

Estrategias metodológicas en el aula de violín para el alumnado con discapacidad visual

Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez
Universidad Católica San Antonio (UCAM)

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar y exponer diversas estrategias metodológicas, con el propósito de desarrollar los conocimientos, la actitud y la motivación de los profesores de la especialidad de violín, fomentando de esta forma la inclusión del alumnado con discapacidad visual en las especialidades de la familia instrumental de cuerda-arco, el cual es escaso. Esta circunstancia no es de extrañar, ya que al margen de los problemas generales que este alumnado tiene en su aprendizaje, en la especialidad de violín hay que sumar la dificultad a la hora de corregir y/o adquirir movimientos de las distintas articulaciones necesarios en la técnica del instrumento. Y en asignaturas como orquesta o música de cámara, la dificultad aún es mayor, pues hay que compensar con otros muchos recursos y estrategias la gran cantidad de señales visuales que en estas áreas se emplean.

1. ANTECEDENTES

1.1. El sistema braille

Para poder leer, las personas con discapacidad visual disponen de un sistema de puntos en relieve elaborado por el profesor de invidentes francés Louis Braille (1809-1852) que quedó ciego a los 13 años de edad. En 1828 empezó a dar clases y un año más tarde concibió este sistema que se organiza en celdillas formadas por grupos de seis puntos dispuestos en dos columnas contiguas de tres. La signografía musical braille fue elaborada de forma paralela con el código de texto y, de hecho, muchos signos son comunes, representando letras del alfabeto, números o signos musicales, teniendo el correspondiente significado según el contexto.

Hay establecida una numeración convencional de los puntos, empezando por la columna de la izquierda y de arriba abajo (1, 2, 3) y la columna de la derecha (4, 5, 6):

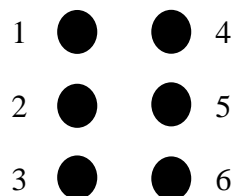


Figura 1: de elaboración propia *Puntos del Sistema Braille*.

Todos los elementos que en una partitura en tinta aparecen pueden perfectamente representarse en sistema braille (figuras y notas, silencios, alteraciones, armadura, compás, signos de prolongación, articulaciones, etc.). No obstante, en la escritura musical braille debemos tener en cuenta algunas cuestiones básicas¹:

¹ Se presentan las siguientes características simplemente como ideas generales, resumir la signografía musical braille en unas simples líneas es complicado.

- ✓ La escritura braille es absolutamente horizontal: pensemos que en el pentagrama musical se escriben acordes, matices o signos de tiempo, arriba o debajo de las notas (escritura vertical). En braille esto no se produce, siendo todo horizontal.
- ✓ En braille no se precisa ni de claves ni de pentagrama: bien es cierto que a los alumnos se les explica lo que son estos elementos y qué función tienen para los videntes, pero como sabemos, la existencia de varias claves en el sistema musical obedece a la facilidad de leer las notas dentro del pentagrama. En braille la vista no se emplea por lo que a un alumno ciego lo único que le interesa es la octava en la que se mueve la correspondiente melodía o nota, por lo que el sistema franco-belga de ordenación de octavas adquiere aquí una especial relevancia².

Asimismo, como señala Aller (1989), el sistema braille, por utilizar únicamente los seis puntos anteriormente mencionados, permite solamente 63 combinaciones diferentes por elemento. Por tanto, como actualmente la musicografía braille utiliza más de 250 diferentes, ello obliga a emplear combinaciones que contienen dos, tres y en algunos casos hasta cuatro elementos para la formación de un signo.

1.2. Atención al alumnado con discapacidad visual en España

Gracias a la ONCE, fundada en 1938, los alumnos con discapacidad visual de nuestro país cuentan con el apoyo de diversos profesionales que les ayudan en su formación, tanto con clases de apoyo y/o refuerzo como en la facilitación de los diversos materiales didácticos (máquina perkins, láminas braille que recogen transcrito a este sistema el material didáctico que en cada momento se esté trabajando en el aula, etc.).

La entidad cuenta con cinco Centros de Recursos Educativos, donde los diversos profesionales atienden a los alumnos, según su zona geográfica:

- Centro de Recursos Educativos *Espíritu Santo* de Alicante.
- Centro de Recursos Educativos *Luis Braille* de Sevilla.
- Centro de Recursos Educativos *Antonio Vicente Mosquete* de Madrid.
- Centro de Recursos Educativos *Joan Amades* de Barcelona.
- Centro de Recursos Educativos de Pontevedra.

La transcripción de materiales a sistema braille está centrada actualmente en el Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO), que tiene dos sedes en Madrid y en Barcelona.

Asimismo, tengamos en cuenta que en pleno siglo XXI, el ordenador y las nuevas tecnologías han hecho aparición también en este campo de las transcripciones a sistema braille desplazando a las antiguas máquinas perkins (similares a las antiguas máquinas de escribir).

1.3. Problemas en la atención a los alumnos de música con discapacidad visual

Clark y Murphy (1999) consideran que algunos de los problemas que existen dentro de la atención a los alumnos de música con discapacidad visual son:

² El sistema de notación franco-belga es un índice acústico que toma como referencia el do de la segunda línea adicional inferior en clave de fa, asignándole el número 1; es decir, dándole el nombre de do₁ (se lee “do uno”). De esta manera, el do central del piano sería un do₃, y el la de esa misma octava (el famoso la 440) recibe el nombre de la₃. En signografía musical braille esta ordenación se respeta en su esencia pero no en su contenido, ya que toman de referencia el piano, estableciendo que esa escala central es la número 4 (por tanto el la 440 lo reconocen como la₄).

- **El profesor de aula sigue un programa muy organizado:** ya que como el material para el alumno discapacitado tiene que prepararse con antelación, es necesario planificar el trabajo con algunos meses de anticipación, y por tanto, hay menos lugar a la improvisación.
- **Mucha paciencia por parte del profesor:** ya que una parte del aprendizaje debe efectuarse de memoria y con el empleo de recursos adicionales. Los propios autores afirman que este hecho no tiene por qué ser algo negativo, como así también nosotros entendemos.
- **La enseñanza de la armonía puede resultar difícil:** ya que aunque el ejercicio haya sido transcrito al braille por los profesionales que apoyan al alumno, si el profesor no tiene conocimientos de este sistema, una vez realizado el ejercicio ha de volverse a transcribir a notación normal para su corrección.
- **Omisión de la lectura de partituras a primera vista en los exámenes:** en este sentido, Clark y Murphy se refieren a la prueba de lectura a vista, típica en las pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales y superiores. No obstante, en nuestra opinión, tampoco entendemos que sea algo negativo, sino que simplemente necesario y comprensible dada la situación de estos alumnos.
- **Es frecuente que los profesores de apoyo para estos alumnos carezcan de conocimientos de música:** en esto, al menos en nuestro país, podemos señalar que no es así gracias a la ONCE, ya que los Centros de Recursos Educativos (CRE) poseen especialistas de música. Sí que es cierto, que en alumnos de un nivel alto, puede existir mayor complejidad en su apoyo y en la facilitación de sus partituras en sistema braille con respecto a un alumno de enseñanza elemental.

Pero al margen de estos problemas, y aunque parezca bastante obvio, personalmente creemos que uno de los más importantes es el de no poder recurrir a la vista, un elemento que es muy importante dentro del aprendizaje, y en particular en el violín como nuestro trabajo ocupa, tal y como hemos desprendido de las palabras de Pascuali y Príncipe (2007) “se aprende mirando, oyendo y pensando” (p. 107). Y es que como profesores, sabemos que en muchas ocasiones el alumno aprende más rápido viendo qué tiene que hacer, que escuchando la correspondiente explicación.

Por ello, creemos que en este caso, la discapacitación visual debe posibilitar el desarrollo de la capacidad auditiva, ya que tengamos en cuenta que en alumnos discapacitados es fundamental extraer el máximo rendimiento a los sentidos que el alumno disponga en buenas condiciones.

1.4. Situación en la especialidad de violín

Actualmente, en nuestro país, es escaso o prácticamente inexistente el alumnado con discapacidad visual de violín y de especialidades afines de la familia instrumental de cuerda-arco (viola, violoncelo y contrabajo) que realiza o ha realizado estudios musicales. Prueba de ello es que de las 8 agrupaciones musicales de España que tienen en sus filas personas invidentes (integradas todas ellas dentro de la ONCE) ninguna posee violinistas:

AGRUPACIONES VOCALES	GRUPOS DE PULSO Y PÚA
Coral “Allegro” de Valencia	Orquesta de Plectro “Joaquín Rodrigo” de Valencia
Orfeón “Fermín Gurbindo” de Madrid	Orquesta de Plectro “Cesaraugusta” de

	Aragón
Coral “Alaia” de San Sebastián	Orquesta de Plectro “Rodríguez Albert” de Huelva
Coral “Cidade de Vigo” de Vigo	Orquesta de Plectro “Ciudad de los Califas” de Córdoba

Figura 2: tabla de elaboración propia *Las agrupaciones musicales actuales de la ONCE*. Fuente consultada: ONCE.

Pero es que además, analizando la situación por el resto del mundo, extraemos que es una especialidad en la cual hay pocos músicos con esta discapacidad, como así muestran las escasas orquestas que hay, de las cuales destacamos las siguientes por su importancia, pero como se observará, algunas de ellas incluso acogen músicos con otras discapacidades, no sólo la visual:

- La *Orquesta de la Luz y la Esperanza* en Egipto, compuesta aproximadamente por unas 40 mujeres musulmanas, ciegas y de bajos recursos.
- La *Orquesta Sinamune* de Ecuador, formada por unos 37 niños y jóvenes con discapacidades físicas (ceguera, sordera, discapacidades motoras) o intelectual.
- La *British Paraorchestra* en Londres, compuesta por unos 20 componentes con diversas discapacidades.

Esta circunstancia no es de extrañar, ya que a los problemas citados en el anterior apartado, en la especialidad de violín hay que sumar la dificultad a la hora de corregir y/o adquirir movimientos de las distintas articulaciones necesarios en la técnica del instrumento. Y en la práctica de orquesta y música de cámara (asignaturas que forman parte del currículo de los Conservatorios Profesionales de Música) la dificultad aún es mayor, pues hay que compensar con otros muchos recursos y estrategias la gran cantidad de señales visuales que en estas áreas se emplean.

1.5. Objetivo

El objetivo de esta ponencia es mostrar y exponer diversas estrategias metodológicas, con el propósito de desarrollar los conocimientos, la actitud y la motivación de los profesores de esta especialidad y área, fomentando de esta forma la inclusión del alumnado con discapacidad visual.

2. ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES

En primer lugar, destacar que de manera personal, para nosotros supone una ilusión y estímulo especial compartir este humilde trabajo, ya que durante nuestros años de experiencia docente en las aulas de lenguaje musical y violín, hemos tenido la oportunidad de atender a algunos alumnos de diferentes discapacidades, incluido un caso de discapacidad visual, hecho que nos ha permitido estar en estrecho contacto con estos alumnos y sus necesidades educativas desde el año 2007, y en concreto con los profesionales del Centro de Recursos Educativos *Espíritu Santo* de Alicante de la ONCE, relación que desde recientes fechas se ha fortalecido, al iniciar hace unos pocos meses la tesis doctoral relacionada con esta área y que lleva por título “La didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual: Proyecto educativo para las enseñanzas elementales y profesionales de música”³. Sin duda, creemos

³ Agradecimiento desde aquí a los especialistas de música del Centro de Recursos Educativos *Espíritu Santo* de Alicante y a su directora D^a Cristina Pérez Sánchez, por su exquisito trato y colaboración con nuestra investigación en la facilitación de la

que la discapacidad no es una barrera dentro de la enseñanza. Al contrario, pensamos que es un estímulo para los profesionales que trabajamos en este campo, con el fin de formarnos mejor e investigar para lograr que todos nuestros alumnos crezcan personalmente y favorecer que personas invidentes puedan integrarse en este aprendizaje.

Nuestro método de investigación en la elaboración de este trabajo se ha apoyado fundamentalmente en la etnografía, e incluso, siguiendo los planteamientos de Dietz (2011), buscando las tres dimensiones que plantea para lograr una metodología etnográfica reflexiva:

- **Dimensión semántica:** con entrevistas etnográficas, centradas en este caso en los “actores”, que son los profesionales de la ONCE que trabajan con estos alumnos y músicos con discapacidad visual.
- **Dimensión pragmática:** observaciones participantes, buscando la “interacción”, en este caso observando y participando en los diferentes ensayos y clases con estos alumnos. En este sentido, tenemos incluso nuestra experiencia directa con un alumno en la especialidad de lenguaje musical en el curso 2006-07.
- **Dimensión sintáctica:** diálogo de saberes docentes.

3. RESULTADOS

A continuación detallamos unas sencillas orientaciones y estrategias metodológicas (que hemos dividido en varios bloques) y que proponemos para atender a un alumno con discapacidad visual en el aula de violín, las cuales, consideramos que darán una eficaz respuesta. Deben tenerse en cuenta que son generales, y que tienen distintos matices según el curso, edad y especialmente grado de discapacidad visual del niño.

Por otro lado, buscamos que estos planteamientos también enriquezcan la propia didáctica del violín para los alumnos videntes, ya que estamos de acuerdo con González (2000): “No se trata de crear un material exclusivamente para ciegos, pues así no potenciaríamos la integración” (p. 25). En esta misma línea caminan también Clark y Murphy (1999), que consideran que muchos de los métodos de enseñanza que se emplean con alumnos videntes pueden utilizarse con los alumnos con discapacidad visual, pero es preciso adaptar las técnicas y los materiales a sus necesidades.

Actitud y actividades especiales

- **Actividades extraescolares especiales:** consideramos de interés realizar una visita a alguno de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE, para que todos los compañeros conozcan como es la realidad de su amigo, conocer de cerca la música en los alumnos ciegos y realizar durante todo el día múltiples actividades formativas⁴ y lúdicas⁵, fomentando así la alteridad, la empatía y por tanto una mayor unión entre los

bibliografía y en las reuniones mantenidas, así como la maravillosa formación recibida en signografía musical braille entre los años 2007 y 2009.

⁴ Por ejemplo conocer el método de lectoescritura braille (con especial interés en la signografía musical braille y los recursos y materiales de apoyo para el aula de música), realizar actividades con antifaces y gafas de simulación en las que, de manera práctica, los alumnos puedan “vivir en 1ª persona” las diferentes estrategias y recursos que utilizan las personas ciegas para su aprendizaje, mostrar algunos materiales específicos que los deficientes visuales utilizan en la vida diaria (material para el hogar, juegos adaptados como la baraja española braille, etc.).

⁵ Por ejemplo deportes adaptados para discapacitados visuales (con posible entrega de medallas, etc.), que será muy divertido para todos y además los alumnos tomarán conciencia de lo difícil que es realizar estos deportes (y por extensión cualquier actividad) sin poder usar la vista.

compañeros, algo que creemos que es fundamental en una asignatura como instrumento, que es de carácter individual. Además, puede ser una actividad muy enriquecedora, tanto a nivel humano como musical.

- **No tener miedo a utilizar el vocabulario visual:** expresiones como *mira* o *fíjate* no debemos eliminarlas, puesto que el propio niño ciego también las usará. Si debemos evitar expresiones indefinidas como *allí* o *de esta forma*, sustituyéndolas por indicaciones espaciales referenciales, empleando como señalan Albertí y Romero (2010) “un vocabulario más concreto” que le proporcione toda la información posible.
- **Proporcionales mucha información:** obviamente, al hilo de la anterior estrategia, el niño ciego al no poder ver, no controla el sistema de comunicación no verbal (miradas, gestos, expresiones faciales). De ahí, que al terminar sus interpretaciones, debamos de transmitirle muy concretamente con el lenguaje oral todas las observaciones.

Ayuda interna y externa

- **Formación continua y especializada a los profesores de música:** esta formación será necesaria no solamente si se tienen alumnado con esta discapacidad. Existen diversas capacidades visuales y el docente debe de estar preparada para realizar una educación inclusiva. Esta puede partir de:
 - o **Apoyo de los profesionales de la ONCE:** tanto en la facilitación del material didáctico en soporte braille, así como ayuda y formación para el alumno y los profesores que lo atienden.
- **Apoyo del equipo directivo y del claustro:** existiendo en todo momento una colaboración muy estrecha, de tal forma que el tutor (en este caso el profesor de violín) esté en permanente contacto con los otros profesores del alumno, y pueda hacerles llegar las distintas orientaciones y estrategias que precisa el alumno.

Colaboración familiar y de los niños

- **Colaboración de los padres y tutores:** para contribuir a la mejor consecución de los objetivos es importante contar con la colaboración e implicación de los familiares o tutores, especialmente en estos casos de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- **Trabajo entre compañeros:** en un alumno con discapacidad visual, el trabajo entre compañeros es óptimo y muy positivo, ya que permite al alumno ciego trabajar en equipo y disponer de un modelo a imitar que le sirve de guía. Por ello, en estos casos potenciaremos la cotutoría o tutoría entre alumnos.
- **Alumno enlace o alumno tutor:** para que apoye al alumnado con discapacidad en el conservatorio.

Estrategias y técnicas docentes

- **Apoyarnos en las sensaciones y la memoria muscular:** como señalan Albertí y Romero (2010), “es necesario modelar en su propio cuerpo los movimientos que debe realizar”. De hecho, las estrategias que aportan estas profesionales para el desarrollo del movimiento dentro del área de educación física, nos han parecido muy interesantes para trasladarlas de la siguiente manera en la corrección y/o adquisición de los distintos movimientos necesarios en la técnica del instrumento:

- Motivar en la realización de movimientos nuevos: ya que las autoras señalan que los niños con discapacidad visual “tienen preferencia por movimientos rutinarios o estereotipados” (p. 92). Esto por ejemplo será muy importante tenerlo en cuenta para el aprendizaje de los diferentes golpes de arco (brazo derecho) o en el estudio de las posiciones o el vibrato (brazo izquierdo).
 - Proporcionar un modelo: para que el niño perciba el movimiento o postura. En este sentido, será muy importante nuestro ejemplo.
 - Experimentar los movimientos enlentecidos en su propio cuerpo: para que el alumno los incorpore en su esquema corporal.
 - Reiterar y repetir los movimientos: hasta que el alumno los haya asimilado.
 - Apoyar con explicaciones verbales la realización del movimiento: siendo así las instrucciones claras y concretas.
- **Ayudas sonoras:** tales como pequeños golpes contra la mesa o el atril con algún objeto sonoro (lápiz, anillo, etc.). Serán leves, pero suficientemente audibles para el alumno con discapacidad visual, y con los que podremos avisarle de los cambios de tiempo en la obra (acelerandos y ritardandos), entradas y cortes, etc. Esta estrategia propiciará que en las asignaturas de música de cámara y orquesta, el alumno discapacitado visual pueda seguir la obra al mismo tiempo que sus compañeros, a pesar de no poder ver las señales visuales que emplee el profesor.
 - **Favorecer el ritmo personal del alumno:** ya que como señalan Albertí y Romero (2010) “los alumnos con discapacidad visual presentan un ritmo de trabajo más lento que sus compañeros y se cansan con mayor facilidad” (p. 73).
 - **Repertorio ajustado a los diferentes niveles:** al hilo de la estrategia anterior, consideramos fundamental dar respuesta a las necesidades de los alumnos de manera personalizada. De ahí que el repertorio no deba ser rígido, sino que al contrario considere ejercicios, estudios y obras para distintas situaciones (refuerzo, ampliación, etc.). Por ello, contemplaremos un repertorio básico, y a su vez un repertorio de ampliación y otro de refuerzo (para aquellos alumnos que puedan precisar uno u otro).
 - **Uso del blog del aula:** el blog es un elemento que nos ayudará en la atención a la diversidad, y en particular en la atención a los discapacitados visuales, ayudando a estos alumnos a que estén más en contacto con sus compañeros o incluso, escuchar audiciones de conciertos (muy importante, caso de por su discapacidad no pueda acudir con cierta regularidad si no pueden acompañarle sus familiares).

Estrategias espaciales

- ✓ **Avisar al alumno de los cambios en el aula:** cuando se produzcan cambios en el mobiliario del aula, hay que informar al alumno con discapacidad visual de los mismos.
- ✓ **Cuidar la disposición de la clase:** evitar que hayan obstáculos por el suelo (mochilas, abrigos, etc.) que pueden provocar caídas por parte del alumno o alumna con discapacidad visual. Buscaremos, por tanto, como señalan Albertí y Romero (2010) un “orden estable”.
- ✓ **Estar cerca del alumno:** de esta forma podremos corregirle rápido cualquier movimiento erróneo y nos aseguramos que escuchará nuestras indicaciones verbales perfectamente.
- ✓ **Organizar el aula en función de la iluminación:** como señalan Albertí y Romero (2010), es preciso saber como afecta al alumno la luz y adecuarle aquella que más potencie su “funcionalidad visual”.

- ✓ **Que el alumno conozca bien la clase:** el lugar donde están las mesas y sillas, las distintas zonas de trabajo (donde tocamos, donde puede dejar el violín y sus libros), etc. Los primeros días es conveniente incluso que el alumno recorra con nosotros los distintos lugares y estancias del aula, y así tener una idea previa, aunque siempre cuente con ayuda de los tutores y compañeros.

Materiales específicos

- **Bastón:** de ayuda para desplazarse por las dependencias del conservatorio.
- **Materiales para alumnos con baja visión:** tales como flexo para el atril, ampliaciones de las diferentes partituras, lupas y anotaciones con bolígrafo o rotulador (si bien es cierto que es habitual el uso de lápices, en este caso es más que justificado por la mayor claridad que aportan estos otros materiales para anotar los distintos matices o digitaciones en las partituras). No descartamos incluso el uso de ordenador portátil, para que el alumno pueda anotarse las distintas correcciones y observaciones del profesor, así como el trabajo que tiene que realizar durante la semana. Y también, partituras en formato pdf (si son de pequeñas dimensiones), que permiten ser ampliadas en la pantalla del ordenador.
- **Pentagrama adaptado:** para los niños pequeños, ya que empezar a dar sus primeros pasos en la lectura y en la escritura musical con el sistema braille les resulta complicado. Como hemos visto en Alberti y Romero (2010), el pentagrama adaptado permite que esté adaptado al tacto elementos básicos como el pentagrama, las claves y las notas musicales.
- **Sistema braille:** recurso fundamental para el trabajo con estos alumnos, que les permite leer en este sistema los ejercicios, estudios y obras del repertorio del curso.

Planteamiento de la clase de violín

Alberti y Romero (2010) consideran que “los cambios desorientan mucho a los alumnos con discapacidad visual” (p. 73). Teniendo en cuenta esto, y con el fin de llevar también un orden en la clase de instrumento, proponemos el siguiente planteamiento para los 60 minutos de sesión habitual semanal en la mayoría de los cursos:

- ✓ **Puesta a punto:** 5 minutos. El alumno saca los libros y el instrumento y prepara todo para comenzar la clase, posteriormente hace ejercicios suaves de estiramiento de dedos, relajación corporal y concentración con la orientación y ayuda del profesor.
- ✓ **Afinación y calentamiento:** 10 minutos. El alumno afina el violín y seguidamente realiza ejercicios como: notas tenidas, intervalos, escalas, arpeggios, ejercicios de vibrato o mecanismo, etc.
- ✓ **Parte interpretativa:** 40 minutos. Destinada al trabajo de las unidades didácticas planteadas en la sesión, con sus correspondientes explicaciones teóricas, actividades, trabajo del repertorio de métodos, estudios y obras, etc.
- ✓ **Final:** 5 minutos. En esta parte resumiremos y recordaremos al alumno todo lo trabajado durante la clase, haciendo hincapié en lo que debe corregir y mejorar. Posteriormente el alumno recoge el instrumento, y es en este momento cuando podemos nosotros aprovechar para anotar las calificaciones y las observaciones pertinentes.

Vemos, que este planteamiento de clase tiene cierta similitud con la disciplina y distribución del entrenamiento de un deportista, aunque por supuesto, este esquema sólo

pretende ser una guía para tener una buena organización del tiempo. La duración de cada parte es orientativa, en ningún caso pretendemos que se siga de manera rígida y estricta, ya que la clase se ajustará ante todo a las necesidades del alumno y a las circunstancias que rodeen cada sesión, por lo que la temporalización podrá ser adaptada a cada alumno. Y en todo caso, si surge la necesidad de hacer cambios, se le anticiparía al alumno.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo creemos que posee dos puntos fundamentales que lo hacen interesante:

- Por un lado, la posibilidad de ayudar al colectivo de personas con discapacidad visual, aportando un instrumento pedagógico valioso para los profesores de violín que pueda favorecer sus conocimientos, su actitud y su motivación para el desarrollo y atención de estos alumnos en esta especialidad, y por extensión, en la música en general. En palabras del pedagogo y violinista Ivan Galamian (1998) “todo debe adaptarse a las necesidades individuales de cada persona” (p. 141).
- Por otro lado, como profesores de música, creemos que es un bonito reto poder ayudar con este humilde trabajo a la inclusión en el aula del violín. Pensamos que es muy importante facilitar la inclusión de estos alumnos, construyendo con nuestras programaciones unas “rampas de acceso” por las cuales todos los alumnos puedan “desplazarse” dentro del bonito viaje del “aprendizaje” y de su desarrollo personal y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Albertí, M. y Romero, L. (2010). Alumnado con discapacidad visual. Barcelona: Ed. Graó.
- Aller, J. (1989). Escritura musical para uso de los ciegos: pasado, presente y futuro. *Integración*, 2, 2-6.
- Aller, J. y Fernández, B. (1999). La musicografía braille. *Integración*, 31, 32-37.
- Clark, A. y Murphy, F. (1999). Enseñanza de la música a estudiantes discapacitados visuales en el ámbito escolar convencional⁶. *Entre Dos Mundos*, 10, 5-16.
- Claudio, J. (1999). *El arte del violín*. Madrid: Ed. Musicales Mega.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, Vol. 6 (1), 3-26.
- España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE N°106 del 04-05-2006).
- España. *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N°18 del 20-01-2007).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Ed. Pirámide.

⁶ Traducción del artículo *Teaching music to the visually impaired student in a standard school setting* realizada por M. A. Correa.

- González, G. (2000). La flauta mágica: ópera adaptada y actividades para alumnos de educación integrada. *Integración*, 32, 24-31.
- Hoppenot, D. (2000). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- López, E. (2004). *Apuntes sobre didáctica musical*. Madrid: Enclave creativa ediciones.
- Menuhin, Y. (1987). *Violín - Seis lecciones con Yehudi Menuhin*. Madrid: Real Musical.
- ONCE (2004). *Manual simplificado de musicografía braille*⁷. Realizado por Juan Aller. Madrid: Autor.
- ONCE (2001). *La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas*. Madrid: Autor.
- Pasquali, G. y Príncipe, R. (2007). *El violín*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.
- Tranchefort, F. R. (1995). *Guía de la música de cámara*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tranchefort, F. R. (1989). *Guía de la música sinfónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Unión Mundial de Ciegos (1998). *Nuevo manual internacional de musicografía braille*. Recopilado por Bettye Krolick; traducido por Francisco Javier Martínez Calvo; revisión técnica de Juan Aller Pérez. Madrid: ONCE.
- Vallés, I. (2001). La educación musical en el entorno de la discapacidad visual. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 021.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Ed. La Muralla.

Sánchez, L. y Muñoz, P. (2014) Estrategias metodológicas en el aula de violín para el alumnado con discapacidad visual. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

⁷ Versión para usuarios no ciegos.