no tenía ningún problema, tampoco lo era la audición, y que para el cantante es mejor no escucharse.

Esta opinión de los expertos en canto lírico contrasta con la de los teóricos anteriormente mencionados y con la de los maestros de la LEM, a quienes se les aplicó en cuestionario, donde el 58,8% condicionó el estudio del canto a las circunstancias auditivas del estudiante.

Citando a Hernández et al. (2010), el papel activo de la investigadora y la atención a los detalles posibilitaron la descripción y el análisis de los diferentes momentos de las sesiones de trabajo, y facilitaron la comprensión y la reflexión permanente sobre el proceso pedagógico-vocal de la estudiante. La matriz elaborada a partir del pensamiento de la estudiante también contribuyó a este análisis.

La observación de la clase de canto se registró en el formato semanal propuesto por Jara (2013), que se adecuó a las actividades de la investigadora y la estudiante.

Durante los dos semestres registrados en esta sistematización, se observó un crecimiento técnico, vocal, musical y personal de la estudiante que le permitió abordar repertorio nuevo, con

mayor rigor técnico e interpretativo, y abrir su campo de acción hacia el repertorio popular que aportó mayor tranquilidad y confianza para presentarse ante el público. Aún persisten algunos problemas de afinación, sobre todo en las notas más agudas, pero se está trabajando para afianzarlas. La tensión que se presenta en la mandíbula en el repertorio lírico desaparece en el popular, por lo que se piensa que está asociado a una situación, aún sin resolver, con los nervios. Para encontrar un resumen de las sesiones de clase llevadas a cabo con la estudiante durante los dos semestres, se puede ver el Anexo F.

Según la estudiante, este corto proceso le aportó constancia y resiliencia en el trabajo personal y profesional: superar las barreras de un diagnóstico y mostrar quién es realmente, y sus capacidades, le dieron la posibilidad de reconocerse y aprender de una manera más amable, menos destructiva; sin embargo, siente que faltan aspectos para lograr un proceso de inclusión satisfactorio, como la flexibilidad en el currículo y la capacitación de los profesores, además de la necesidad de aplicar la evaluación alternativa, en algunas asignaturas.

También aporta que los docentes fueron amables con ella, pero sintió que estaban desorientados en el manejo de la situación en el aula, aunque todos modificaron, de alguna forma, sus prácticas, y la hicieron sentir incluida y sin la ansiedad que genera la competencia. El entorno, determinante para su seguridad emocional y autoestima, hizo que evolucionara como persona, y exhorta a los docentes a que se animen y abran las puertas de la inclusión, y no desistan, pues los resultados positivos pueden tardar años en aflorar.

5. 1 Análisis de las entrevistas a docentes de la estudiante

La entrevista, con carácter estructurado, contó con once preguntas sobre la práctica directa que realizaron los docentes con la estudiante. Estas preguntas y las respuestas se muestran en las Tablas 2 y 3, parte de los anexos.

Del total de once maestros que participaron del proceso pedagógico de la estudiante, durante los dos semestres sistematizados, seis respondieron la entrevista: uno de piano, dos de historia de la música, dos de gramática y armonía, y uno de pedagogía, por lo que tres de los entrevistados trabajan con asignaturas musicales y tres, asignaturas teóricas. Es importante mencionar que la docente de instrumento, en ambos semestres, fue la investigadora, por lo que no se incluye en ellas.

La pregunta 2 se hizo con la intención de saber si la estudiante les había comentado a los profesores sobre su condición ya que los estudiantes con alguna diversidad funcional no suelen contar su condición, por temor a ser estigmatizados, sobre todo un estudiante con baja audición en el medio musical, ya que, como se aprecia a lo largo de este trabajo, el oído es considerado fundamental para un cantante.

En los seis casos, la respuesta fue afirmativa. Siempre los docentes conocieron, por la propia estudiante, que presentaba hipoacusia; en algunos casos fue más específica que en otros, pero siempre fue sincera con ellos.

En este aspecto, resalta un dato interesante luego del análisis: a los tres docentes que le dictaron asignaturas musicales les dijo, al principio del semestre, y a los tres de asignaturas teóricas, después de un tiempo de haber comenzado. Esta situación pudo propiciarse porque la estudiante era consciente de que sus falencias más grandes eran musicales en aspectos como afinación y reconocimiento auditivo y que, para las asignaturas teóricas, podría utilizar otros recursos, como la lectura de los labios.

El total de los docentes negó haber tenido estudiantes con hipoacusia en el DEM, uno de ellos tuvo un estudiante con similares características en otra universidad (no refirió fue en los cursos libres o en la carrera ni el año), y uno trabajó con niños sordos.

A la cuarta pregunta, que indagó sobre la influencia de la condición de la estudiante en el desarrollo de su clase y si el docente cambió algún aspecto de su práctica por esa causa, la mayoría respondió negativamente; solo la docente de piano afirmó que la condición de la estudiante influía en el trabajo de fraseo, el ritmo y los matices de la frase musical, lo que a su vez influía en el resultado sonoro de lo que había tocado; por esta causa, la docente implementó diferentes recursos que, asociados directamente a la ejecución del piano, le posibilitaran un mejor resultado. También, los demás docentes hicieron algunos ajustes, sobre todo en el modo como se dirigían al auditorio, en la forma de hablar a la estudiante -más pausada, articulada y directa-, en el uso de ayudas audiovisuales y en la ubicación de la estudiante con respecto al piano y los medios utilizados.

La quinta pregunta cuestionó si el docente tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante, a lo que solo uno respondió que sí, pero que no se debía a la condición de la estudiante solamente, sino al bajo nivel que presentaba el grupo en Gramática. Esto puede deberse a que la pérdida auditiva de la estudiante, que no es total, se produjo después de que ella había adquirido el lenguaje y a las habilidades de lectura de labios que desarrolló.

En la pregunta 6, solo la docente que había trabajado con niños sordos dijo poseer herramientas para acercarse a esta población, y todos los docentes estuvieron de acuerdo con que el DEM no les ofreció ninguna capacitación que les permitiera un mejor desempeño frente a este tipo de diversidad funcional. Dos docentes plantearon que esa capacitación no se ha dado tampoco a los docentes que han tenido estudiantes invidentes en su clase, y uno de ellos expuso la importancia que tiene, para el docente, el conocimiento específico de cada caso en particular.

La mayoría de los docentes afirmó haberse relacionado bien con la estudiante; solo uno refirió timidez, prevención y poca comunicación por parte de la estudiante. Respuestas encontradas en cuanto al desenvolvimiento en clase hacen que se piense en las preferencias de la estudiante por unos espacios académicos respecto de otros; por ejemplo, el docente de piano sostuvo que, a veces, no estudiaba, mientras que los docentes de Gramática y Armonía e Historia de la Música dijeron que era estudiosa e interesada por la clase.

Las preguntas 9 y 10 son complementarias; ambas interrogan al docente sobre el comportamiento de los compañeros de clase: una, sobre la condición, y otra, sobre las relaciones interpersonales. En la pregunta acerca del comportamiento de sus compañeros de aula, cuando supieron de la condición de la estudiante, dos docentes no pudieron contestar por no estar enterados; uno dijo no saber en qué momentos ellos supieron, pero que la estudiante es más propensa a relacionarse con personas conocidas, y menos abierta frente a los que no conoce, aunque él no piensa que tenga problemas de socialización; los tres restantes manifestaron que la relación era buena y que se volvió colaborativa cuando conocieron la historia de la estudiante. Sobre la relación con sus compañeros, el docente de piano no respondió por no conocer esta situación, debido a que su clase es individual. Cuatro docentes dijeron que las relaciones interpersonales eran buenas, y los dos maestros de Gramática y Armonía dijeron que no era tan sociable, más bien callada e introvertida, más propensa a socializar con personas conocidas; este aspecto coincide con las asignaturas musicales que más problemas le ocasionaron en el pasado y sobre las que se puede sentir prevenida, por su condición.

En la pregunta 10, todos los maestros estuvieron de acuerdo con que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase, lo que demuestra que el trabajo de los docentes también fue satisfactorio.

La pregunta 11 ofreció un panorama más reflexivo: la mayoría de los docentes plantearon la necesidad de que se les ofrezca una capacitación acerca de los procesos de inclusión, y algunos sostienen que el departamento debía al menos comentarles los casos con diversidad funcional con los que van a trabajar; algunos docentes fueron más lejos y cuestionaron la viabilidad de la inclusión, debido a que las condiciones institucionales no están dadas para la atención a la diversidad.

5.2 Análisis de las entrevistas a expertos

Como se dijo anteriormente, para realizar las entrevistas, se tuvo en cuenta que la población debía tener unas características específicas: ser cantante de profesión y docente con una trayectoria destacada en la pedagogía vocal. El resultado de la búsqueda arrojó que tres personas reunían estas cualidades, por lo que se confió en ellas para adelantar el estudio.

Las fechas y horario de los encuentros se planificaron con cada maestro, de acuerdo con sus posibilidades, y los tiempos de duración de cada una variaron de media a dos horas, dependiendo de respuestas que daban los entrevistados. Las entrevistas fueron grabadas, previa consulta con los maestros, quienes accedieron al uso de este recurso. La información brindada se analizó utilizando la herramienta Atlas.ti³²; de ellas se desprendieron trece códigos agrupados en tres familias: Inclusión, Música y Pedagogía. Los códigos más evidenciados fueron Herramientas didácticas y Pedagogía vocal, con doce citas cada uno, seguidos por Hipoacusia en estudiantes de canto, con siete, y Currículo flexible, con seis citas. Tanto los códigos como las entrevistas se encuentran en los anexos de este documento.

³² Atlas.ti: herramienta que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos, que pueden ser textuales, audiovisuales o gráficos (Muñoz, 2005).

Para la selección de los códigos, se recurrió a los cuestionamientos que plantea este trabajo como parte del problema y hacen referencia a diversos factores que deben orientar el proceso de inclusión universitaria de estudiantes con hipoacusia en canto lírico; estos son de orden pedagógico, pedagógico-vocal, didáctico y preparación de los docentes del área hacia la inclusión de estudiantes que presentan diversidad funcional. Así mismo, surgieron códigos, como Currículo flexible, que abordan aspectos muy importantes dentro de esta investigación.

La primera familia que se analizó, por ser la más extensa, fue Pedagogía, como se muestra en la Figura 5, formada por seis códigos y cuarenta y dos citas.

Todos los códigos que conforman esta familia se relacionan con aspectos pedagógicos, como el currículo flexible, las herramientas didácticas y la educación en Colombia, y aspectos pedagógico-vocales, como el rol del maestro de canto y los conocimientos pedagógicos que este debe tener. Los expertos le dieron a estos temas una importancia muy particular; dos de ellos estuvieron de acuerdo con que la aplicación de un currículo flexible era necesaria, sin embargo no debía aplicarse solamente cuando el estudiante presentara algún tipo de diversidad funcional, sino con cada uno de los estudiantes vistos desde su individualidad y tomando en cuenta su realidad, el contexto en que se desarrolla, los conocimientos previos que trae y lo que puede aportar al aprendizaje. Los estudiantes deben ser partícipes de su proceso formativo y construir la técnica de la mano de su profesor. A esta desventaja se puede sumar que, en muchos casos, los profesores de música (en un contexto externo a la UPN) no son pedagogos o no tienen conocimiento pedagógico, lo que hace que las acciones tomadas con los estudiantes puedan ser cuestionadas, por carecer de fundamento pedagógico.

El maestro 1 fue muy enfático en resaltar el aspecto humano de la pedagogía vocal y los conocimientos teóricos que debe tener el docente sobre corrientes pedagógicas, paradigmas, etc.;

para enseñar, se necesitan bases filosóficas que expliquen como enseñar y como hacer que el estudiante aprenda. También, la maestra 2 calificó la falta de conocimientos pedagógicos de los docentes de canto y de instrumento en general como un agravante para los estudiantes, ya que esto puede impedir que el docente vea el potencial que tiene oculto el estudiante y cree un juicio a partir de lo superficial.

En referencia a la educación artística dentro de la enseñanza básica en Colombia, los expertos afirman que esta solo se ve como un apéndice, por lo que se pierde la posibilidad de crear sujetos críticos, autónomos y autoestructurados. Luego en la enseñanza superior, los estándares que exige la academia hacen que la música pierda su esencia. Replicar currículos foráneos que no se adapten a la realidad del estudiante de canto colombiano no tiene sentido, según la maestra 2, porque la enseñanza de la música en Colombia, en general, comienza más tarde que en otros países.

Los maestros destacaron la importancia de la realización de este trabajo y los resultados que de él se puedan obtener como medio de consulta para trabajos similares, expusieron ejemplos de cantantes y músicos en general, del patio y foráneos con algún tipo de diversidad funcional que han podido desarrollar una carrera satisfactoria y coincidieron en que, aunque no es una tarea fácil, con las herramientas adecuadas, se puede realizar un proceso satisfactorio, donde el cuerpo y las emociones se involucren con la voz, porque finalmente la voz forma parte del cuerpo y no se pueden considerar universos separados.

Las herramientas didácticas ofrecidas por los expertos se centraron en el trabajo a partir de las sensaciones, desde la imaginación e involucrando el cuerpo. El conocimiento de la estructura y función del aparato de fonación, el uso de las TIC en las clases para lograr una mejor comprensión del mismo y la puesta en práctica de la técnica también se abordaron, así como el

uso de ayudas externas, como audífonos. Sin embargo, en este punto, se encontró una diferencia de criterio en los entrevistados, ya que el maestro 1 argumentó que, para el cantante, es mejor no escucharse, restándole importancia a la hipoacusia, mientras que, para la maestra 1, el grado de dificultad es alto puesto que el oído es el que regula la voz, y, sugiere el uso de audífono, para que pueda generar una retroalimentación del propio sonido en el cantante.

Las imágenes también fueron abordadas como medio para lograr sensaciones: siempre que estas imágenes sean lógicas, partan de experiencias vividas por las personas e involucren sonido son viables para la enseñanza del canto.

Como aspecto importante y digno de tener en cuenta se encuentra el aprendizaje musical que puede haber tenido el estudiante, previo la pérdida auditiva y el nivel de audición que tenga al comenzar sus estudios de canto. La música puede ayudar de muchas maneras al desarrollo de la personalidad del estudiante. Para esto, es muy importante el rol que juegue el maestro de canto durante la clase: investigar cuáles son las mejores herramientas para lograr la comunicación con el estudiante, convertirse en un aliado del aprendizaje, involucrar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje e incentivarlo a que investigue, reflexione y cuestione la práctica, y proponerle la búsqueda individual de nuevas herramientas para facilitar el avance técnico.

La inclusión es respaldada por los tres expertos, no solamente la inclusión de personas con hipoacusia, sino cualquier tipo de inclusión, aunque esto exija un sacrificio extra del docente, ya que lo obliga a investigar sobre la diversidad funcional específica del estudiante y su influencia en el canto.

Los maestros entrevistados realizan sus prácticas sobre la base de la Pedagogía Vocal Contemporánea, cada uno con sus particularidades, pero siempre teniendo en cuenta los principios anatómo-fisiológicos de la voz y el uso del cuerpo en favor de la misma.

La familia Inclusión (Figura 6), con cuatro códigos asociados y veintidós citas, comparte el código Currículo flexible con la familia Pedagogía y aborda la problemática de los estudiantes de canto y cantantes profesionales con hipoacusia.

Para los expertos entrevistados, el grado de dificultad de la actividad pedagógica vocal con un estudiante con hipoacusia varía. Las dos maestras aportaron que si el estudiante posee conocimientos musicales previos, el desarrollo de la técnica vocal sería más fácil, mientras que para el maestro 1, la hipoacusia podría ser ventajosa para el estudiante, puesto que aprendería más rápido a trabajar desde las sensaciones y no con la retroalimentación del propio sonido.

En relación con la actividad profesional del canto, en personas que presentan hipoacusia, también las opiniones son diversas: el maestro 1 opina lo mismo que si el aparato de fonación de la persona no tiene ningún problema; la baja audición tampoco lo es, mientras que para la maestra 1, que conoce el trabajo de cantantes con baja audición, le da importancia a las estrategias, como el uso de audífonos.

Los tres expertos coinciden en que la inclusión de personas con diversidad funcional, en el estudio de la música, es viable, y todos aportan su experiencia en la importancia que la música tiene para el desarrollo del artista y del ser humano, en general. Para el maestro 1, la inclusión flexibiliza la educación; para la maestra 1, la acción de cantar contribuye al mejoramiento de personas con dificultades vocales, y para la maestra 2, la música juega un papel importante en el tratamiento de algunas “discapacidades físicas o neurológicas.

La última familia analizada es Música (Figura 7), con cinco códigos asociados y quince citas; comparte dos de los códigos con la familia Pedagogía (Docentes de canto con conocimientos pedagógicos y Rol del maestro de canto) y desarrolla otros relacionados con la importancia de estudiar música y la técnica vocal.

La importancia del estudio de la música es tratada desde dos puntos de vista que convergen en el desarrollo del ser humano: el primero, para la formación del sujeto, y el segundo, para ayudar a personas con diversidad funcional. Los expertos también aportan ejemplos de artistas con alguna diversidad funcional que son exitosos en su quehacer.

Finalmente, la técnica vocal aplicada por los tres expertos corresponde al paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea, expuesta por Alessandroni (2013).

5.3 Análisis de los cuestionarios aplicados a profesores de la LEM

Los cuestionarios aplicados a los profesores de la LEM incluyeron doce preguntas, ocho de tipo cerrada, tres de selección múltiple y una pregunta abierta. Las tres últimas preguntas corresponden a datos personales del profesorado, como la edad y los conocimientos pedagógicos que posee. Para el análisis de las preguntas cerradas y de las de selección múltiple se traen, desde Google Forms, los gráficos que muestran los porcentajes de las respuestas. De la pregunta abierta se analizan las respuestas válidas y los aportes más importantes que realizan los profesores, tanto positivos como negativos.

La encuesta fue enviada a los profesores de la LEM a través de un correo institucional, autorizado por la dirección del DEM, y fue amablemente respondida por dieciocho docentes.

1. ¿En cuál de las siguientes áreas usted se desempeña como docente?

18 respuestas

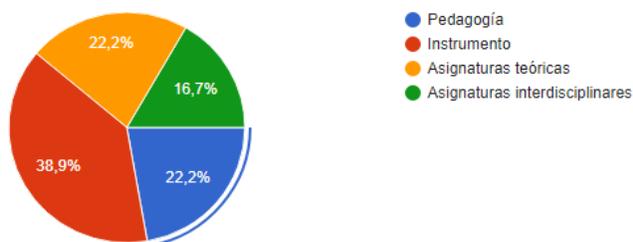


Figura 2 Pregunta No. 1 del cuestionario a profesores.

La primera pregunta (Figura 2), de selección múltiple, corresponde a las áreas de desempeño de los profesores de la LEM. Como evidencia la gráfica de la Figura 7, la mayoría de los docentes pertenece al área Instrumento; esto responde a que la sesión de clase de instrumento se dicta de forma individual para cada estudiante, mientras que las asignaturas teóricas y pedagógicas son grupales. Es importante señalar que, dentro de la malla curricular, la voz es vista como un instrumento más.

2. Mencione las características que considera indispensables para que una persona comience sus estudios canto.

18 respuestas

No soy profesor de canto.
Buena Voz, Buen Ritmo y Buena percepción auditiva,
En general las mismas aptitudes que debe tener cualquier aspirante a estudiar música, como la capacidad de imitación, una formación básica en fundamentos musicales e instrumento.
Mucha Disciplina, conocimientos requeridos y deseo de mejorar constantemente.
Comienza por el interés, tomar conciencia de la importancia de conocer su cuerpo, del tiempo que requiere el desarrollo de su voz, actitud positiva, emocional
Buena afinación
Buen solfeo, entrenamiento auditivo básico, dominio del piano
obviamente oído afinacion
Buena voz
Buena afinación
Ser Afinado, Tener aptitudes básicas musicales.

Figura 3 Pregunta No. 2 del cuestionario a profesores (a).

Tener excelente oído musical, coordinación psicomotriz y memoria musical
no tener enfermedades en el sistema fonador como parálisis de cuerdas vocales, nódulos o pólipos
La comprensión de cómo se produce el sonido.
Que desear cantar, creer en si mismo, aceptar las capacidades y las incapacidades confiando que en el proceso de aprendizaje se lograrán las aspiraciones.
afinación, una voz con las condiciones para su emisión vocal.
Voluntad, capacidad de afinación vocal.
Disciplina, Entonación, Conciencia rítmica

Figura 4 Pregunta No. 2 del cuestionario a profesores (b).

La pregunta dos (Figuras 3 y 4), con carácter abierto, indagó en la opinión de los docentes acerca de las características que debe tener un estudiante para ser considerado apto para el estudio del canto. Del total de los profesores encuestados, uno refirió no ser profesor de canto,

por lo que esta respuesta no es válida para este trabajo. Dentro de las respuestas válidas, se encontraron varias opciones que se repiten: afinación, buena voz y oído. Si se parte de que la afinación, la entonación o la altura del sonido dependen de la capacidad auditiva de las personas, (Trallero, 2008), se tienen diez respuestas (58,8% del total de profesores) que condicionan el ingreso de los estudiantes al funcionamiento de su oído, lo que hace evidente el paradigma con que tradicionalmente se evalúa la capacidad de un estudiante para ser admitido en el DEM y que es ampliamente tratado en el marco teórico de esta investigación. Tres personas hacen referencia a la calidad vocal, y el resto realiza aportes interesantes que abarcan mucho más que la cualidad física de la persona, como los deseos de aprender, la disciplina que debe tener el estudiante y el conocimiento del aparato de fonación, aspecto fundamental para el desarrollo de esta investigación y que es avalado ampliamente por Mauléon (2015).

3. ¿Considera que un estudiante con alguna dificultad auditiva sería un candidato viable para estudiar música, específicamente canto?

18 respuestas

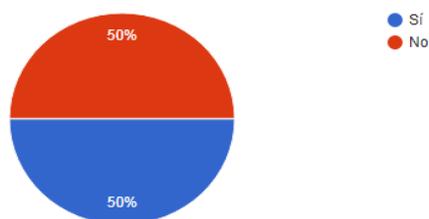


Figura 5 Pregunta No. 3 del cuestionario a profesores.

A la tercera pregunta, que respondía a la posibilidad de incluir a personas con pérdida auditiva en el estudio del canto, las respuestas se mostraron en un 50% afirmativas y 50% negativas (Figura 5). Esto puede responder a que la experiencia con la estudiante hipoacúsica en canto lírico esté haciendo que los profesores del DEM sientan que un cambio de paradigma sería posible, aunque se contradiga con la cantidad de respuestas que a la pregunta 1 dan al oído como factor imprescindible para el ingreso.

4. ¿Ha sido partícipe del proceso pedagógico de algún estudiante con dificultades auditivas?

18 respuestas

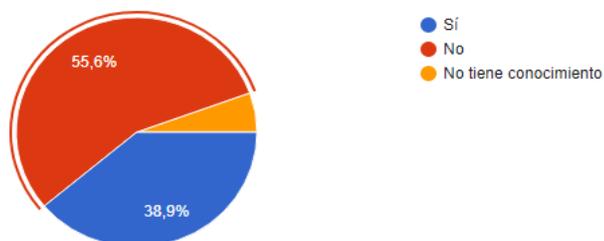


Figura 6 Pregunta No. 4 del cuestionario a profesores.

La pregunta cuatro (Figura 6) mostró que el porcentaje de docentes que no ha trabajado con estudiantes con hipoacusia es superior al que sí ha tenido la oportunidad de desarrollar un proceso educativo con ellos. Es posible que muchos de los docentes que respondieron afirmativamente hayan sido parte del proceso de la estudiante en la que se basa esta sistematización. Una característica especial de esta pregunta es el pequeño porcentaje de docentes que afirmó no tener conocimiento sobre si, en su clase, había tenido estudiantes con baja audición. Es importante señalar que, en algunos casos, los estudiantes no son conscientes de presentar alguna pérdida auditiva o no son capaces de decirlo, por temor a ser estigmatizados. La pertinencia de esta pregunta se basa en dos experiencias similares de estudiantes de música con hipoacusia, donde ambos afirmaron sentir temor de decirle al docente su condición, por lo que, para muchos docentes, estos estudiantes pueden presentarse como distraídos, poco interesados en la materia o poco estudiosos.

5. ¿Conoce los tipos de pérdidas auditivas?

18 respuestas

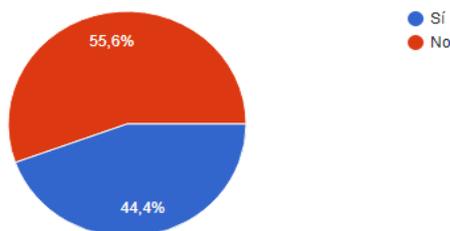


Figura 7 Pregunta No. 5 del cuestionario a profesores.

La pregunta 5 (Figura 7) muestra claramente que la mayoría de los docentes no conocen los tipos de pérdidas auditivas y esto puede haber influido en la selección de una respuesta negativa a la pregunta tres, que indagó sobre la posibilidad de que una persona con estas características pudiera estudiar música, específicamente canto. Como se plantea en el marco teórico, de esta investigación existen tres niveles de pérdida auditiva (leve, mediano y profundo) que dependen de los decibeles que haya perdido la persona; por lo tanto, es posible que la falta de conocimiento del profesorado respecto de este tema permita un juicio erróneo sobre la calidad de un estudiante y sus posibilidades para estudiar música.

6. ¿Posee usted recursos didácticos para trabajar con estudiantes con pérdida auditiva?

18 respuestas

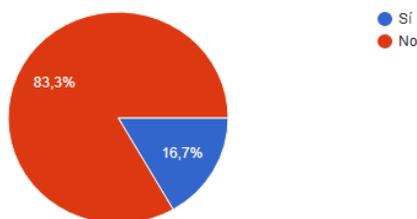


Figura 8 Pregunta No 6 del cuestionario a profesores

La pregunta 6 (Figura 8) evidencia una división entre los docentes que no poseen recursos didácticos para trabajar con estudiantes que presenten baja audición y los que sí. Solo tres docentes respondieron afirmativamente.

Esta pregunta ofrece un panorama mucho más amplio que la falta de herramientas didácticas como parte de un proceso pedagógico inclusivo. Aquí se evidencia una de las problemáticas de fondo que expone este trabajo y que es avalada por Leguizamon (2010), y es la falta de preparación que tiene el profesorado frente a la diversidad funcional, lo que dificulta la inclusión de personas en condición de diversidad funcional a la LEM. Para Rodríguez de Salazar et al. (2018), se deben dar cambios importantes en el profesorado, como la generación de una conciencia respecto a la inclusión, y cambios de orden personal que posibiliten la interacción y comunicación con los estudiantes.

Esta pregunta, de la misma forma que la pregunta 5, condiciona la pregunta 2.

7. ¿La institución ofrece recursos materiales para trabajar con estudiantes con pérdida auditiva?

18 respuestas

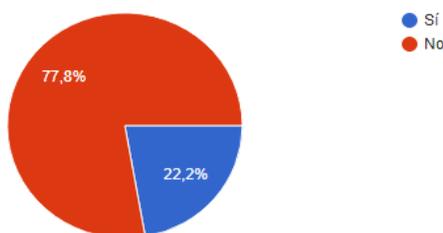


Figura 9 Pregunta No. 7 del cuestionario a profesores.

La pregunta 7 (Figura 9) evidencia que, en la planta física de la LEM, no abundan los recursos materiales para trabajar con estudiantes con pérdida auditiva y que serían necesarias algunas adaptaciones especiales para poder desarrollar plenamente sus capacidades.

8. ¿Está de acuerdo en que, ante la eventualidad de tener estudiantes con baja audición, habría que considerar la posibilidad de ofrecerles un currículo flexible?

18 respuestas

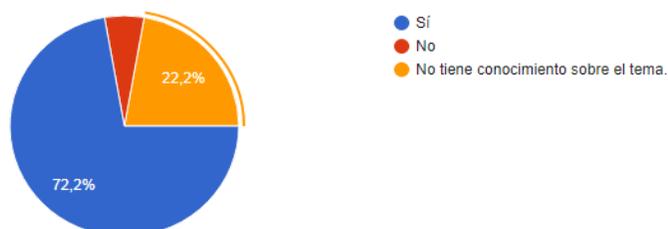


Figura 10 Pregunta No. 8 del cuestionario a profesores.

La pregunta 8 (Figura 10) favorece la aplicación de un currículo flexible para estudiantes con pérdida auditiva, ya que el 72,2% de los profesores afirmó estar de acuerdo con esta posibilidad, lo que significa que más de la mitad de los profesores, donde se incluyen algunos que no están de acuerdo con la inclusión, serían capaces de aplicarlo. Sin embargo, el alto porcentaje (22,2) de profesores que afirmó no tener conocimiento sobre el tema denota la falta de preparación a nivel pedagógico y de compromiso con los estudiantes. En este aspecto, es importante argumentar que, para muchos docentes, la puesta en práctica de un currículo flexible consiste en eliminar los objetivos principales o que estos carezcan de rigor; sin embargo, el Decreto 1421 de 2017 explica que se mantienen los mismos objetivos para todos los estudiantes, pero brinda formas alternativas de acceder a ellos, mostrando que la educación puede reinventarse desde su base,

para ofrecer la oportunidad de participar y aprender, teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y los diferentes estilos de aprendizaje.

9. ¿Está de acuerdo con la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad en la LEM?

18 respuestas

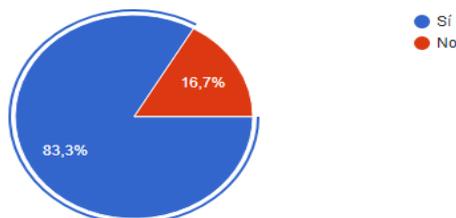


Figura 11 Pregunta No. 9 del cuestionario a profesores.

La pregunta 9 (Figura 11) presenta un amplio margen de diferencia entre los profesores que están de acuerdo con la inclusión de estudiantes con “discapacidad” y los que no (83.3% favorable). Según el Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad, citado en el Marco Teórico, el DEM ha formado estudiantes invidentes, situación que puede haber provocado estas respuestas positivas de los docentes.

Aunque se podría decir que el 16,7% sea una cifra baja, sería interesante, como parte de otro ejercicio investigativo, saber qué motiva a estos docentes a estar en contra de la inclusión.

10. Marque el rango que comprende su edad.

18 respuestas

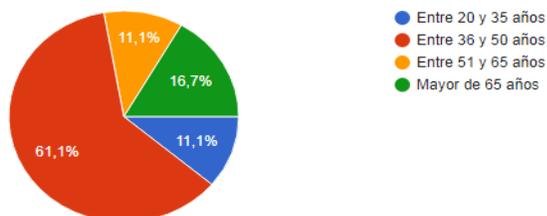


Figura 12 Pregunta No. 10 del cuestionario a profesores.

La pregunta 10, de carácter personal, muestra que el rango de edad más frecuente entre los entrevistados fue entre 36 y 50 años, por lo que se puede afirmar que la planta de profesores es

relativamente joven y que los paradigmas establecidos para el estudio del canto no han tenido mucha variación en las últimas décadas.

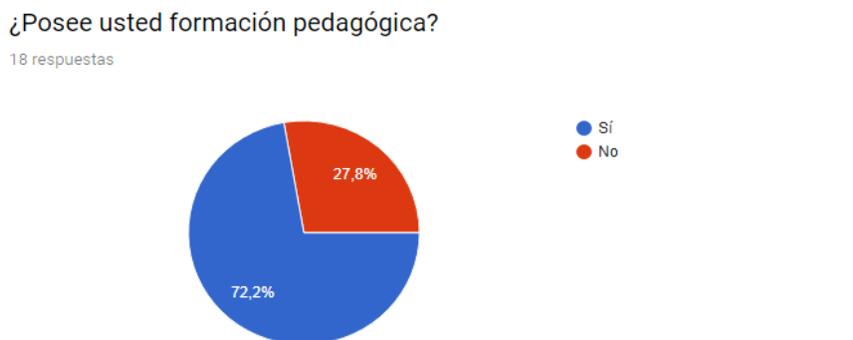


Figura 13 Pregunta No. 11 del cuestionario a profesores.

En caso de ser afirmativa la pregunta anterior seleccione una de las siguientes opciones.

13 respuestas

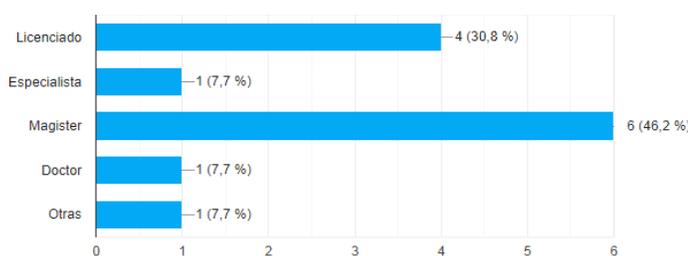


Figura 14 Pregunta No. 12 del cuestionario a profesores.

Las preguntas 11 y 12 (Figura 13 y Figura 14) responden a la formación en pedagogía de los encuestados y el tipo de formación que poseen. Más de la mitad respondió afirmativamente (72,2%) y, de estos, cuatro son licenciados, uno especialista, seis son magister y uno tiene título de doctor; además, un docente refiere tener otro tipo de formación. Para esta investigación, que aboga por la integralidad del docente, estos resultados son muy satisfactorios y afirman los resultados de la pregunta 8, donde también el 72,2% de los docentes está de acuerdo con la aplicación de un currículo flexible.

A modo de resumen, este cuestionario muestra que el pensamiento de los profesores del DEM de la UPN, cuyas voces son fundamentales en la inclusión de estudiantes con diversidad funcional a la LEM, sobre las características que debe tener una persona que aspira a ser estudiante de canto, no ha cambiado mucho desde la época en que Madeleine Mansion escribió *El estudio del canto*, libro que se referencia en el Estado del Arte de la presente investigación, y cuya primera edición data de la década de 1940. A pesar de los esfuerzos institucionales por generar ambientes inclusivos dentro de la universidad, los profesores pueden ser indiferentes hacia la condición de los estudiantes con hipoacusia, porque no se concibe dentro de la epistemología en la que fueron formados.

Citando a Operti (2008), se ve de manera muy clara la necesidad de aplicar lo que él llama dimensiones críticas para abordar la educación inclusiva. En una de estas dimensiones, hace referencia al rol del docente:

La renovación y recreación del rol de los docentes que contemple su responsabilidad y misión profesional, social y ética, el fortalecimiento de las formas de entendimiento, abordaje y respuesta a las diferencias entre estudiantes y finalmente la necesidad de revisar, ajustar y ampliar los estilos de enseñanza en línea con los contextos culturales y sociales que resultan cada vez más complejos e inciertos. (Operti, 2008, p. 16).

5.4 Análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEM

Con la aplicación del cuestionario a los estudiantes de música del DEM, se buscó indagar el pensamiento de los futuros docentes de música respecto a la inclusión de personas con pérdida auditiva en el estudio del canto y, de forma general, a la inclusión de personas con algún tipo de diversidad funcional en el estudio de la música. También se creyó que era importante saber qué

pensaban los estudiantes sobre compartir las clases con estudiantes con hipoacusia y si esto había sido benéfico o perjudicial para su proceso de aprendizaje.

Veintiocho estudiantes respondieron el cuestionario de once preguntas, seis cerradas, una de selección múltiple y cuatro abiertas. Solo la última pregunta fue de carácter personal y correspondió al rango de edades de los estudiantes.

A continuación se brindará una panorámica de las respuestas obtenidas y se mostrarán los resultados exportados desde Google Forms.

1. Mencione las características que considera indispensables para que una persona comience sus estudios en canto.

28 respuestas

Conocimientos técnicos, espacios para la autor exploración, claridad en el o los géneros en los que desea cursar su programa de estudios.
Afinación y flexibilidad en las cuerdas
Afinación.
Conocimientos básicos teóricos, apoyo pedagógico para solucionar cada duda respecto a los aspectos técnicos.
Porque aporta al desarrollo integral de la persona en el trabajo colectivo e individual, porque desarrolla habilidades físicas, sociales y profesionales.
Disposición para el aprendizaje
Ganas de aprender
Motivación, esfuerzo y paciencia
Que tenga disposición para aprender y asumir los retos de la carrera musical, con disciplina, pasión y visión.
Poder usar la voz

Figura 15 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (a).

Afinación, relajación, confianza y disciplina
Lectura de partitura, historia e información del canto como carrera profesional.
Conocer el funcionamiento interno de su cuerpo al cantar
Cualquiera puede hacerlo, cada persona tiene capacidades y limitaciones, no considero algo indispensable para comenzar los estudios de Canto.
Saber entonar bien y no ser desafinado.
* Tener un buen desarrollo del oído misical * Tener conocimientos básicos de tecnica vocal
Que sepa imitar melodías y que sea expresiva
El conocimiento de su cuerpo Noción de afinación Conocimientos sobre su folklor
Afinación, ganas de aprender, respetar las opiniones del docente y apropiarlas de la mejor manera, dando a conocer siempre cualquier dificultad, inquietud, duda o malestar con la clase o la voz.

Figura 16 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (b)

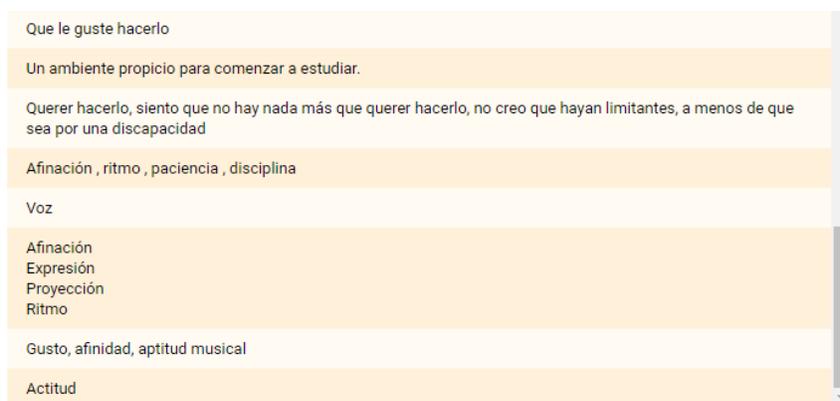


Figura 17 Pregunta No. 1 del cuestionario a estudiantes (c)

La primera pregunta se enfocó en conocer cuáles son las características que, según su punto de vista, debe tener un estudiante que desea comenzar sus estudios de canto. Los resultados obtenidos de esta pregunta abierta fueron muy interesantes porque solo en nueve de las respuestas se hace referencia a las capacidades auditivas de la persona. La mayoría de los estudiantes piensa que se deben cumplir otros requisitos de orden emocional, como actitud, motivación, deseo y ganas de aprender. Las Figuras 15, 16 y 17 evidencian estos resultados. Resulta interesante que, en comparación con la misma pregunta realizada a profesores del DEM, el 58,8% referenció el oído como característica principal, contra el 32,1% de los estudiantes, lo que demuestra el carácter cambiante que tiene el pensamiento de los futuros docentes de música respecto a los actuales, lo que también se evidencia en las respuestas a la pregunta 2 (Figura 18), donde la mayoría de los estudiantes (89,3%) respondió afirmativamente a la posibilidad de que personas con hipoacusia pudieran estudiar canto. Sobre este aspecto, también es importante el resultado de la pregunta 3 (Figura 19), donde 9 de los 28 estudiantes refirieron haber compartido salón de clases con estudiantes con hipoacusia y se infiere, por lo expuesto en el Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad presentado por el DEM, que fue con

la estudiante que forma parte de esta sistematización, ya que hasta ese momento no se tiene registro de estudiantes con hipoacusia en la Licenciatura.

2. ¿Considera que una persona con alguna dificultad auditiva sería un candidato viable para estudiar música, específicamente canto?

28 respuestas

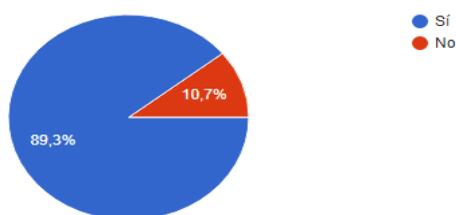


Figura 18 Pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes.

3. ¿Ha compartido salón de clase con algún estudiante con dificultades auditivas?

28 respuestas

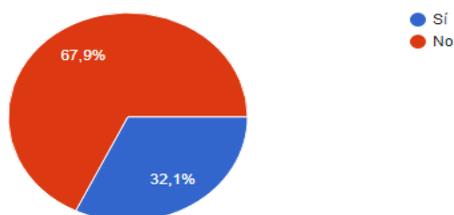


Figura 19 Pregunta No. 3 del cuestionario a estudiantes.

La siguiente pregunta no fue enumerada por considerarse parte de la pregunta número 2 (Figuras 20, 21, 22 y 23) y ofrece una amplia panorámica de estrategias que se pueden seguir para que un estudiante con pérdida auditiva desarrolle sus aptitudes como cantante. Los estudiantes exponen el desarrollo de estrategias pedagógicas para lograr un proceso de aprendizaje satisfactorio. Las ayudas tecnológicas y los recursos intuitivos, como el desarrollo de las sensaciones, también son mencionados. Las tres respuestas negativas plantean una visión clara del uso del oído como retroalimentación del propio sonido.

Argumente brevemente su respuesta anterior.

28 respuestas

El canto es como muchos otros instrumentos, un medio de comunicación exageradamente expresivo, por eso una dificultad auditiva no debería impedir el sano desarrollo de la voz en la academia, puesto que para eso esta la figura del maestro, quien debe buscar alternativas para lograr interiorizar los aspectos técnicos e interpretativos del canto en la persona que tiene la dificultad en su audición. Es un tema de prueba para el docente, quien debe buscar las herramientas adecuadas para lograr transmitir y ejecutar sus conocimientos sobre el individuo educado.

En dado caso de que no tenga un oído desarrollado pues se puede trabajar entrenandolo y si tiene una discapacidad auditiva, se desarrolla la plasticidad cerebral de la persona para que está por medio de otro sentido pueda sentir, ver, entre otros las alturas.

Es posible para una persona con hipoacusia estudiar música, pero creo que es necesario que haya tenido un fuerte desarrollo del oído interno.

Porque hay elementos tecnológicos que ahora ayudan a que personas con problemas de audición para poder solucionar aspectos musicales.

Porque la institución debe buscar las posibilidades de inclusión para que toda persona interesada pueda acceder a la cultura y si es de su interés el estudio de un área de esta, es viable en la medida que haría posible que más personas con discapacidad puedan ser estudiantes y además innovar en el área educativa de la música en el tema de inclusión.

Sería interesante ver un proceso de aprendizaje con una persona de estas condiciones

Figura 20 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (a).

Argumente brevemente su respuesta anterior.

28 respuestas

Las personas con dificultades auditivas desarrollan otros sentidos con los cuales pueden desarrollar las actividades que se le dificultan

Gente con problemas auditivos a demostrado sobresalir en canto, depende de el proceso en que le manejen y del modo en que desarrolle el interiorice su sentido musical

Conozco a varias personas que aún así han estudiado música de manera profesional, aunque no podría argumentar el porque pueden hacerlo, ya que no conozco suficiente sobre el cómo se aprende música sobreponiéndose a esta dificultad.

Se pueden hallar estrategias para llevar a cabo los estudios.

aunque las dificultades auditivas dificultan el proceso de aprendizaje, no lo inhabilitan de tener su propio proceso y avance.

Es muy difícil desarrollar competencias musicales sin pido.

Por medio de las vibraciones y los demás sentidos se puede percibir el sonido, y si lo recibe, claramente puede reproducirlo

Creo que con un debido proceso y entrenamiento se pueden conseguir muy buenos resultados. No considero que sea un impedimento para estudiar música, ellos pueden tener desarrolladas o pueden llegar a desarrollar otras habilidades que otros no, y esto les permitirían tener un mejor proceso y hasta más efectivo.

Figura 21 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (b).

Argumente brevemente su respuesta anterior.

28 respuestas

Porque no sabría si esta cantando bien, al no saber escuchar claramente, porque puede pensar que lo está haciendo bien cuando este muy desafinado.

Con la ayuda adecuada se le puede dar la oportunidad de estudiar canto a esta persona

Porque la música genera vibraciones sensibles que pueden llegar a percibirse mediante otros métodos o tecnologías

La musica es un trabajo de procesos y con un método y seguimiento adecuado cualquier persona puede comenzar sus estudios musicales.

Esta comprobado que a pesar de la dificultad auditiva de una persona, hay estrategias pedagógicas que pueden ayudar en el aprendizaje de esta persona, además como pedagogos no se debe limitar o subestimar la posibilidad que tiene un estudiante para aprender hacer algo musical, específicamente el canto.

Tendría dificultades pero podría hacerlo ya que desarrollaría otras capacidades como el oído interno, y la percepción de sensaciones físicas a la hora de emitir sonidos.

Considero que el desarrollo auditivo es el que va a dar la referencia para poder entonar de manera correcta una nota

Se han hecho estudios de que las personas con dificultades auditivas también sienten la música desde las vibraciones.

Figura 22 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (c).

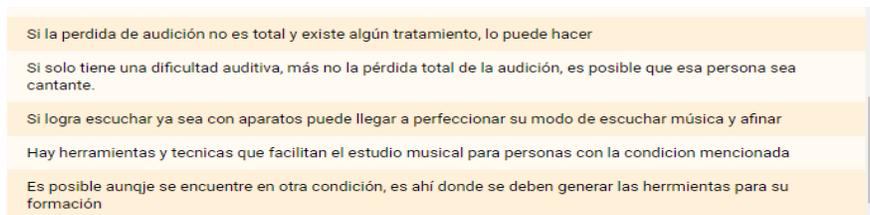


Figura 23 Argumentación a la pregunta No. 2 del cuestionario a estudiantes (d).

Las preguntas 3 (Figura 19) y 4 (Figura 24) se realizaron con el objetivo de saber qué beneficios o perjuicios brinda al estudiante formar parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se incluyan estudiantes con pérdida auditiva. Dado que esta sistematización constituye el primer trabajo documentado de estudiante con hipoacusia en la LEM, es importante tener en cuenta, para trabajos posteriores, el sentir de los estudiantes sobre la interacción que se genera en clases grupales.

De las 9 argumentaciones obtenidas en la pregunta 4, se analizaron siete respuestas porque las 2 restantes no respondieron claramente a la pregunta. Solamente un estudiante argumentó tener problemas con la inclusión de estudiantes con hipoacusia, debido a que el profesor le dedicaba más tiempo a esta persona y la clase se detenía; las seis respuestas restantes brindaron opiniones positivas sobre este proceso.

4. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior diga qué dificultades o satisfacciones le generó este hecho.

9 respuestas

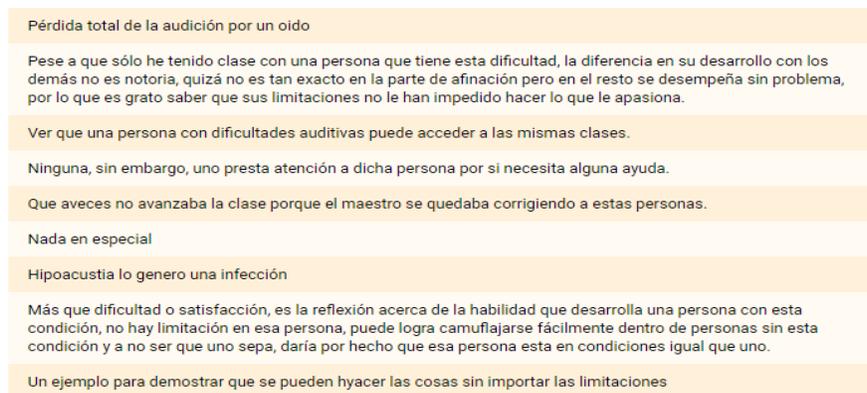


Figura 24 Pregunta No. 4 del cuestionario a estudiantes.

Las preguntas 5 y 6 (Figura 25 y Figura 26) indagan sobre el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los tipos de pérdida auditiva y si considera que, como docente, está preparado para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con hipoacusia. Solamente 4 estudiantes afirmaron conocer los tipos de pérdida auditiva, y 2 tener herramientas para desarrollar un proceso educativo con personas con hipoacusia. Debido a esta falta de información, sería importante realizar, con los estudiantes, talleres que introduzcan temas sobre diversidad funcional y sus particularidades, problemática que también se aprecia en las respuestas de los docentes a preguntas similares y que responde, como se planteó anteriormente, a la falta de preparación del profesorado sobre educación inclusiva.

5. ¿Conoce los tipos de pérdidas auditivas?

28 respuestas

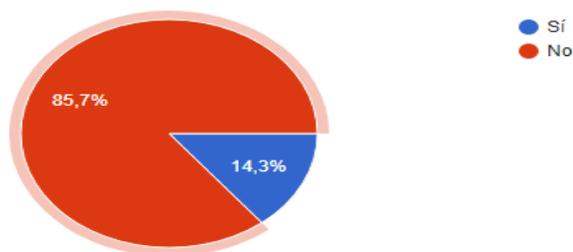


Figura 25 Pregunta No. 5 del cuestionario a estudiantes.

6. ¿Cómo futuro docente cree que posee los recursos pedagógicos para trabajar con estudiantes con pérdida de audición?

28 respuestas

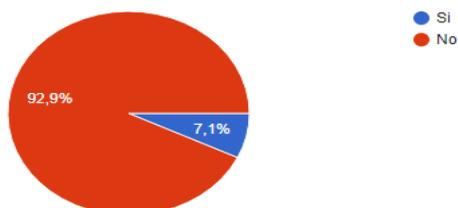


Figura 26 Pregunta No. 6 del cuestionario a estudiantes.

A la pregunta 7 (Figura 27), sobre las adaptaciones que deberían ser utilizadas en la inclusión de estudiantes con hipoacusia, la mayor cantidad de estudiantes (46,4%) respondió que serían indispensables las adaptaciones de tipo tecnológico, sin embargo, esta investigación no puede dar cuenta de este tipo de ayuda porque no fueron utilizadas durante el proceso que se llevó con la estudiante. También es importante resaltar que el 32,1% consideró las adaptaciones curriculares, lo que da cuenta del conocimiento que tienen los estudiantes, futuros maestros, de la importancia de la aplicación de un currículo flexible en situaciones de inclusión educativa.

7. ¿Qué adaptaciones consideraría indispensables para lograr la inclusión de personas con pérdida de audición en la música?

28 respuestas

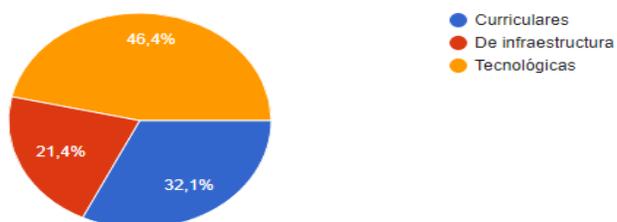


Figura 27 Pregunta No. 7 del cuestionario a estudiantes.

Las preguntas 8 (Figura 28) y 9 (Figura 29) tienen un enfoque más amplio en cuanto a inclusión en la música. La 8 identifica si los estudiantes consideran viable la inclusión de personas con algún tipo de diversidad funcional en el mundo musical, y la pregunta 9 pide argumentar las respuestas negativas. Solamente un estudiante respondió de forma negativa a la pregunta sobre la inclusión en la música y en la argumentación no explica el porqué de su respuesta; solamente expone lo difícil que es tanto para el docente como para los compañeros de clase.

8. ¿Está de acuerdo con la inclusión de personas con alguna discapacidad en la música?

28 respuestas

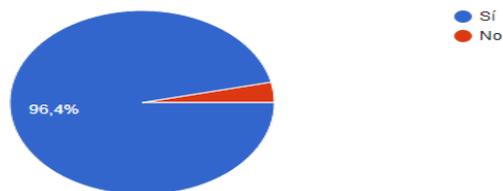


Figura 28 Pregunta No. 8 del cuestionario a estudiantes.

9. En caso de ser negativa la respuesta argumente brevemente.

1 respuesta

Es muy difícil el trabajo con una persona que tenga esta dificultad, no sólo para el docente, sino para los compañeros.

Figura 29 Pregunta No. 9 del cuestionario a estudiantes.

La última pregunta (Figura 30), relacionada con la edad, sitúa la mayor cantidad de estudiantes en edades comprendidas entre 20 y 25 años.

10. Seleccione el rango de edad que le corresponda.

28 respuestas

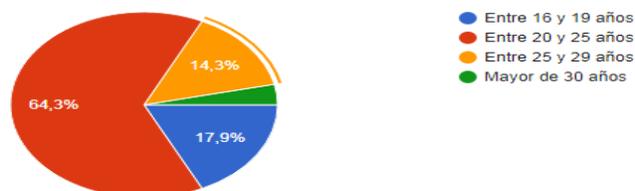


Figura 30 Pregunta No. 10 del cuestionario a estudiantes.

Al hacer un análisis general de las respuestas aportadas por los estudiantes, se evidencia que las nuevas generaciones de profesores de música tienen un pensamiento que favorece la inclusión de personas con diversidad funcional en la formación musical, y se ve que hay un quiebre con el paradigma que le da al oído un papel principal en el estudio de canto lírico.

Los aportes que hacen a las características que debe tener un aspirante, muestran un espectro más amplio de cualidades que trascienden el aspecto anatómo-fisiológico y, aunque no tienen mucha información sobre la pérdida auditiva, ofrecen alternativas mayormente de orden pedagógico y tecnológico, para que personas con hipoacusia tengan un proceso satisfactorio dentro de la enseñanza musical.

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación se ancló en autores como Leguizamón (2010), para quien la falta de literatura que proporcione herramientas didácticas y pedagógicas a una persona con pérdida auditiva y pueda llevar a cabo satisfactoriamente un proceso educativo musical, constituye uno de los mayores retos que enfrenta la inclusión educativa en la música; y como Trallero (2008), quien afirma que los maestros no pueden, en otras personas, algo que para ellos es desconocido, para proponer un ejercicio hermenéutico comprensivo e interpretativo del proceso pedagógico que se llevó a cabo con una estudiante hipoacúsica, en el DEM de la UPN, y dejó una serie de “hallazgos intuitivos” (Leguizamón, 2010, p. 1) que han de servir como referencia para estudios posteriores.

Para el desarrollo de un proceso pedagógico consciente, es necesario que todos los actores que lo conforman conozcan en profundidad el trabajo que están desarrollando, su importancia y las implicaciones que tendrá para la sociedad, y los maestros sean capaces de buscar estrategias didácticas que trasciendan el pensamiento tradicional al considerar los aspectos cognitivos asociados con la comprensión de la disciplina musical, en poblaciones que no forman parte de los grupos establecidos socialmente como aptos para su estudio.

En este sentido, Trallero (2008) abre una puerta al afirmar que los profesores deberán añadir un don pedagógico y un sentido psicológico a sus capacidades técnicas vocales, corroborando que no es suficiente con ser buen músico, sino que se necesitan conocimientos pedagógicos para desarrollar esta labor, sobre todo si se trata de personas con diversidad funcional.

La contradicción de fondo que existe entre la persona hipoacúsica y los autores que plantean que la pérdida auditiva incidiría desfavorablemente en el desarrollo de su carrera, como Hu et al. (2015), es capaz de poner en tela de juicio la credibilidad de un maestro; sin embargo, este

trabajo propone redefinir los códigos asociados con la calidad, capacidad musical y oído musical, mostrando otra forma de ver el canto lírico, forma que trasciende las condiciones físicas de la persona, para adentrarse en su capacidad de receptar la información asociada al reconocimiento del aparato de fonación y en la expresión de lo que la persona siente a través del sonido musical (Hemsley 1998), y esto hace que no se pueda separar la técnica vocal de la interpretación.

Para esta investigación, la ambigüedad presupuesta en términos *calidad* o *capacidad musical* puede ser, en sí misma, motivo de un trabajo de investigación, ya que estos podrían estar asociados a factores como gustos personales, crianza, lugar de nacimiento, etc.

Muchas dudas surgieron a lo largo de esta investigación, ninguna relacionada con el papel que estas pueden jugar en la vida de otras personas que, como la estudiante, se han sentido minimizadas por intentar realizar un sueño. Asimismo, esta investigación será importante como documento de consulta para futuras investigaciones en el campo de la pedagogía musical inclusiva, y por qué no como guía para desarrollar experiencias similares, porque obedeció a la necesidad de aportar al mar de investigaciones musicales y vocales, y dentro de ellas resulta novedosa, por la escasa literatura encontrada que apoyara o refutara la realización de la misma.

El quinto y último “tiempo” de la propuesta de Jara (2013) contribuyó a la elaboración de las conclusiones de este trabajo, que pretendieron dar respuesta a los cuestionamientos relacionados con factores de orden pedagógico, pedagógico-vocal y didáctico, y con la preparación del profesorado sobre la atención a la diversidad, ya que orientaron el proceso de inclusión de la estudiante en el espacio educativo musical. Para una mejor comprensión del texto, se muestra el análisis de cada uno de estos factores.

Factores de orden pedagógico

A partir de una mirada crítica, esta experiencia generó un aprendizaje significativo que apunta a orientar futuras experiencias, con una perspectiva transformadora, y a diversificar las estrategias pedagógicas y didácticas, con el fin de comprender, en ese reconocimiento de los “otros”, la manera como el acceso de un estudiante en condición de hipoacusia enriqueció el escenario educativo y cultural y generó transformaciones en el pensamiento de los docentes respecto a las diferencias y las posibilidades de la transformación de la práctica.

La metodología utilizada, que fomentó la búsqueda de significado social, posibilitó la transformación de los actores de esta investigación. Algunas de estas transformaciones, desde el ámbito pedagógico, son la posibilidad de enfrentar sin temor la diversidad funcional, y que esta modifique la práctica misma, la resignificación de los códigos propios del canto lírico en procesos relacionados con la comprensión, la interpretación y la producción del sonido en personas con hipoacusia; sin embargo, las transformaciones más importantes son de orden socioafectivo y dan significado al esfuerzo, la tenacidad y la confianza, que hacen que las personas adelanten las empresas más difíciles y obligan a ver más allá de lo obvio, de lo razonable y socialmente correcto.

Con base en el pensamiento de Zambrano (2005, 2015), esta investigación evaluó, de forma crítica, el trabajo que se realizó para que la estudiante afianzara los conocimientos técnicos, musicales y pedagógicos que harán posible su inmersión en el mundo laboral y mostró que estas prácticas no solo tuvieron lugar en el salón de clase, sino también fuera de él, ya que la estudiante formó parte del coro de la Fundación Arte Lírico de Bogotá, donde pudo demostrar sus fortalezas, y enfrentar sus debilidades, siempre con el acompañamiento directo de la investigadora en calidad de docente y cantante.

Como aspecto negativo, se observó la reticencia a los cambios, por parte de algunos docentes, a quienes se les aplicó el cuestionario, y la ausencia o carencia de un currículo flexible que permitiera a la estudiante potencializar sus habilidades, a partir del reconocimiento de su diferencia, esto sumado al desconocimiento sobre la patología que presenta la estudiante.

Desde la evaluación, otra de las características que Jara (2013) señala como importantes en el proceso de sistematización, ya que interpreta el mismo y posibilita el resultado obtenido, vale señalar que aunque no es un tema ampliado por esta sistematización porque la estudiante con quien se realiza este trabajo fue capaz de integrarse al sistema de evaluación de cada materia y generar sus propias estrategias, como se demuestra en las entrevistas realizadas a los docentes, estos, los profesores, deberán generar otras propuestas evaluativas alternas para los estudiantes con diversidad funcional.

Factores de orden pedagógico-vocal

A partir del reconocimiento y comprensión del canto lírico, especialidad que requiere de una preparación específica enfocada en el desarrollo de parámetros técnicos y estéticos que posibiliten la inserción del estudiante en el mundo laboral, como facilitador de los procesos musicales que permitieron el ingreso de la estudiante con hipoacusia al DEM de la UPN, y del reconocimiento de los “otros” que, como esta estudiante, enriquecen el escenario educativo y cultural, se visibilizó la importancia de las diferencias y se generaron transformaciones significativas en el pensamiento de los docentes, respecto a la hipoacusia en la música y las posibilidades de la transformación de la práctica.

La evolución musical de una estudiante, cuya limitación auditiva implicaba romper con el paradigma existente, en gran parte de la comunidad educativa, que afirma que una buena

audición es indispensable para el estudio del canto, destaca la importancia del estudio consciente de la técnica vocal en cantantes con hipoacusia; sin embargo, el estudio de un repertorio que impone nuevos retos técnicos obliga a seguir trabajando en la consolidación del reconocimiento y entonación de los sonidos.

Algo que no se esperaba dentro del proceso de sistematización es la capacidad adquirida por la estudiante para asumir retos importantes dentro de una carrera profesional, y aprender de ello, la apropiación de los recursos técnico-vocales y didácticos utilizados en clase para desarrollar su propia práctica pedagógica, así como el desenvolvimiento vocal que muestra al abordar el repertorio popular utilizando el registro de pecho y la voz mixta.

Basados en los análisis de las entrevistas a expertos y docentes de la estudiante y en la propia práctica del canto lírico, se demuestra que los aspectos físicos no siempre son esenciales para que un estudiante se convierta en un buen cantante, o viceversa; la constancia en el estudio, la aptitud frente al canto y la guía de un docente con conocimientos en pedagogía vocal son factores capaces de revertir las dificultades anatómo-fisiológicas de un estudiante.

Factores de orden didáctico

Para la investigadora, este trabajo implicó la búsqueda constante de estrategias didácticas que pudieran generar cambios positivos en el proceso educativo. La investigación en el campo de la pedagogía vocal y la comprensión de la anatomía y función del oído y de los tipos de pérdida auditiva, asociados con los conocimientos prácticos como profesional del canto lírico, brindaron un mayor espectro de herramientas que han de utilizarse en la formación vocal de la estudiante. De la misma manera, los estudios adelantados en pedagogía, las lecturas sobre educación inclusiva y la necesidad del reconocimiento del otro como actor principal del proceso educativo

propiciaron el surgimiento de un pensamiento que aboga por la puesta en práctica de un currículo flexible, que tenga en cuenta las características de los estudiantes y la forma como cada persona puede lograr sus objetivos.

Herramientas didácticas asociadas a la producción vocal, y que son avaladas por los referentes teóricos de este trabajo, son desarrolladas a lo largo de esta sistematización; tal es el caso de la propia retroalimentación sonora que se logra, según Beck et al (2017), a partir del adiestramiento vocal, o trabajo técnico-vocal, sobre todo después de tres años de estudio. Para la estudiante que forma parte de esta investigación, la propia retroalimentación ha sido fundamental ya que, con el desarrollo técnico-vocal, aumentó la proyección y, con ella, su propio sonido no le permite la retroalimentación sonora externa.

Factores relacionados con la preparación del profesorado en atención a la diversidad

Es muy común escuchar que la música es el verdadero lenguaje universal; entonces, para muchos tiene, en sí misma, un carácter incluyente. Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, se ve la necesidad de hacer una revisión consciente de los parámetros curriculares a los que se exponen los estudiantes de las distintas especialidades musicales, tanto en el ingreso a la educación superior como en su permanencia y culminación de estudios, sobre todo si poseen alguna diversidad funcional.

Según las entrevistas realizadas a los docentes que han formado parte del proceso pedagógico de la estudiante y que afirman que no recibieron, por parte del DEM, capacitación o charla alguna que los contextualizara con respecto a la pérdida auditiva, unido al testimonio de la propia estudiante, y analizando los cinco retos que se plantean en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013) como fundamentales

para la educación superior inclusiva, esta investigación cuestiona lo expuesto por el Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad (2016) presentado por el DEM en relación con el ingreso de estudiantes que padecen algún tipo de diversidad funcional y si realmente las condiciones están dadas para garantizar un proceso de aprendizaje satisfactorio. Esta problemática también es avalada por Leguizamon (2010), para quien la falta de formación del profesorado en “discapacidad” es el principal motivo para que personas con diversidad funcional sean excluidas de la formación musical.

El análisis de los cuestionamientos de tipo pedagógico frente al pensamiento que reflejan los profesores y estudiantes del DEM y el criterio de los expertos entrevistados arrojaron que, aunque los docentes de canto y de música en general tienen en su mayoría formación pedagógica, es necesaria la preparación respecto a la educación inclusiva, para la puesta en práctica de un discurso que realmente responda a las características de cada estudiante. Esta afirmación confirma lo planteado en la Pedagogía Musical Activa, descrita por Villena *et al.* (1998).

Gratificantes fueron las respuestas de los estudiantes, futuros profesores de música, quienes muestran un pensamiento en contra del “deber ser” del estudiante de música y a favor de las capacidades subjetivas del sujeto, más allá de sus condiciones físicas, como, también, abierto a la inclusión y a la búsqueda de herramientas que permitan el desarrollo de un proceso educativo satisfactorio con estudiantes que presentan diversidad funcional.

Las principales recomendaciones que se derivan de esta sistematización están asociadas a la formación del profesorado. Es muy importante, cuando se trabaje en un proceso educativo inclusivo, que los docentes conozcan a fondo el tipo de diversidad funcional del estudiante o estén en disposición de aprender sobre la misma. En este sentido, el campo pedagógico resulta

necesario para investigar aspectos propios de la pedagogía musical, como la didáctica y las estrategias empleadas para alcanzar una técnica vocal adecuada, asociada a la individualidad de cada estudiante.

Resulta importante la realización de actividades que combinen esfuerzos por desarrollar nuevas apreciaciones éticas, estéticas y valorativas, propias de la música, específicamente del canto lírico, como la posibilidad, en la investigación, de una flexibilización del currículo relacionado en este tipo de proyectos, para garantizar que las corrientes teóricas hegemónicas no generen una exclusión de población con necesidades educativas especiales³³. Además, para muchos que no poseen conocimientos musicales previos, y así como la opinión de los expertos apoya totalmente la inclusión en la formación musical de personas que, aunque tengan alguna diversidad funcional, puedan llevar a cabo un proceso pedagógico musical satisfactorio.

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes muestran que es necesario continuar con la realización de investigaciones que contribuyan, con hechos concretos, a cambiar la forma de pensar y de ver el proceso de formación musical desde la perspectiva de la inclusión.

Esta sistematización puede ser considerada material de consulta. A pesar de que a partir de ella se generaron conclusiones que posibilitan un desarrollo más claro y certero de experiencias similares, no será posible lograr un proceso enseñanza-aprendizaje satisfactorio si se tratase de copiar lo que aquí se describe; cada experiencia tiene características particulares, como cada actor que la conforma, vivencias que aportar al proceso.

³³ La expresión es tratada ampliamente en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 del Gobierno de España, que deroga la Ley General de Educación de 1970 y que, a su vez, fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, regula el tratamiento de los tipos de enseñanza establecidos en los diferentes apartados, adecuándolos a los alumnos con necesidades especiales.

También se recomienda el uso de las Nuevas Tecnologías para desarrollar habilidades sonoras que no se exploraron ni tuvieron en cuenta en el marco de esta investigación ya que se salían del campo de acción de la investigadora e implicaban una serie de estudios que pueden ser objeto de futuras investigaciones.

Este trabajo cierra un ciclo importante en el desarrollo vocal de la estudiante, mas no constituye un cierre en el proceso educativo. Muchos son los caminos que seguirán recorriendo juntas, investigadora y estudiante, y muchos serán los obstáculos por vencer.

Referencias

- Aguilar, F. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica. *Plasticidad y restauración neurológica*, 5(1). Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2006/prn0611.pdf>
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín del Arte*, 13. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34571>
- Alessandroni, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata, Argentina: Editorial del Grupo de Investigación en Técnica Vocal. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/304123793_Las_expresiones_metaforicas_en_Pedagogia_Vocal_entre_la_didactica_y_la_significacion_cognitiva
- Alessandroni, N. (2015). Los antecedentes de la pedagogía vocal contemporánea: el caso del Dr. Ricardo Botey. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 3, 5-20. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48466>
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., & Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. *I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical*. . Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/favio.shifres/9.pdf>
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltranone, C., Sanguinetti, L., & Sarteschi, A. (2013). La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica.

Actas de las 9nas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. La Plata.

Obtenido de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42506/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías.* Barcelona, España: Labor.

Beck, S., Rieser, J., & Endemir, A. (2017). Singing without hearing: A comparative study of children and adults singing a familiar tune. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(2), 122-131. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2017-25049-003>

Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación.* Shalom.

Berbel, E. (2011). Los grandes maestros de la pedagogía musical. *Eduinnova*, 29. Obtenido de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14678592/los-grandes-maestros-de-la-pedagogia-musical-eduinnova>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación.* Bogotá, Colombia: Pearson Educación de Colombia Ltda.

Boltrino, P. (2017). *Música y Educación Especial.* Argentina: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/musica-y-educacion-especial.php>

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá, Colombia: Norma.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus.* México: Siglo XXI.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods.* New York: Oxford University Press.

Bustos, I. (2003). *La voz. La técnica y la expresión.* Barcelona, España: Paidotribo.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. (Paidós, Ed.)

Buenos Aires, Argentina.

Chávez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*.

Perú: Asociación Ecología Tecnología y Cultura en los Andes.

Congreso de Colombia. (2005). *Ley 982*. Bogotá, Colombia. Obtenido de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html

Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618*. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Fernández, A. (2011). *La investigación social*. México: Trillas.

García, J. (1989). *Fundamentos de otorrinolaringología y patología cervicofacial*. Bogotá,

Colombia: Salvat Editores Colombiana S.A.

Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Magisterio,*

Educación y Pedagogía, 33, 76-79. Obtenido de

http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf

González, A. (2010). Las bellas artes como terapia en Aristóteles. *Revista Anual de estudios*

Griegos, Bizantinos y Neohelénicos, 29, 73-86. Obtenido de de

<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2013/Ano3-Volume2-Artigo1.pdf>

González, J. (2008). Historias de vida y teoría de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones*

Pedagógicas, 19, 207-232. Obtenido de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

d=y

Hemsley, T. (1998). *Singing and imagination. A Human Approach to a Great Musical Tradition*. New York, EEUU: Oxford University Press.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. 5ta Edición*. México: Mc Graw Hill.

Hu, A., Hofmann, E., Davis, J., Capo, J., Krane, N., & Satalof, R. (2015). Hearing loss in singers: a preliminary study. *Journal of voice*, 29, 120-124. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0892199714001003>

Isaac, M. J., McBroom, D. H., Nguyen, S. A., & Halstead, L. A. (2017). Prevalence of hearing loss in teachers of singing and voice students. *Journal of Voice*, 31(3), 379. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27839986>

Jara, O. (1994). *Sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica: Alforja.

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Alforja. Obtenido de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>

Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja. Obtenido de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. . *Revista Colombiana de Educación*, 69. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260/2823>

Leguizamón, M. (2010). La educación musical y la discapacidad. *II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas*

- Artísticas y Proyectuales*. La Plata. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39492/Documento_completo.pdf?sequence=
- Licenciatura en Música. (2016). *Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad*. Bogotá.
- Mansion, M. (1974). *El estudio del canto*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Mareño, M., & Mansuero, F. (2010). La discapacitación social del diferente. *Revista sociológica de pensamiento crítico*. . Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/4564>
- Marín, K. (2017). Danza Voluminosa. *Crónica*. Obtenido de <http://www.revistacronica.com/2017/10/danza-voluminosa.html>
- Mauléon, C. (2015). Arte y ciencia. Hacer y pensar la Pedagogía Vocal. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal, 1*, 78-87. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2061>
- Miller, R. (2000). *Training soprano voices*. New York, EEUU: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Ley 115*. Bogotá. Obtenido de https://normograma.info/men/docs/ley_0115_1994.htm
- Molina, R. (2009). El desarrollo de la sensopercepción. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*. Obtenido de <https://campus.autismodiario.org/wp-content/uploads/2019/01/sensopercepcion.pdf>

- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 275-276. doi:10.14201
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5*. (U. A. Barcelona, Ed.) Barcelona, España. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/5865828/Atlas5.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnálisis_de_datos_textuales_con_Atlas.ti.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191030%2Fus-east
- Nussbaum, M. (2007). *Las forneras de la justicia*. Barcelona, España: Paidós.
- Océano. (s.f). *Diccionario de Medicina*. Barcelona, España: Mosby.
- Opertti, R. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futurpo. Ciudad de Panamá. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2017). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Pascual, P. (2003). *Didáctica de la música para la educación infantil*. Madrid, España: Pearson.
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de la enseñanza accesible*. Murcia, España. Obtenido de <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>

- Peñaranda, A., García, J., & Pinzón, M. (2007). *Manual de otorrinolaringología, cabeza y cuello*. Bogotá, Colombia: Amolca.
- Piérola, P. (2003). *Manual para la sistematización de experiencias de educación y comunicación*. Quito, Ecuador: Quipus. Obtenido de <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=168674>
- Restrepo, E. (s.f). *La entrevista como técnica de investigación social: Notas para los jóvenes investigadores*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana. Obtenido de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:gKfAJT-mcD4J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Rodríguez de Salazar, N., Daza, A., & Monroy, E. (2018). *Propuesta de formación profesoral el generación de adaptaciones para la educación superior*.
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Universitar Oberta de Catalunya. Eureka Media, SL.
- Rodríguez, M., Saynes, F., & Hernández, G. (2009). *Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*. México D.F., México: Mc. Graw Hill.
- Rodríguez, M., Yarza, A., & Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Romero, M., & Urrego, S. (2016). *Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical en la ciudad de Bogotá D.C*. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá. Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/328260>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES.

- Sardi, M. (2014). El apoyo sobre malos entendidos, fuerza y balance. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2, 11-22. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2084>
- Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Metas Educativas 2021.
- Segre, R., & Naidich, S. (1981). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Seidner, W., & Wendler, J. (1982). *La voz del cantante. Bases fonológicas para la enseñanza del canto*. Berlín: Henschel Arte y Sociedad.
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Buenos Aires: Miño y Dávila s.f.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, XVII(1). Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/543>
- Stark, J. (2003). *Bel Canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Torres, B., & Jimeno, F. (2008). *Anatomía de la voz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Trallero, C. (2008). *El oído musical*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL%20OIDO%20MUSICAL.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. Jomtien. Tailandia. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción. Para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2000). *Declaración de Dakar*. Dakar. Senegal. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900000/dakar-declaration/>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Incheon. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad. Licenciatura en Música*.
- Villena, M., Vicente, A., & Vicente, M. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, 101-122. Obtenido de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/50144/1/Pedagog%C3%ADa%20musical%20oacti>
- VitalSaludVigo. (s.f.). *Anatomía del oído*. Obtenido de <https://www.vitalsaludvigo.com/index.php/tratamientos/sordera-acufenos-tinnitus>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2012). *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*. Mérida, Venezuela: Educere en línea. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35626160015>

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Pedagogía y Saber*. Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>

Anexos

Anexo A. Guía de preguntas para la entrevista a profesores de la estudiante.

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?
 2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?
 3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?
 4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?
 5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?
 6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?
 7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?
 8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?
 9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?
 10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?
- ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

Anexo B. Entrevistas a profesores de la estudiante.

Entrevista a Profesor 1

¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Historia de la música III.

1. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Me enteré más o menos a mitad de semestre y fue debido a que la estudiante faltó a una clase por qué se enfermó de gripa y esto le alteró el oído aún más.

2. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

Con discapacidad visual si más no con auditiva.

3. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

No tuve que cambiar nada. Según la estudiante, la dinámica de la clase le funcionó. Funcionó en mi clase poder preparar con antelación las clases y tener una guía visual que le sirviera a la estudiante.

4. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

No

5. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

Utilizaba mucho el videobeam para mostrar datos importantes y el tablero para realizar conexiones. El departamento no me capacitó para esto.

6. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Buena relación. Me comentó de su situación y me agradeció por tratarla como a alguien normal.

7. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

Los demás estudiantes conocían su condición.

8. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Ellos conocían a la estudiante, así que saben cómo manejar las clases con ella. Tiene muy buena relación con todos.

9. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Considero que si, ya que para ella fue más fácil entender de historia por las ayudas visuales y respecto a los audios ella logró entender ya que se sentaba cerca a los equipos que utilizo.

Pudo haber sido mejor si hubiera asistido a todas las clases, pero debido a su condición y a la epidemia de gripa en el momento pues esto la afectó un poco.

10. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

Es bueno tener inclusión, sin embargo considero que si se debe avisar con antelación sobre las personas que entran con discapacidad.

Entrevista a Profesor 2

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Instrumento armónico, piano.

2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Ella me dijo desde el inicio y después el coordinador me lo reiteró pero casi a mitad del semestre.

3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

No, ninguno.

4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

Un poquito en el trabajo del fraseo, los matices. A veces, aunque estuviera escrito en la partitura se presentaron problemas con el resultado auditivo de las piezas. También en el ritmo. Sin embargo fue mejorando y logró hacer muchas cosas.

Por ejemplo para lograr que ella sintiera el peso de la muñeca ella ponía su mano sobre la mía y ella con la otra mano imitaba el movimiento que yo había hecho. La parte rítmica que a veces también se perdía pero se lograba marcando el tiempo fuerte con el pie, para que ella siguiera esa marcación.

5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

No, yo dejé el syllabus tan cual, algunas obras o estudios mostraron alguna dificultad sobre todo por el tamaño de la mano, pero esto pasa con cualquier persona.

6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

No tengo ningún estudio de personas con discapacidad auditiva y nadie me capacitó sobre el tema, yo traté de hablar un poco más duro y por el oído que ella escucha más. A veces usé la vibración porque en algún momento leí un estudio que decía que las personas con baja audición utilizaban ese recurso.

7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Normal, a veces no estudiaba pero eso pasa a todos los estudiantes, además yo les hago un llamado de atención y ellos reaccionan y estudian.

8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

Mi clase es individual entonces no puedo dar cuenta de este proceso.

9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Tampoco puedo responder.

10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Si, comparado con lo que traía sí, sobre todo porque los temas son diferentes y la metodología también es diferente. Logró aspectos musicales importantes.

11. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

Me parece que es interesante, sería bueno, según el tipo de discapacidad que le hablaran a uno y que lo capacitaran respecto al tema, para tener una guía en clase.

Entrevista a Profesor 3

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Historia de la música.

2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Más o menos un mes después de haber iniciado el semestre, me enteré porque la estudiante se acercó al final de una clase y me comentó la situación, pidiéndome además que al hacer explicaciones, me asegurara de no hablar por ejemplo escribiendo en el tablero (esto es, dándole momentáneamente la espalda a la clase), no sólo por la hipoacusia sino porque ella se ha ido entrenando en leer los labios para compensar la falta de audición.

3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

No.

4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

No, aunque nunca supe qué tanto alcanzaba ella a percibir cuando ponía audiciones de obras. A veces me daba la impresión de que sí estaba siguiendo la música y a veces no.

No hablar sin permitir que la estudiante viera mi rostro. Más aún, me esforcé en hablar ligeramente más despacio (sin que fuera notorio) y esmerándome con la pronunciación, para incluir mejor a la estudiante en mi clase.

5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

No.

6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

No, ni tampoco cuando he tenido estudiantes invidentes.

7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Estupenda. Siempre fue muy cumplida y mostró interés por la clase.

8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

Que la rodearon para ofrecerle su colaboración y que se pudiera sentir acogida, puesto que venía de traslado y había afrontado una situación hostil por su condición de hipoacusia.

9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Buena, si bien por momentos ella parecía algo distante, quizás porque siempre se sentaba en la primera fila y mis estudiantes normalmente aman la última fila por la pared que hay detrás, forrada en tela y cartones de huevo.

10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Sí, porque desarrolló un proceso normal y su hipoacusia no fue un impedimento para hacerlo. Bueno, por eso y porque siempre mantuvo una buena actitud frente a la clase.

11. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

Me parece que es bueno hasta cierto punto. ¿A qué me refiero? A que me parece bien que podamos ser incluyentes, pero no veo esfuerzos institucionales para darnos (especialmente a los docentes) herramientas que apoyen dicha inclusión.

Entrevista a Profesor 4

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Sujetos y Contextos en Educación

2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Ella misma lo contó, yo notaba que ella me miraba raro, pero era una niña que llegaba temprano, comprometida. En ese momento contó que habría sufrido discriminación.

3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

Si, pero no en la universidad, hace años dirigí una práctica con un grupo de niños sordos entre 7 y 10 años y creo que son los niños más felices que he conocido. El trabajo incluía el reconocimiento del desarrollo rítmico a partir del lenguaje de señas. También en la Escuela Maternal trabajé con una niña sorda.

4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

No, no afectó para nada porque el grupo era versátil, había estudiantes de varias artes, al contrario, hizo trabajo de percusión. No tuve que cambiar nada, a pesar de que hicimos talleres no incidió. Con los estudiantes invidentes si he tenido que cambiar la práctica. Ella se integró perfectamente.

Ubicación frente a la estudiante para poder manejar el discurso. A veces estaba haciendo una presentación en video beam y tenía que tener presente que ella estaba en el salón y que tenía que hablar de frente a ella.

5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

No.

6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

Sí, porque he trabajado con estudiantes en estado de discapacidad y eso me ha hecho comprender esa situación, por eso no me afecta como le puede afectar a otros maestros. No, ni siquiera con los invidentes nunca ha habido una mirada del departamento. Este espacio no se ha dado, aunque tendría, para que los maestros conozcamos la condición particular. Creo que esta es la dificultad que tienen muchos maestros no solo en la UPN sino en el país.

7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Tranquila, cordial, yo doy mi seminario y en ese contexto solo nos relacionamos.

8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

Fueron solidarios cuando con ella, sobre todo cuando contó su historia.

9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Ella es una niña tranquila e inteligente, que fluye, no es conflictiva

10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Si, de hecho entregó todos los trabajos a tiempo, creo que el nivel argumentativo no es su constante pero cuando se le preguntaba participaba.

11. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

En el Nogal no existen las condiciones de la inclusión, los estudiantes entran y los asumimos pero nunca se han hecho conversatorios ni capacitaciones. No se cómo se ha dado el proceso de inclusión en este caso, pero recuerdo unos estudiantes chocoanos, tradicionales, que no tenían la

formación musical y que la facultad los limitó a la música tradicional y se retiraron de la licenciatura. Creo que la facultad no tiene las condiciones creadas para la inclusión.

Entrevista a Profesor 5

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Gramática.

2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Al comienzo del semestre aunque no fue en la primera clase. Supe porque con ellos trato de trabajar de manera individual para que cada uno desarrolle las habilidades. Ella tenía dificultades de entonación graves, se perdía para entonar y para coger dictados. Pero al final del semestre demostró que había mejorado. Fue uno de los mejores exámenes finales.

3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

Si, alguna vez, en otra universidad, tuve a alguien, pero hace muchos años y evolucionó muy bien, yo creo que desarrollan el oído interno y se escuchan por dentro.

4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

No, en absoluto porque yo trato de separar las dificultades individuales para que logren el objetivo. Ese grupo fue complejo, tenía estudiantes que no tenían problemas de audición y no estudiaban y presentaban problemas de afinación mayores que la estudiante con hipoacusia. Por esta causa la diferencia no se notaba.

Por ella tenía que esperar un poco más en los dictados y le daba un margen mayor de tiempo. Le daba más trabajo individual y no grupal. Trabajo específico para ella.

5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

Los ajustes los tuve que hacer debido al nivel bajo que presentaba el grupo, no fue por cuestión de la hipoacusia específicamente. Entonces tuve que quitar las modulaciones a tonalidades lejanas y los dictados a tres voces.

6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

No. A ella nunca la vi como sorda y en su individualidad le di herramientas que le facilitaran el trabajo, pero nunca había trabajado con esta población en la universidad. Uno tiene que, en estos casos trabajar las habilidades para el desarrollo del oído.

7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Al comienzo la vi prevenida, tímida, como cuando una persona está un poco distante, no integrada ni con el grupo ni con la clase y tuvo varias fallas. Era muy cerrada, poco comunicativa. Sentí que estaba a la defensiva, como si se sintiera atacada. Luego se comenzó a integrar.

8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

Yo no quise hacerlo público, entonces no sé si ellos se enteraron, pero eso no te lo puedo decir. Alguna vez la puse de ejemplo de estudiante que se esfuerza aunque tuviera dificultades.

9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Ella era muy callada, apartada, no la veía conectada con los demás. Tenía su grupo de amigos y hasta el final se integraron bastante bien. Grabó los duetos los y cantó escuchando la otra voz

grabada por ella misma, entonces los presenté consigo misma, no sé si fue por no perjudicar a otro estudiante o por pena.

10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Si, con dificultades pero el resultado fue muy bueno, yo la felicité, le dije que había llegado a un punto en el que había encontrado cómo hacer las cosas bien. Lamento que la experiencia que tuve con ella haya sido en un grupo con tan bajo nivel.

11. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

100% de acuerdo.

Entrevista a Profesor 6

1. ¿Qué materia le dictó usted a la estudiante?

Gramática y Armonía

2. ¿En qué momento del semestre y cómo se enteró de que en su salón tenía una estudiante con hipoacusia?

Ella me comentó al inicio del semestre que estaba perdiendo el oído y me recomendó que proyectara más la voz y hablara más cerca de ella.

3. ¿Había tenido estudiantes anteriormente con este tipo de diversidad funcional?

No, ella fue la primera.

4. ¿La condición de la estudiante influyó en el desarrollo de su clase? ¿Tuvo que cambiar algún aspecto de su práctica pedagógica por esta causa?

Yo pienso que no. Lo único que yo le recomendaba era que se sentara cerca al piano. Le preguntaba continuamente si estaba escuchando bien. Solo hablar más proyectado.

Ninguna, solo preguntarle constantemente si estaba comprendiendo, sobre todo en armonía que se maneja mucho la teoría. Un semestre tuvimos problemas con la acústica del salón y ahí ella me decía que hablara más duro.

5. ¿Tuvo que hacerle algún ajuste razonable al syllabus de su materia para adaptarlo a la condición de la estudiante?

No, ella fue capaz de capaz de desarrollar las actividades previstas. No creí que fuera necesario.

6. ¿Tenía herramientas pedagógicas que le facilitaran el trabajo con estudiantes con hipoacusia? ¿El Departamento le ofreció alguna capacitación?

No tenía y el departamento no ofreció nada. Solamente el director me llamo para saber cómo estaba siendo su desempeño académico, a lo que referí que era una estudiante muy responsable y que yo estaba contento con ella, que no tenía problemas.

7. ¿Cómo fue su relación con la estudiante?

Muy buena, nos entendimos bien, me parece que le gustaban las clases. Yo estaba muy contento porque ella hacía la diferencia con los otros estudiantes en cuanto a compromiso, porque estudio muy fuertemente para llenar algunos vacíos que tenía de fondo en cuanto las habilidades propias de la asignatura. Ella lo resolvió todo con la constancia en el estudio. Creo que su condición física no fue un factor determinante para las dudas que presentaba en clase. Ella se ve en una carrera contra el tiempo de terminar su licenciatura y hacerlo lo mejor posible y estar preparada de forma anticipada para la pérdida total. Por esto estudia tanto. Su personalidad es responsable y organizada.

8. ¿Qué reacción notó usted en los demás estudiantes cuando supieron de la condición de la estudiante y cuando terminó el semestre?

No se en que momento se enteraron. Tenía algunos amigos muy cercanos que le ayudaban, sobre todo en el estudio. Como decía antes, ella sabe que tiene falencias y lo suple mediante la práctica, pero esto no es de condición, es de formación.

9. ¿Cómo fue la relación de la estudiante con sus compañeros de clase y viceversa?

Me parece que en algunas cosas ella tiende a ser introvertida y ahí no se cuál es la línea que divide a su condición de su personalidad, creo que eso toma de las dos. No es tan sociable, tiende a confiar más en una persona cercana, pero no le veo problemas de sociabilidad.

10. ¿Cree usted que la estudiante tuvo un proceso satisfactorio en su clase?

Creo que si, con las herramientas que tenía, con sus capacidades, el bagaje y sus vacíos tuvo un buen desempeño. En algunos casos la percepción de ciertos intervalos era complicada, sobre todo cuando unía el ritmo. No fueron graves los problemas de afinación, creo que faltaban cosas de base por lo que le costaba más entonar algunas cosas a primera vista. En la estudiante lo que más se le complicaba son los dictados, pero creo que no era tan asociado con su condición sino con la preparación, como entró a un semestre avanzado no había tanto tiempo para dedicarle a estos problemas. Es una persona muy terca y persistente con las cosas.

11. ¿Qué opinión tiene usted de este proceso de inclusión que se está llevando a cabo en el DEM?

Teniendo en cuenta que la estudiante todavía escucha no tuvo inconvenientes, creo que se debe evaluar primero el caso para lograr la inclusión. El caso de la estudiante es más sencillo de manejar que el de los invidentes, porque no estamos preparados para manejar los aspectos

visuales de las asignaturas. La universidad no está preparada en materia de adaptaciones para tratar este tipo de caso, tampoco los profesores estamos preparados para asumir esta población, debido a que no hemos sido capacitados ni nos hemos preocupado por formarnos en este aspecto. Estamos más preparados para los invidentes.

Anexo C. Familias analizadas en Atlas.ti.

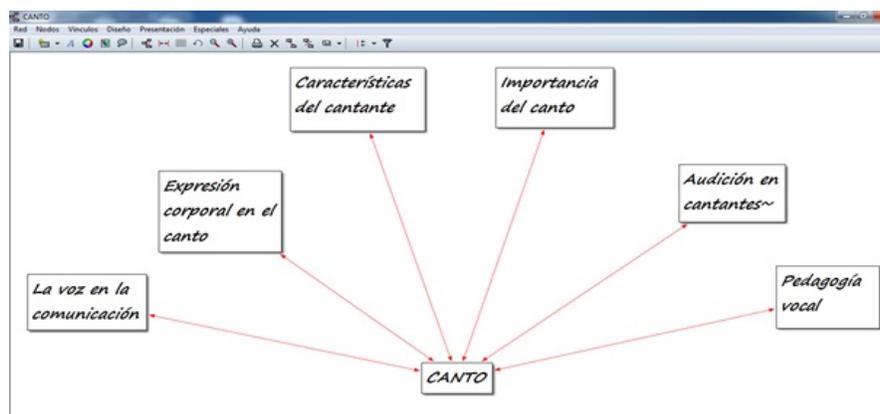


Figura 31 Elementos correspondientes a la familia Canto, procesados en Atlas.ti

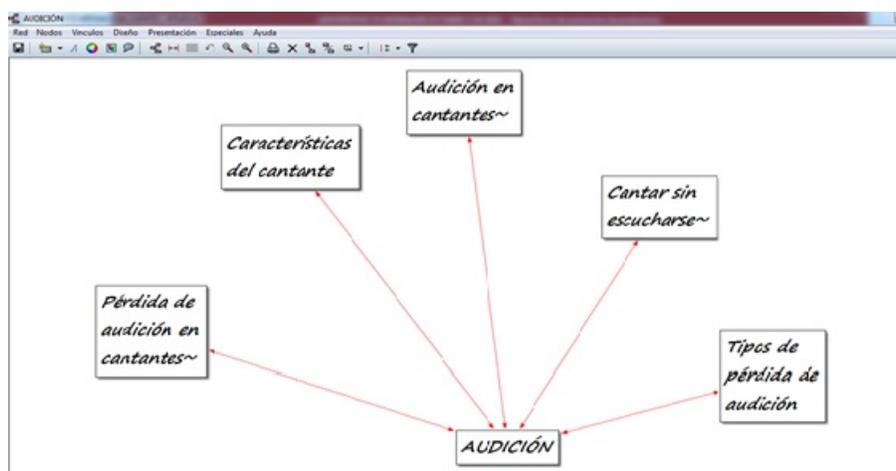


Figura 32 Elementos correspondientes a la familia Audición, procesados en Atlas.ti.

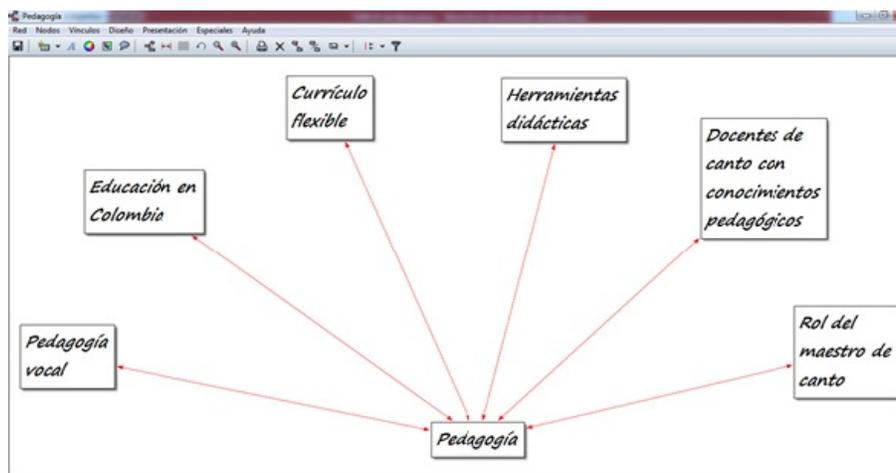


Figura 33 Elementos correspondientes a la familia Pedagogía, procesados en Atlas.ti.

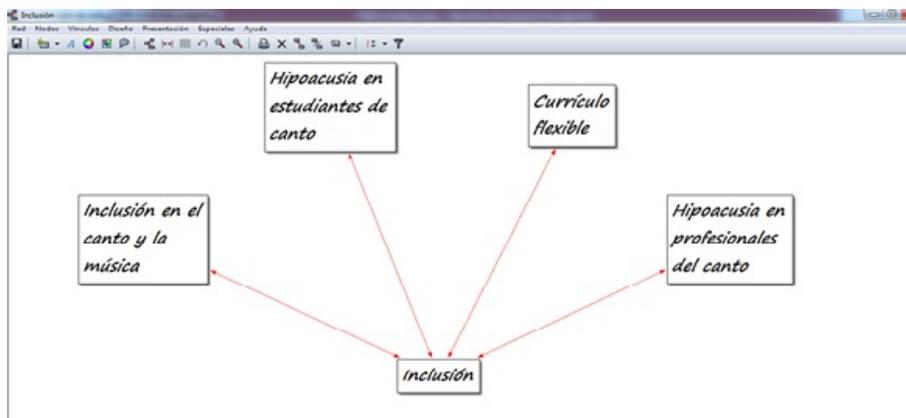


Figura 34 Elementos correspondientes a la familia Inclusión, procesados en Atlas.ti.

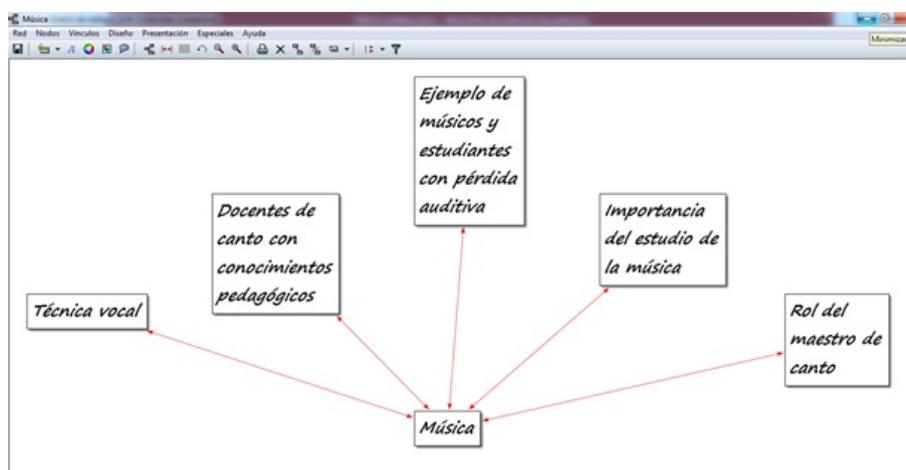


Figura 35 Elementos correspondientes a la familia Música, procesados en Atlas.ti.

Anexo D Guion de preguntas para las entrevistas a expertos

¿Ha tenido usted algún estudiante de canto con hipoacusia?

¿Cree usted que una persona con hipoacusia pueda tener expectativas de formarse como cantante profesional o como maestro de canto?

¿En qué paradigma de la pedagogía vocal se basa su práctica?

¿Qué herramientas o ayudas externas o tecnológicas recomienda para el desarrollo vocal de personas con hipoacusia?

¿Qué opinión le merece la inclusión de personas con diversidad funcional en el estudio de la música a nivel de pregrado?

¿Está de acuerdo con la utilización de un currículo flexible?

¿Qué piensa de los buenos músicos que dictan clase sin saber nada de pedagogía?

Anexo E. Entrevistas a expertos.

Entrevista a la Maestra 1.

¿Maestra, ha tenido usted, en su experiencia como docente, algún estudiante con hipoacusia?

No se si alguno de los estudiantes que he tenido con serios problemas de afinación haya sido por esa causa.

En este caso hablamos de hipoacusia como condición médica.

He tenido dos estudiantes, una que tuvo un problema en la infancia y perdió un poco la audición del oído derecho y siempre hay que hablarle dos veces y otra que tenía un tumor en el oído y después de la cirugía no ha vuelto a clase, entonces no se cómo estará su audición en este momento.

¿Sabe si antes de la cirugía tenía pérdida auditiva?

Decía que le costaba escuchar y volteaba la cabeza para dirigir el sonido hacia el oído sano. Ella escuchaba mejor por el oído izquierdo.

¿Qué herramientas didácticas utilizó para el desarrollo de la técnica vocal durante las sesiones de clase con estas estudiantes?

Lo bueno es que estas estudiantes tenían una musicalidad innata, una de ellas tenía oído absoluto lo que fue una ventaja porque no presentaba problemas de afinación aunque tuviera pérdida auditiva y la otra sí presentaba dificultades con la afinación pero con ubicación del espacio y relajación de la laringe lograba afinar, ella escuchaba por un oído pero cuando empezaba a cantar perdía la referencia; cuando esta estudiante acomodaba el aparato de fonación, por ejemplo la mandíbula si estaba tensa, bajar la laringe y subir el paladar si los tenía mal puestos, la afinación se arreglaba, entonces muchas veces ella lo comprendía como posición

más que por la parte auditiva, como postura. La ubicación inicial la cogía por el oído sano pero como al empezar a cantar perdía el referente lo hacía a través de la colocación.

¿Estas estudiantes tenían conocimiento musical antes de que se les presentara la pérdida auditiva?

Sí, siempre habían estado en la música, desde chiquitas.

¿Maestra, en qué paradigma de la pedagogía vocal se basa su práctica?

Yo pienso que funciona como un poquito de todo que los estudiantes vean un referente en uno, además ellos preguntan, usted cómo lo hace profe? Entonces para ellos el referente de lo que escuchan y de lo que uno como docente hace funciona muy bien, también trato que empiecen a conocerse interiormente, que sepan cómo funciona su aparato de fonación. A través de videos les muestro cómo está el paladar blando, como funciona la faringe, la laringe, esos videos de resonancias magnéticas de cantantes los ayudan a enfocarse mejor. Después que ven la funcionalidad del cuerpo lo pueden reproducir más fácil porque captan eso y empiezan a sentirse más, ya no es solo la imitación sino la sensibilidad, trabajo mucho a través de la sensibilidad, que conozcan su cuerpo, sientan los intercostales, lo que es tonicidad y no fuerza, la postura corporal que también funciona muchísimo. Entonces es muy de que ellos se estén autoanalizando permanentemente, eso es lo que yo más trabajo, la sensibilidad.

¿Como maestra de nivel superior de canto piensa que un estudiante que ingresa a la universidad con una pérdida auditiva de más de 60 dB pueda desarrollar un proyecto de vida relacionado con el canto?

La verdad no sé hasta donde puedan llegar. La realidad es que nuestro contexto es complicado hasta para las personas que no tienen problemas auditivos, es difícil saber cuál va a ser el futuro para nuestros estudiantes, entonces hasta dónde pueden llegar los estudiantes con esta

problemática realmente no lo sé porque no he tenido estudiantes con ese grado de dificultad. No sé decirte desde mi experiencia hasta dónde los podría llevar. Tendría que tenerlo y hacer todo el proceso y después eso yo poder decir, sí, se podría y lo llevé hasta tal punto, pero como no lo tengo me parece muy difícil porque la base principal de nosotros es el oído, entonces la verdad te quería preguntar hasta dónde has podido llegar tú porque a mí me deja esa interrogante porque como te digo las dos personas de las que te hablé al comienzo trabajan, una es directora de coros y solo tiene pérdida en uno.

¿Sabe de cuántos decibeles es la pérdida?

Debe ser alto porque cuando yo le hablo ella siempre me pide repetición.

¿Qué herramientas o ayudas externas o tecnológicas recomienda para el desarrollo vocal de personas con hipoacusia?

No conozco, no sé qué otras herramientas se puedan utilizar, no sé si existan audífonos para cantantes, pero la verdad no lo sé.

¿Qué opinión le merece la inclusión de personas con diversidad funcional en el estudio de la música a nivel de pregrado?

He conocido excelentes músicos autistas, que cantan y tocan violín. La música es magia, por sí sola tiene muchos caminos neurales que se conectan con ella y ayudan al desarrollo, por eso la musicoterapia y los avances que se han hecho a través de ella son muchos. La música tiene muchísimos elementos para ayudar a diferentes discapacidades, a ciegos como Andrea Bocelli que es un excelente cantante porque el cerebro tiene la posibilidad de crear otras fuentes que ayudan al aprendizaje si te falta algo hay otros medios para aprender. En la medida en que uno va teniendo estudiantes con algún tipo de diversidad funcional no vemos en la necesidad de investigar cómo puedo abordar estas dificultades, por ejemplo he tenido estudiantes con

problemas de aprendizaje, que son muy lentos en el aprendizaje entonces cómo tienes que abordar desde diferentes herramientas para poderle llegar, también he tenido con dificultades para leer o muy dispersos en la atención, entonces he trabajado con todos estos casos pero grave de audición no. Pienso que la música juega un papel fundamental dentro de todas las problemáticas a nivel físico y neurológico.

¿Por lo que dice, está de acuerdo con la utilización de un currículo flexible, en estos casos?

Totalmente, es más, ni siquiera solo para los que presentan alguna problemática sino que nosotros nos tenemos que ubicar siempre contextualmente, porque nuestro país es muy dado a replicar lo que hacen otros países que nos llevan 10 o 15 años de ventaja a nivel de educación. Lo que hacemos es: el currículo de Europa funciona muy bien entonces lo traemos para acá pero no nos damos cuenta que los niños en Europa desde que están en edad escolar estudian música y aprenden a colocar la voz y cantan con voz de cabeza y saben qué es eso. Los niños nuestros vienen del vallenato, del rap, nunca en la vida han afinado, los profesores que tienen en muchos casos son desafinados, entonces no tenemos cómo aspirar a que un estudiante nuestro, que se presenta a los 19 o 20 años a la universidad muchas veces, desgraciadamente nunca han tenido contacto con la música a nivel clásico, en el caso mío. Es muy difícil pretender que ese estudiante que nunca en su vida ha visto un “do, re, mi, fa, sol” en un pentagrama, alcance el nivel de uno de Estados Unidos cuando uno allá ve en el metro a los niños solfeando, uno los ve cuando van para el colegio solfeando, mientras los de nosotros ni siquiera saben que eso existe. Nosotros, lo que hacemos mucho es que cogemos los programas y los adaptamos para nosotros y pensamos que así va a funcionar, siempre nos estamos descontextualizando con eso. Encima tenemos la desventaja que no todos los profesores son pedagogos, sí, puede ser un excelente violinista, por ejemplo, pero no tiene idea de qué lenguaje utilizar para no frustrar a la gente; hay

gente con potencial pero con dificultades, entonces de una vez los vetan y les dicen: tú no puedes, móntate un chuzo de empanadas, cámbiate de programa, porque es lo fácil, es que no tienen herramientas pedagógicas para conducir un proceso de aprendizaje. Cuando recibimos a los estudiantes siempre cantan de pecho porque no saben cantar en la cabeza, no saben que eso existe, tú cómo empiezas a montarle la voz de cabeza a un joven cuando nunca lo ha hecho, eso para ellos es rarísimo. El solo proceso de buscar la voz de cabeza, de saber qué es impostar, lleva un tiempo mientras que los de afuera lo llevan al colegio.

Estoy totalmente de acuerdo en que los currículos sean flexibles, ni siquiera por curso sino por individuo, tú tienes que conocer al estudiante, saber de dónde viene, conocer su contexto social, familiar, todo porque de eso va a depender su aprendizaje y nosotros lo desconocemos todo, los recibimos y empezamos de “one” con ellos sin saber de dónde vienen, si tienen conocimientos o no. Además si tienes estudiantes que tienen conocimientos no los detengas, si sabes que pueden dar más que uno que esté en su mismo semestre pues dale, no con el sentido de competir pero la competitividad se da interna sin que tú digas nada, uno mismo compite. Cuando llegas y ves que hay estudiantes buenos uno se emociona y quiere alcanzarlos entonces la competitividad se da aunque tú no la promuevas.

Es importante tratarlos como individuos, a cada uno con su proceso, cómo llega y a partir de ahí saber qué vas a hacer con él. Entonces pienso que debería haber un currículo para cada uno. Sí hay que pensar que se quieren ir afuera y con qué van a competir, a veces pienso: no sé con qué van a competir porque no es solo cantar, es también el solfeo, la armonía... y son profesores que piensan que están los libros y se los entregan y verán qué hacer con ellos. Yo recibo estudiantes que tienen graves problemas con los compases partidos, mi tarea no es enseñar solfeo, pero tengo que sentarme con ellos a enseñarles el compás partido, a subdividir porque

tampoco se lo enseñaron, por qué, pues porque son profesores que lo tenían fácil y les dicen siéntelo, es un 6/8; cómo así, siente qué, enséñale a sentir los 6/8 para que después lo pueda aplicar en las diferentes áreas donde va a encontrarse muchas veces con 6/8, 9/8, 3/8, cómo le vas a enseñar a enfrentarse a eso.

Entonces tenemos el agravante de tener profesores que son excelentes en su disciplina (cantantes, violinistas, celistas) pero el lenguaje pedagógico no lo tienen y además no les interesa porque a las universidades les interesa que sean grandes músicos pero no grandes pedagogos.

Entrevista a la Maestra 2

¿Maestra, en su experiencia como docente de canto ha trabajado con personas que hayan tenido alguna disminución en su capacidad auditiva, específicamente hipoacusia?

He tenido cantantes en el coro que dirijo con dificultades auditivas, por ejemplo tengo un bajo que no escucha por el oído derecho producto de un accidente cerebrovascular. También conozco el caso de una persona de edad avanzada (84 años) que todavía canta pero actualmente utiliza un audífono.

¿Cómo docente ha sido parte del proceso de formación como cantante de algún estudiante con hipoacusia?

No

¿Cree usted que una persona con hipoacusia pueda tener expectativas de formarse como cantante profesional o como maestro de canto?

Todos podemos creer, lo chévere del trabajo que estás haciendo, que es tan importante, es que no hay muchos casos de estudio de este tipo y sería interesante ver qué podría con ello. Supongo que sí se podría pero habría que ver si la persona que uno va a “educar” ya tuvo previamente

conocimiento musical, eso facilitaría las cosas; pero si es una persona que en lo absoluto ha tenido ese acercamiento a la música, siento yo que sería un poco difícil. Eso va a depender de lo que resulte del estudio del caso.

¿Desde su experiencia en la Vocología existe anatomo-fisiológicamente algo que impida que una persona con baja audición pueda desempeñarse como cantante?

Todo depende del nivel de audición que tenga la persona, recordemos que quién va a regular la voz finalmente es el oído, entonces de poderse hacer, se puede, pero tiene un grado de dificultad bastante alto.

¿Qué herramientas didácticas usted utilizaría para trabajar con un estudiante con hipoacusia en canto?

Todo a través de vibración, me imagino; vi alguna vez que en algunos bares en Japón utilizaban bombas para que los sordos pudieran sentir la vibración. Obviamente la vibración tiene unos ciclos por segundos, eso ayudaría a aproximarnos a una afinación en si que fuera total la pérdida auditiva, por eso digo que dependería del caso.

Teniendo en cuenta el caso que nos compete no hablamos de sordo profundo sino de personas que aunque tienen una pérdida auditiva considerable aun escuchan.

En ese caso utilizaría una amplificación si se pudiera utilizar audífono para proporcionar feedback (retroalimentación del propio sonido). También sería interesante que pudiera ver las ondas del sonido para que tenga una guía. Aunque lo mejor sería que se guiara por sensaciones como las vibraciones externas e internas.

Hablando un poco de pedagogía vocal ¿cuál es el modelo por el que usted se inclina?

Yo me baso en un modelo de aprendizaje sensoro-motor donde todo es a través de ejercicios donde la persona guarda la información de cómo se debe sentir para que en casa lo pueda

reproducir. Es como aprender a montar bici, desde la repetición pero se utilizan herramientas específicas como vasos, tubos, máscaras de resucitación

¿Hablamos de la pedagogía vocal contemporánea?

Si, totalmente.

Recientemente leí en sus redes sociales un comentario en el que, al parecer usted no está a favor de las imágenes (símiles o metáforas que se utilizan en la pedagogía vocal). ¿Qué tan cierto es este planteamiento?

Generalmente no hay problema con las imágenes siempre que estas involucren sonido, esto es lo importante. El problema aquí son las imágenes ilógicas como imagínate que estás en una nube rosada... ¿qué significaría esto? ¿cómo es la nube?. No tengo inconveniente cuando se trate realmente de imaginar algo que la persona haya vivido e involucre el sonido. Por ejemplo si quieres una voz adelante le pones un punto al frente para que el estudiante imagine que la voz va a hacia ese punto, le estás dando una dirección clara al sonido. Este tipo de imaginación no es mala, de hecho no es considerada imaginación.

Me causaba curiosidad este tema sobre las imágenes porque en el estudio que se está adelantado se ha trabajado mucho a partir de imágenes, por eso quería conocer su punto de vista.

De que estén involucradas con el sonido y sea una experiencia vívida no tiene lío. Hay que tener cuidado con el tipo de imágenes, como te digo, que sean vívidas y que la persona las pueda reproducir. Si las imágenes no tienen un fin claro que lleven a la sensación no sirven de nada.

Para cerrar la entrevista le hago una última pregunta, en ese caso sobre inclusión: ¿Qué piensa sobre la inclusión de personas con algún tipo de diversidad funcional al estudio del canto?

Las personas con discapacidad tanto auditiva como vocal, porque hay muchas más personas que tienen problemas vocales, deben ser incluidos en coros y generarles hábitos que mejoren su

calidad de vida. En mi experiencia he trabajado con muchos cantantes con problemas vocales como parálisis de pliegue vocal, nódulos, quistes, hemorragias y han encontrado un camino para mejorar su voz a través del canto.

Entrevista al Maestro 1

¿Qué opinión tiene sobre la inclusión de personas con hipoacusia en la educación superior en la especialidad de canto?

Definitivamente pienso que se puede hacer. Hablando de inclusión en todos sus aspectos, yo he trabajado con cantantes con problemas complejos, tuve un estudiante que ahora está en Alemania haciendo su posgrado en canto que tiene Asperger y logró un buen nivel de canto. Es un trabajo complejo pero no imposible, para un estudiante Asperger el problema es que no comprende las metáforas propias de la enseñanza del canto, entonces hay que ver cómo se abordan estas situaciones.

Volviendo a la hipoacusia creo que es factible porque uno de los problemas que tiene cantante es que se escucha, entonces esta estudiante tendría una ventaja porque podría trabajar las sensaciones y estas no engañan. Como cantantes estamos acostumbrados a escucharnos y cuando uno ve a los cantantes famosos lo primero que dicen es: no se escuche, porque el escucharse genera un feedback (retroalimentación) que no le va a ayudar a generar la sensación del canto sano, entonces cuando se tiene esto (baja audición) hay que explotarlo desde el punto de vista de la sensación, irse a otro contexto pedagógico que es el que no conoce la mayoría de cantantes acá, que es cantar con las sensaciones, con el cuerpo, con la imaginación.

El que no se escuche, para mí, no constituye un impedimento para cantar, es más me parece un trabajo buenísimo y desde que su aparato fonador funcione me parece que se puede hacer y muy interesante que se haga.

Hay un contrabajista puertorriqueño muy conocido por ser sordo de nacimiento. Él trabaja descalzo y aprendió a sentir las vibraciones de su instrumento. Cuando estuvo en Bogotá trabajó desde la propiocepción y desde otro concepto que ahora no recuerdo que es sentir la vibración en la yema de los dedos, era capaz de diferenciar las alturas desde esa vibración y tocaba descalzo sobre un podio de madera y pegaba el instrumento bien a su cuerpo para sentir las vibraciones.

Digamos que de una u otra es posible y se puede si se trabaja obviamente, con otras herramientas que no sea el oído. Sentir la vibración, sentir la resonancia, la resonancia cuando estamos de pecho o de cabeza es factible y sobre todo saber cuándo está bien enfocado uno lo siente y no lo escucha.

También observé un estudio en Alemania con niños con implante coclear donde el profesor utilizaba parlantes que hacían vibrar una membrana y los niños colocaban la mano sobre esa membrana, sentían la nota y comenzaban a cantar siguiendo esa vibración.

¿Por qué si los músicos que no son cantantes muchas veces trabajan con las sensaciones los cantantes a veces somos tan cerrados a la posibilidad de incluir a personas que no tienen toda su capacidad auditiva?

Exactamente, me parece que el canto desborda en herramientas didácticas más no en herramientas de aprendizaje. No nos sentamos a pensar un poco en lo que realmente la enseñanza requiere que es el aprendizaje, qué tenemos que hacer para que el estudiante aprenda. La didáctica no va más allá de buscar herramientas pero el aprendizaje es un poco más complejo. Volviendo al canto se pueden sentir las vibraciones del canto. Me parece que lo que estás

haciendo puede recrear las sensaciones de resonancia, las personas pueden recrear estas sensaciones, ver cómo las van cuadrando.

Está usted de acuerdo con la aplicación del currículo flexible. ¿En qué medida lo aplicaría?

Precisamente estoy trabajando en mi tesis de doctorado en educación y estoy medido en los sistemas cognitivistas de la escuela. Hablando de la escuela pública en Colombia de primaria a bachillerato las artes son vistas como un apéndice, dentro de estos sistemas cognitivistas y racionalistas no ha sido estructuradas y ahí está el potencial de crear, por medio de la música, sujetos críticos, autónomos y autoestructurados, que finalmente esto es lo que es un músico. El músico no debe depender siempre de un pedagogo, el artista debe desarrollar su personalidad, crear su propia subjetividad.

El currículo flexible debe ocurrir porque no todo el mundo aprende de la misma manera, yo lo aplico a cada uno de mis estudiantes. La educación no se debe abordar de manera lineal, hay que pensar en una vaina constructivista. La inclusión es una forma flexibilizar la educación y el arte más que cualquier cosa. Es más creo que el arte y la música específicamente perdieron su razón de ser cuando se incluyeron en la universidad, porque la universidad exige que estemos estandarizados, que sigamos unas normas saber. Me parece que no tiene ningún sentido que un músico tenga que presentar las pruebas Saber Pro. Por eso en Europa existían dos escuelas diferentes que no podían ser mezcladas, el Conservatorio y la Universidad, ellos sabían que no se podía estandarizar el arte y hasta el mismo Conservatorio Nacional cayó en lo mismo. Pavarotti en una de sus entrevistas decía que le parecía absurdo que en cinco años se pretendiera sacar un cantante y ese señor iba todos los días a clase con su maestro particular. El profesor de canto no debe ser, lo que decía Ranciere un maestro explicador, aquel que se lo sabe todo por encima del estudiante y ejerce el poder del conocimiento sobre el estudiante.

El maestro tiene que convertirse en un aliado del aprendizaje, le tiene que dar todas las herramientas para que indague, entonces él va a comprender qué le sirve, qué no le sirve. Yo por lo menos comienzo mis clases preguntándoles qué piensan, usted que dice, para que reflexione sobre la técnica que para mí no es estática ni se debe adecuar a todos los estudiantes; hay unos a los que les va a servir y otros que no, ahí vemos también la flexibilidad del currículo y del maestro.

Lo jodido del profesor de canto es que debe conocer mil herramientas para que le sirva a un estudiante y eso si acaso le sirve y si no debe creársela él mismo a ver si le funciona. Cuando al estudiante se le da la oportunidad de ser partícipe y decir qué piensa sobre la técnica, de crear sus propias herramientas es ser flexible. A mis estudiantes les digo que vayan a todas las clases magistrales y citen a todos los maestros, vean todos los videos porque en ustedes está encontrar el conocimiento básico, que les sirva o no es lo que forjamos en la clase. Yo tuve maestros realmente malos, para ellos era un simple ignorante, no tenía criterio ni ninguna concepción respecto a algo, no sumaba ni restaba nada en mi proceso. ¿Cómo es posible no vas sumar o restar si tú eres la materia prima de ese proceso? Me obligaban a hacer cosas que yo sabía que me dañaba, solo cuando me fui a otro sitio comprendí que la pedagogía del canto es mucho más humana. A veces se nos olvida que trabajamos con el instrumento del cuerpo.

Hablando de pedagogía vocal ¿qué corriente le gusta más?

Yo sigo la técnica sueco-italiana, la técnica de Björling.... Un sonido fácil, con una gran gama dinámica, a mis estudiantes, sopranos y tenores, les digo que si no pueden hacer un piano en un Do sobre agudo esa no es la técnica. Cuando uno escucha a esos cantantes de 1950, 1940 hacia atrás nota el dominio dinámico, para mí el último gran cantante fue Pavarotti y de las mujeres Marilyn Horne y una inglesa que no recuerdo el nombre.

La técnica sueco-italiana de la que te hablaba se llama así porque Suecia tuvo una gran escuela de canto que no se conoce, por ejemplo Gedda y Björling trabajaron allá y muchos de los cantantes que no se conocen ahorita se formaron ahí. En esa escuela se trabajaba lo italiano con un registro de cabeza muy bien puesto pero no significaba un falsete en los hombres, eso se perdió en algún punto y que se está retomando ahora con los cantantes nuevos. Ahora está resurgiendo esa técnica en cantantes como Matthew Polenzani, Lawrence Brownlee, Robert Swensen y Javier Camarena que tienen una facilidad impresionante en los agudos y sin esfuerzo, con voz muy alta pero con espacio. Mi maestro en Estados Unidos, David Jones, se especializó en esa escuela sueco-italiana.

¿Qué piensa de los buenos músicos que dictan clase sin saber nada de pedagogía?

Es terrible, ser pedagogo es otra situación. Cuando estudio pedagogía tengo la filosofía de la enseñanza y no hablo de la filosofía de hacer un arte, son cosas diferentes; es cómo enseño, cómo aprenden, por eso considero que la pedagogía es un arte en sí porque un buen pedagogo no necesariamente tiene que ser un gran cantante, por ejemplo mi maestro no es un gran cantante pero tiene 17 personas montadas en el Met, en temporadas regulares.

Muchos maestros son malos porque no tiene la pedagogía y otra cosa que pasa es que el maestro de canto se esclerotiza en su conocimiento, cree que ya sabe todo y no se preocupa por aprender cosas nuevas. Basta con salir y ver la cantidad de conocimiento nuevo que hay sobre canto, además de la cantidad de literatura nueva que hay. Cuando tu estudias pedagogías te esfuerzas por saber las corrientes, los paradigmas, las epistemologías y ese tipo de cosas que son supremamente importantes. Aunque se esté enseñando un arte esto es pedagogía.

Anexo F. Registro semanal de las clases de canto

Información de clases / Canto / Música

Semestre 2018-1: Del día 5 de febrero al 25 de mayo de 2018

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Resultados
Socialización de Syllabus de la materia canto y asignación de repertorio.	7 de febrero	En la primera sesión de clases de cada semestre, se realiza con el estudiante la lectura del syllabus de la asignatura. Es la única sesión eminentemente teórica. Además, se sugiere el repertorio que va a interpretar durante el semestre.	Debido a que la estudiante entró por transferencia externa, fue ubicada en quinto semestre. El repertorio que debe interpretar contempla géneros como la canción francesa y latinoamericana, dentro del componente académico; la canción francesa popular, en el componente popular, y la música llanera, dentro del componente folclórico colombiano.
Selección del repertorio que se ha de interpretar durante el semestre y comienzo del trabajo técnico-vocal.	14 de febrero	En esta sesión, se analizó el repertorio sugerido por la estudiante y, con las sugerencias de la docente, se llegó a un acuerdo sobre cuál sería el repertorio que mostraría con mayor seguridad los avances técnicos logrados por la estudiante. Las obras escogidas son Mi vida eres tú, de E. Lecuona; Pour un baiser, de F.P. Tosti; El navegante, bambuco de John Jairo Torres de la Pava, y Tu voz, bolero de Ramón Cabrera, basado en la versión de Celia Cruz. Durante el ejercicio técnico se comenzó un reconocimiento sonoro del espacio.	Debido a que es la primera vez que la estudiante abordará la música popular, se pensó que asumir la complejidad del repertorio asignado para el semestre podría ser perjudicial para su salud vocal, por lo que se consultó con la coordinación del área de canto la posibilidad de hacer un ajuste al syllabus, para que la estudiante pudiera trabajar el repertorio popular correspondiente al primer semestre, lo que contribuirá al desarrollo de su voz de pecho.
Trabajo técnico vocal y de estudio del repertorio.	21 de febrero	Comienzo del estudio de las obras que fueron seleccionadas para el semestre y selección de las que serán presentadas en el examen de primer corte. El salón de clase asignado es un espacio con mucha resonancia que, por momentos, desconcertó a la estudiante, quien no estaba acostumbrada a escucharse de forma tan brillante.	Dado el relativo poco tiempo que se tiene para el montaje de las obras de primer corte, es necesario realizar, en las primeras sesiones, un análisis del repertorio que permita optimizar el tiempo. Es importante resaltar que todas las sesiones de clase, salvo algunas que requieran de otro tipo de trabajo, están estructuradas de la siguiente manera: primera parte, ejercicios técnicos a partir de los cuales la estudiante afiance los conocimientos del funcionamiento de su aparato de fonación y las sensaciones producidas por las vibraciones del sonido en las cavidades de resonancia, así como el control de la respiración y el uso del apoyo, y segunda parte, montaje

			del repertorio e interpretación del mismo.
Trabajo técnico vocal y de estudio del repertorio.	28 de febrero	En esta sesión de clase se trabajó en la adaptación a la nueva sonoridad, aspecto importante para poder continuar con el trabajo de análisis y montaje del repertorio.	La proyección vocal ganada por la estudiante propició que la adaptación al espacio tomara varias sesiones de trabajo, esta se realizó a partir de ejercicios técnicos de vocalización y de la búsqueda de la tranquilidad sonora desde la vocal I que es la vocal con la estudiante logra mayor proyección.
Trabajo técnico-vocal y selección del repertorio a interpretar en el primer corte.	7 de marzo	El repertorio seleccionado para el examen de primer corte fueron las canciones líricas, tanto la cubana como la francesa porque es el repertorio más conocido por la estudiante, aunque con un mayor requerimiento técnico ya que la tesitura que aborda Mi vida eres tú es más aguda que lo que acostumbraba a cantar la estudiante. En esta sesión se realizó un trabajo de comprensión del texto a partir del cual se trabajaron los elementos sonoros como los matices.	Con la escogencia de este repertorio se buscó trabajar en la ampliación de la tesitura de la estudiante con el fin de poder abordar repertorio más complejo. Esta ampliación de la tesitura se comenzó a trabajar desde los ejercicios de vocalización para que la estudiante fuera analizando las sensaciones que se generaban a partir de cantar notas más agudas.
No se pudo realizar la clase debido a la realización de los interludios.	14 de marzo	El trabajo estuvo enfocado al montaje vocal de las canciones, primeramente se estructuró la melodía en forma de vocalizo utilizando la vocal I para luego incorporar la letra. En cuanto a la letra la canción cubana resultó fácil por ser en español, sin embargo la dicción del francés fue un poco más difícil y se utilizó el recurso de grabar la dicción de canción de forma lenta para que la estudiante pudiera escucharla varias veces al día y repetirla.	Durante el ejercicio de vocalización o calentamiento técnico-vocal la estudiante comenzó a abordar los agudos de forma más segura, aunque la afinación no es precisa. En el trabajo con la I sobre la melodía fue necesario buscar un sonido más abierto para abordar los agudos. La estudiante decidió que para la presentación del examen buscaría un pianista externo a la universidad que conociera previamente su condición y apoyara su proceso de comprensión del repertorio.
Ensayo con pianista para el examen de primer corte.	21 de marzo	Para esta sesión de clase se citó a la pianista que acompañará el examen con la que se ensayaron las dos canciones que se presentarán en el examen esto con el objetivo de afianzar el trabajo técnico vocal asociado al repertorio, así como el uso de recursos interpretativos que contribuyan a mejorar la ejecución.	Se pidió permiso al DEM para realizar el ensayo en la sala de cultura donde se realizará el examen, lamentablemente no fue posible por disponibilidad de la sala. Este ensayo en el espacio real es importante para el cantante porque ayuda a comprobar la forma en que se produce el feedback o retroalimentación sonora.
Examen de primer corte de canto	28 de marzo	Presentar, en un examen con público el repertorio seleccionado para el primer corte.	El repertorio seleccionado implicó retos importantes para la estudiante, algunos se lograron, otros no. La responsabilidad que conlleva una presentación en público hizo que los nervios jugaran en contra de la

			estudiante y los aspectos técnicos logrados en clase con respecto a las notas agudas no se lograron, por lo que afinación se vio afectada. Un aspecto importante que se logró fue la complejidad rítmica de la canción cubana, la estudiante utilizó como recurso poner la mano sobre el piano para sentir el tiempo fuerte de la música.
Retroalimentación del examen de primer corte.	4 de abril	Siempre después de un examen, como recurso metodológico se realiza una retroalimentación y análisis de lo ocurrido en la presentación a partir de tres aspectos: los comentarios de los profesores de canto que son parte del jurado, los comentarios de la docente y las consideraciones de la estudiante.	Los profesores reconocieron los avances técnicos de la estudiante, sus comentarios hacia el proceso fueron satisfactorios y evidenciaron algunos elementos que se deben seguir trabajando como el control de los nervios para lograr un mejor resultado. La docente también evidenció el esfuerzo realizado por la estudiante y tomó en consideración que era el primer examen que presentaba en ese espacio, donde no había podido ensayar previamente, por lo que era necesario seguir trabajando para lograr apropiarse del mismo, así mismo evidenció que hubo tensión en algunos músculos de la cara y el cuello y en la mandíbula, por lo que es necesario encaminar el trabajo en esa dirección. La estudiante fue receptiva con los comentarios y acotó que estos eran constructivos, que tenía que seguir trabajando para solucionar los aspectos que se evidenciaban como falencias.
Trabajo técnico vocal enfocado al repertorio popular	11 de abril	En esta sesión introductoria del repertorio popular que va a interpretar en el examen del segundo corte se analizaron las principales características musicales y vocales de los dos géneros que se interpretarán.	El trabajo técnico estuvo enfocado a redescubrir la voz de pecho de la estudiante pensando siempre en mantener la misma resonancia que se estaba trabajando en la voz de cabeza.
Clase cancelada	18 de abril	La sesión de clase se canceló por enfermedad respiratoria de la estudiante. Sin embargo se asignó como tarea la transcripción de las melodías de las dos canciones.	Las enfermedades respiratorias producidas por virus pueden afectar el buen funcionamiento de la voz, por lo que la investigadora, en aras de evitar una enfermedad vocal asociada al sobre esfuerzo que se debe ejercer sobre el aparato de fonación cuando hay una enfermedad respiratoria prefiere cancelar la clase. Además es importante no contribuir a la propagación de un virus.

Trabajo técnico vocal y de recuperación	25 de abril	En la clase se trabajó la voz de cabeza para retomar el trabajo técnico que se había realizado hasta el momento y promover una recuperación sana de la estudiante. Trabajo interpretativo.	Luego de un virus respiratorio es prudente retomar un trabajo más pausado y enfocado en desarrollar otras fortalezas del estudiante para promover una recuperación total del aparato de fonación. Es por eso que en esta sesión se decidió realizar un trabajo de comprensión de texto y búsqueda de recursos interpretativos.
Trabajo técnico y montaje de repertorio.	2 de mayo	Se retomó el estudio de la voz de pecho y se comenzó el estudio de las dos canciones, utilizando los recursos expresivos vistos en la clase anterior.	La dificultad que representa incorporar el repertorio popular para una persona que ha desarrollado su técnica enfocada en la voz de cabeza supone algunos retos asociados al sonido como cantar piano sin perder el apoyo.
Trabajo técnico y montaje de repertorio	9 de mayo	Un día antes de la clase a la estudiante le confirmaron la fecha para la realización de una cirugía en el oído, por lo que fue necesario implementar un plan de acción para poder terminar el semestre sin afectar la recuperación. Desde la clase de canto se tuvo que buscar un acompañante que pudiera, en el caso de que el departamento lo aprobara, acompañar a la estudiante en su examen de forma adelantada.	La estudiante debía plantear a la dirección del DEM la posibilidad de adelantar dos semanas los exámenes finales de toda las asignaturas, incluido el instrumento porque la cita para la cirugía no podía cancelar, ya que el colesteatoma podía seguir creciendo y afectar, además de las estructuras internas del oído, el nervio facial provocando una parálisis.
Ensayo para el examen final.	16 de mayo	La estudiante se dio a la tarea de buscar un acompañante que tuviera experiencia suficiente en el repertorio popular latinoamericano y tuvo la suerte de que un excelente profesor la ayudara y se analizaron estrategias que posibilitaran el desarrollo musical. Hacer un poco más fuerte los bajos para sentir la vibración del sonido, cantar cerca del piano, marcar el ritmo aunque fuera más evidente.	La respuesta del DEM a la solicitud de la estudiante fue afirmativa y se planificaron los exámenes de todas las asignaturas. El examen de canto se presentará durante la próxima sesión de clase de la estudiante y acudirán los docentes de canto que tengan disponibilidad ese día.
Examen final de primer semestre	23 de mayo	Evaluar el desempeño de la estudiante durante el semestre a partir de la puesta en escena de dos de las obras pertenecientes al repertorio seleccionado para el semestre. Debido a la falta de tiempo la retroalimentación se realizó después del examen y la estudiante dijo estar muy contenta con el resultado logrado durante el semestre.	Presentó por primera vez repertorio popular y los resultados fueron satisfactorios, a pesar de tener menos tiempo por la fecha para la cirugía, mostró una óptima preparación y conocimiento del repertorio interpretado. El examen fue presentado en un salón de clase, espacio considerablemente más pequeño que la sala de la cultura donde tradicionalmente se realizan los exámenes, lo que favoreció la proyección del sonido.

Semestre 2018-2: Del día 8 de agosto al día 1 de octubre de 2018

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Resultados
Socialización de Syllabus de la materia canto y asignación de repertorio.	13 de agosto	Socialización del syllabus de la asignatura correspondiente a sexto semestre. En este semestre la estudiante deberá presentar un examen en forma de concierto, donde interprete un mínimo de seis obras que constituirá su recital de promoción.	Debido a la incapacidad médica presentada por la estudiante luego de la cirugía, no fue posible asignarle con anterioridad el repertorio para este semestre. El repertorio debe ser seleccionado teniendo en cuenta las obras propuestas en el syllabus para el semestre y las obras vistas por el estudiante durante los primeros cinco semestres. Como la estudiante ingresó por transferencia a quinto semestre solo se tiene en cuenta ese semestre. Las obras seleccionadas fueron: In mio bel foco (Marcello) Deh vieni non tardar (Mozart) Paño Moruno (Falla) La imagen de tu perfil (Biava) Romance de la luna tucumana (Atahualpa Yupanqui) Todo me gusta de ti (Alberto Beltrán) Tonada para dos tristezas (Ignacio Izcaray)
Día Festivo	20 de agosto	No hubo clase.	
Selección del repertorio a interpretar durante el semestre y comienzo del trabajo técnico-vocal.	27 de agosto	En esta clase se retomó el trabajo técnico vocal luego de la cirugía y la estudiante manifestó que se estaba escuchando menos que antes y que el tinnitus había aumentado. Sin un criterio médico que avalara esta sensación se continuó el trabajo vocal aspirando que todo fuera debido a la falta de entrenamiento reciente. Desde el punto de vista vocal la estudiante se presentó con más solidez técnica. La estudiante fue informada de que la fecha límite para la entrega de partituras para la asignación de pianistas acompañantes sería hasta el 31 de agosto.	En esta sesión se comenzó el estudio del repertorio que se interpretaría en el recital de promoción con la idea de trabajar lo más rápido posible en el montaje de las obras para poder hacer una presentación ante el público previa al examen.

Trabajo técnico-vocal y selección del repertorio a interpretar en el primer corte.	3 de septiembre	El trabajo técnico vocal se enfocó en la interpretación de nuevos estilos, entre los que está el aria de ópera del clasicismo (Deh vieni non tardar), cuya dificultad para la estudiante radica en el desarrollo de una tesitura más grave.	Para el trabajo con esta obra se buscó mantener el sonido siempre en la voz de cabeza, evitando el cambio a voz de pecho en las notas más grave para lograr un sonido más homogéneo. Otra de las dificultades interpretativas enfrentadas por la estudiante fue la aparición de frases más largas y ligadas.
Trabajo técnico-vocal y selección del repertorio a interpretar en el primer corte.	10 de septiembre	Se continuó con el trabajo con el aria de Mozart, la cual necesita mayor maduración vocal y se decidió no incluirla en el repertorio del primer corte, y se seleccionó El Paño Moruno, obra cuya mayor dificultad es musical, mas no vocal y Tonada para dos tristezas.	Teniendo las obras seleccionadas para el semestre y estudiadas se realizó el análisis del texto para buscar las herramientas interpretativas propias de cada estilo. Al tiempo se esperaba la asignación de los pianistas acompañantes.
No se pudo realizar la clase debido a la realización de los interludios.	17 de septiembre		
Ensayo para el examen de primer corte	24 de septiembre	En esta sesión se tenía previsto un ensayo con los acompañantes tanto de lo lírico como de lo popular pero ninguno pudo asistir a la clase por cuestiones de tiempo.	La estudiante comentó que, durante el ensayo con el acompañante de la obra lírica, la canción española, la cual presentaba dificultades musicales que implicaban las entradas de la voz, atendiendo a esta situación, y como tenía ya por costumbre pedirle al pianista que reforzar los bajos para sentir mejor el pulso hizo la misma sugerencia pero esta vez la respuesta que encontró no fue tan comprensiva como en casos anteriores, en esta ocasión encontró una negativa y una argumentación de “usted cante que yo se tocar piano”. Solo pudo tener un ensayo de esta obra.
Examen de primer corte de canto	1 de octubre	En el examen de primer corte se presentaron las obras previstas.	En el examen se presentaron dificultades rítmicas y de entradas en la canción lírica mientras que el repertorio popular fue abordado con más tranquilidad.
Retroalimentación del examen de primer corte.	8 de octubre	La universidad entró en asamblea permanente.	