



VI EN
CUEN
TRO

DE INVESTIGACIÓN
MUSICAL

EJE TEMÁTICO 2017
EN PEDAGOGÍA MUSICAL

Memorias

ISSN electrónico: 2590-6194

ALBERTO MONTOYA PUYANA

Rector

EULALIA GARCÍA BELTRÁN

Vicerrectora Académica

GILBERTO RAMÍREZ VALBUENA

Vicerrector Administrativo y Financiero

SANTIAGO HUMBERTO GÓMEZ MEJÍA

Decano Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

RAFAEL ÁNGEL SUESCÚN MARIÑO

Director Programa de Música

JOHANNA CALDERÓN OCHOA. Compiladora

ADOLFO ENRIQUE HERNÁNDEZ TORRES

VLADIMIR QUESADA MARTÍNEZ

EDWIN LEANDRO REY VELASCO

IRYNA SACHLÍ

ELIANA MARGARITA SARMIENTO GÓMEZ

SANTIAGO EMILIO SIERRA RUIZ

ALEXANDER SOLOMENIUK

MAGNOLIA SÁNCHEZ MEJÍA. Coordinadora Encuentro Investigación - Coordinadora CEDIM

Comité Organizador

JOSÉ ÓSCAR MACHADO ROMERO

Corrector de estilo

PUBLICACIONES UNAB

Producción

IDEAS COMUNICACIÓN

Diseño y Diagramación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Avenida 42 N° 48 -11

Bucaramanga, Colombia

www.unab.edu.co

Las opiniones contenidas en esta obra no vinculan la Institución, son exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de la cátedra libre y la libertad de expresión consagrados en el artículo 3° del Estatuto General de la Corporación Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Presentación

Con el propósito de promover la generación de ideas y proyectos de investigación, tanto en el nivel formativo como en sentido estricto, el Programa de Música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga convocó por primera vez en el 2012 a profesores, estudiantes, egresados y graduados de la UNAB y de otras instituciones educativas de la ciudad, a conocer los aportes de distintos investigadores y a compartir sus propias experiencias en el campo de la investigación musical.

Al alcanzar este año la sexta versión del Encuentro, se ha reunido un importante cúmulo de experiencias, visiones, enfoques, ideas y proyectos, que conforman un corpus de conocimiento muy importante para la sustentación del arte musical como disciplina académica, que ofrece, además, un abanico de fuentes para la generación de nuevo conocimiento en los campos de las ciencias humanas y sociales en general y particularmente en la disciplina musical.

En los encuentros que tuvieron lugar durante 2012 a 2016, y respaldando el propósito interdisciplinario de este evento, se invitó a investigadores de los ámbitos regional y nacional, que aportaron sus diversas experiencias a los ejes temáticos propuestos cada año.

Entre ellos: **Sara Melguizo Gavilanes** –comunicadora social, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. **Jenny Sánchez Ramírez** –psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Santo Tomás. **Jorge Francisco Maldonado Serrano** –filósofo, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Industrial de Santander. **Ellie Anne Duque Hyman** –musicóloga, Universidad Nacional de Colombia. **Amparo Álvarez García** –musicóloga, Universidades de Antioquia y Universidad EAFIT. **Néstor Cáceres Aponte** –estudioso y promotor del folclor de la Provincia de Vélez (Santander). **Sandra Velásquez Puerta** –comunicadora social y gestora Cultural, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Autónoma Metropolitana de México, y Universidad Michel de Montaigne de Burdeos, Francia. **Fernando Gil Araque** –músico e historiador, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y Universidad EAFIT. **Jesús María Mina** –filósofo y educador, Universidad del Valle. **Juliana Pérez González** –historiadora social, Universidad Nacional de Colombia y Universidad de São Paulo. **Victoriano Valencia** –compositor y pedagogo, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad

EAFIT. **Bernardo Ciro Gómez** –investigador de músicas de tradición oral en Colombia. **Jhon Eduard Ciro Gómez** –percusionista, Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT y Universidad Industrial de Santander. **Carolina Santamaría Delgado** –música y etnomusicóloga, Universidad Javeriana, Universidad de Pittsburgh y Universidad de Antioquia. **Alejandro Tobón Restrepo** –educador musical e historiador, Universidad de Antioquia.

Cabe destacar la participación activa durante todos los encuentros de profesores y semilleros de investigación de las dos escuelas de formación profesional en música de Bucaramanga: la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad Industrial de Santander, así como de investigadores independientes de la región.

Los artículos de la presente publicación corresponden a los trabajos seleccionados para ser presentados en esta sexta versión del encuentro, cuyo eje temático es la investigación en pedagogía musical. Los ponentes invitados son: la antropóloga y etnomusicóloga **Ana María Arango Melo** y el pedagogo musical e investigador **Eliécer Arenas Monsalve**.

Gracias al amplio espectro que posibilita la disciplina, los distintos enfoques y prácticas metodológicas de la educación musical actual, se ofrece este compendio de temas investigativos surgidos de contextos reales en ambientes formales y no formales de educación musical en Colombia, abarcando procesos de iniciación o acercamiento a la música, a través de experiencias lúdicas, sonoras y corporales en la primera infancia o en niños en edad escolar; proyectos y programas de formalización de prácticas musicales que parten de procesos empíricos y vivenciales en ámbitos regionales y nacionales; así como temas relacionados con la formación profesional de músicos en aspectos de teoría de la música, prácticas instrumentales e interpretativas y en la creación, desarrollo y aplicación de diversos recursos didácticos mediados por herramientas tecnológicas.

El comité organizador de este VI Encuentro de Investigación Musical pone a disposición estas memorias como aporte a la permanente discusión y estudio en el ámbito de la pedagogía musical.

MAGNOLIA SÁNCHEZ MEJÍA

Docente Asociada - UNAB

Coordinadora Centro de Documentación e Investigación Musical - CEDIM

Tabla de contenido

María José Alviar Cerón <i>Programa de licenciatura de la Universidad de Córdoba: Análisis a la luz de un proceso de cambio musical</i>	4
Liliana Patricia Amaya Cote <i>Evaluación del uso de la realidad aumentada en la educación musical</i>	11
Ana María Arango Melo <i>Cuerpos, sonidos y otredades: nuevas miradas de entender la educación musical en la infancia</i>	18
Paulo David Avilés Correa, Yamid Orlando Caicedo Palacios, Alejandra García Tabares, Jorge Eduardo Pinilla y Laura González Salazar <i>Desarrollo de la musicalidad en los procesos de formación instrumental</i>	25
Julián Darío Castro Cifuentes <i>El análisis musical en la práctica improvisativa. Una experiencia pedagógica</i>	30
Beatriz Helena García Uribe <i>Rendimiento académico en teoría básica de la música y entrenamiento auditivo</i>	37
Pitti Martínez <i>Saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia</i>	44
Jamir Mauricio Moreno Espinal y Carlos Andrés Caballero Parra <i>Enseñanza lúdica de ritmos del folclor colombiano a través de una aplicación para dispositivos móviles</i>	51
Mónica María Tobo Mendivelso <i>El Programa Colombia Creativa: A diez años de su creación</i>	58
Juan Ricardo Villamil Caicedo <i>La práctica musical infantil como estrategia pedagógica para la construcción de tejido social</i>	65

Programa de licenciatura de la Universidad de Córdoba: Análisis a la luz de un proceso de cambio musical

María José Alviar Cerón¹

¹ Estudiante del Doctorado en Música (Etnomusicología). Facultad de Música – UNAM (México). Correo electrónico: mariajosealviarc@gmail.com.

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el curso de una investigación doctoral etnomusicológica que se interesa por las prácticas de los jóvenes músicos de las bandas pleyeras a partir de la observación de un quiebre generacional marcado por varias situaciones. Una de ellas es la tendencia a la formalización en la educación musical en la región. Este documento plantea solamente un apartado de la investigación que describe la existencia del programa universitario de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba y reflexiona acerca de la manera en la que, desde su fundación, ha marcado un cambio en el contexto local.

Para plantear algunas reflexiones, empiezo por describir el contexto de creación del mencionado programa para después hacer un breve análisis a la luz de la observación de sus espacios curriculares y tomando en cuenta las experiencias de algunos de sus actores. Finalmente hago una reflexión en torno a las tensiones que este programa ha generado en el entorno local y una lectura que posibilita una mirada compleja sobre la incidencia que ha tenido la formalización de la educación en la práctica de las bandas pleyeras.

Palabras clave: Bandas pleyeras, colonialidad del saber, educación, universidad.



Introducción

La investigación que en este momento estoy desarrollando se centra en analizar las maneras en las que los jóvenes músicos de las bandas peleras² se hacen protagonistas de una tendencia de cambio localmente declarada y con fuerte incidencia no solamente en los resultados sonoros sino también, y especialmente, en las maneras en las que se performan como músicos y, en últimas, como sujetos de diferentes esferas de socialización.

Las indagaciones etnográficas que he hecho con respecto a los intereses de estos jóvenes han mostrado una multiplicidad de intenciones por establecer relaciones con músicas y agentes translocales, al mismo tiempo que por mantener la práctica del porro, a través de operaciones que no son homogéneas, pero se enmarcan en un gran proceso de búsqueda de validación de su conocimiento. Uno de los aspectos con mayor incidencia en su situación actual es la tendencia a la formalización en la educación musical materializada en la creación de escuelas infantiles y juveniles y, particularmente, del programa universitario que a continuación analizo.

Universidad de Córdoba

Con la fundación del departamento de Córdoba en 1952, que en ese momento se separó del antiguo Bolívar Grande, se inició el plan para instalar una universidad pública que respondiera a las necesidades de la nueva entidad política. Sin embargo, fue hasta 1964 cuando la Universidad de Córdoba entró en funcionamiento con una facultad de Ingeniería Agronómica y otra de Medicina Veterinaria y Zootecnia, siendo una dependencia de la Universidad Nacional (Universidad de Córdoba/Institucional, s.f.).

Así, no es de extrañar que el ideal político de profesionalizar a la población cordobesa se fuera instalando en compañía del espíritu del desarrollo que desde mediados del siglo XX dominó las agendas de los países que en ese momento fueron nombrados “subdesarrollados” (Escobar, 2007). Durante estas décadas, entonces, la idea de que la educación sería capaz de dar a los jóvenes un ascenso a un estatus más sofisticado e intelectual, sumado a la mejoría de sus condiciones socioeconómicas, se encarnó en un sentido común que legitimó a la educación universitaria como ideal de los jóvenes.

2 Las bandas peleras tienen epicentro en una subregión del Caribe colombiano: las sabanas de Córdoba y Sucre. Están constituidas por instrumentos de viento y percusión y su práctica se organiza alrededor de un género musical nuclear: el porro.



El programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Artística-Música

Sin embargo, y de manera poco sorprendente, la música como actividad se encontraba lejos del alcance del espíritu profesionalizante en la región³, en donde, más bien, imperaba la mirada de corte folclorista que estaba en auge en todo el país (Miñana, 2000). Solamente a finales de la década del 90, varios músicos que habían salido de la región para estudiar música en Bogotá y Barranquilla, se dieron a la tarea de proponer la creación de un programa universitario en música dentro de la Universidad de Córdoba, “motivado por el potencial artístico musical presente en el departamento de Córdoba y por la escasez de profesionales idóneos en esta área en los distintos niveles de educación” (Universidad de Córdoba, s.f.). Sin embargo, a raíz de la reciente creación del artículo 1278, su intención de crear una licenciatura en Educación musical tuvo que ser modificada para finalmente proponer un programa de Educación artística con énfasis en música, enmarcado en una licenciatura en educación básica⁴. De ahí su nombre, un poco largo pero clarificador.

A partir del 2001, año en que la nueva licenciatura obtuvo el Registro Calificado, la carrera empezó a funcionar haciendo una selección entre un altísimo número de aspirantes durante los primeros semestres. Desde ese momento ha tenido algunas reformas curriculares. Entre ellas, una en 2003 para implantar el sistema de créditos y otra en 2006 en la que se buscó la renovación del Registro Calificado. En la actualidad el programa está en el proceso de consecución del Registro de Alta Calidad, situación que ha generado un importante proceso de autoevaluación y de búsqueda de perspectivas para el mejoramiento.

Desde sus inicios el programa fue rápidamente ocupado por jóvenes que en su gran mayoría venían de procesos de formación en escuelas de banda (alentadas por Colcultura desde los años 90) y del ahora extinto programa de Bellas Artes en Montería, que hasta ese momento había recogido tanto a estudiantes como a profesores interesados en el movimiento de profesionalización. Hoy en día, con dieciséis años de funcionamiento, resulta muy interesante en la medida en que reúne tanto personas como saberes venidos de diferentes ámbitos y con intereses diversos, que tienen allí su espacio en un modelo de educación musical claramente diferente al del conservatorio (entre otras cosas por su énfasis educativo) y con una preocupación interesante por retomar tanto prácticas locales como conocimientos venidos de otras esferas.

3 Quizás la única excepción sea el programa de la Universidad del Atlántico, en Barranquilla, que se fundó en 1965 y se llamó en ese momento Sección de Estudios Superiores del Conservatorio de Música (<https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/bellas-artes/programas/bellas-artes1>).

4 Comunicación personal con Edilma Zumaqué (julio de 2017).



El programa actual de la licenciatura. Tensiones: Perspectivas y retos

La proliferación de profesionales de la música (que, recordemos, tienen el perfil de educador) ha desencadenado una serie de situaciones que plantea retos en la región y en particular en el sistema de las bandas pelayeras, a la vez que deja ver la enorme influencia que la educación ha tenido en la vida de los jóvenes, quienes reconocen en ella la fuente principal de satisfacción para su realización profesional y vital.

En particular, me referiré a algunos aspectos que, según mi análisis, generan ciertas tensiones al interior del programa universitario al que me he referido. En primer lugar, resulta interesante observar la manera en la que se han logrado resolver preocupaciones encontradas tanto por los intereses puramente musicales y educativos como también por las exigencias de los estándares nacionales. Resulta además curioso que la instrucción meramente musical está condensada en espacios académicos que no parecerían compensar el tiempo de dedicación que requieren. Un caso concreto es el de la clase de énfasis que, según los profesores y los mismos estudiantes, es una de las más importantes y sin embargo está muy poco valorada dentro del currículo. Se encuentra en la materia Práctica Instrumental I – VIII, que reúne en los cuatro primeros semestres⁵ coro, piano y énfasis (el instrumento escogido por cada estudiante), mientras que en el quinto semestre se sustituye el piano por guitarra, en el sexto por flauta dulce, y en el séptimo y octavo por dirección.

Por otra parte, si bien el programa no tiene una intención de profesionalización de prácticas musicales “tradicionales”, como podría ser pensado con el porro, sí cuenta con las experiencias previas que traen tanto los estudiantes como algunos de los profesores, por lo que se ha constituido en lugar privilegiado para la reproducción del sistema musical de las bandas pelayeras, siendo quizás el espacio en el que se dan los mayores impulsos al cambio musical en el porro sin que por ese motivo se abandonen las prácticas locales.

Pero por otro lado, la experiencia del paso por la carrera se convierte para estos jóvenes en un lugar para establecer relaciones con entes fuera de lo local, aunque por supuesto no es el único. Gracias tanto al espíritu globalizante de la perspectiva educativa neoliberal en la actualidad, como también a las experiencias particulares de los profesores que hacen parte del programa, los estudiantes tienen contacto con toda una serie de prácticas que les resultan fascinantes por venir de esferas translocales;

5 Excepto en el primero, en el que todavía no se les da énfasis.



entre ellas muchos tipos de músicas populares y tradicionales, y música de la tradición académica occidental. Esto se observa en materias como Historia de la Música Universal I – III. Sin embargo, también es interesante observar que esta materia está seguida por Historia de la Música Latinoamericana, Folclor y Cultura Universal y Folclor, Cultura Nacional y Regional.

En este sentido, la incorporación de distintos tipos de repertorios a la práctica académica cotidiana parece no presentar mayores inconvenientes. Sin embargo, vale la pena cuestionarse acerca de la relación entre estos y algunas formas particulares de apropiación que han tenido cierta vigencia en las generaciones más jóvenes. En este sentido, sería necesario preguntarse por una tensión entre las lógicas de apropiaciones propias del sistema y “heredadas” por los jóvenes y aquellas que se desarrollan en el ámbito universitario.

Conclusión

Las tensiones que he presentado en esta ponencia se enmarcan en la instalación de un programa universitario en una región que hasta la década del 2000 había permanecido fuera del circuito de profesionalización musical que se estaba llevando a cabo en el país. El estado de las bandas pelayeras en la región, observado en el diagnóstico realizado para la creación de la Licenciatura, evidenció importantes carencias que, según los profesionales que venían de estudiar en otras regiones, era necesario cubrir: el analfabetismo musical, la ausencia de docentes y músicos capacitados para formación de escuelas y la incipiente educación musical de los colegios públicos de la región.

De esta manera, la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación Artística-Música respondió a la necesidad de legitimación de la música en tanto saber, al mismo tiempo que la de los músicos, en tanto profesionales con un interés por buscar la validación de este tipo de conocimiento bajo estándares de calidad que superaran lo local. En ese sentido, las tensiones que se originan responden a su vez a tensiones largamente heredadas de la colonialidad del saber (Lander, 2000; Boaventura de Sousa, 2010) y de la instalación de la educación como ideal de progreso a partir del desarrollo.

En ese sentido, el siglo XXI en esta región se ha convertido en testigo de un proceso de adscripción a las políticas nacionales y transnacionales del acceso a la educación, en particular para los jóvenes músicos de esta región. Para ellos, entonces, se reúne allí la necesidad de legitimar su saber en tanto conocimiento válido para entrar a la academia, distanciándose de otras actividades que continúan en un



ámbito más asociado con lo manual (como la albañilería y la agricultura, por ejemplo); y a la vez encontrar desde allí canales de comunicación con otras esferas con las que buscan homologarse a través de criterios de calidad translocales. Desde allí persiguen, en definitiva, una aspiración por tener mejores posiciones socioeconómicas a partir de su legitimación como profesionales.

Referencias

- Boaventura de S.S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En: La colonialidad del saber. Buenos Aires: CLACSO.
- Miñana Blasco, C. (2000). *Entre el folklore y la etnomusicología*. Revista A contratiempo No. 11, pp. 36-49.
- Universidad de Córdoba. (s.f.). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística-Música*. Recuperado de <http://unicordoba.edu.co/egresados-lic-artistica> (s.f.), *Historia de la Universidad*. Recuperado de <http://unicordoba.edu.co/institucional>.



Evaluación del uso de la realidad aumentada en la educación musical

Liliana Patricia Amaya Cote¹

¹ Magister en Educación, Especialista en Necesidades Educativas Especiales, Maestro en Música UNAB. Docente Cátedra de la Universidad Industrial de Santander, correo de contacto: lamaya@unab.edu.co.

Resumen

La presente investigación se centró en el desarrollo de una metodología para usar la técnica de realidad aumentada, RA, con el fin de crear material didáctico musical que permita la promoción de la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Partiendo de esta idea, se analizaron y determinaron las herramientas tecnológicas con realidad aumentada que facilitarían la creación del material didáctico multimedia (audio, video, imágenes y modelos 3D) para el aprendizaje y montaje de repertorio musical. Seguidamente se creó material didáctico con realidad aumentada, aplicando este material a un grupo experimental con el fin de determinar si existe alguna diferencia entre la utilización de realidad aumentada en la clase de música y la utilización del método de enseñanza tradicional. Finalmente se evaluó el impacto a partir de una rúbrica a los dos grupos: control y experimental además de un cuestionario de satisfacción para el grupo experimental, que llegó a determinar las contribuciones del material didáctico en realidad aumentada en el aprendizaje autónomo. Se presentaron los resultados de la investigación en la última edición de la revista Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas Volumen 12 número 1 de la Universidad Javeriana.

Palabras clave: Realidad aumentada, material didáctico, ensamble musical, aprendizaje autónomo.



Introducción

La formación musical se hace primordial en los primeros años de vida, no solo porque motiva, incentiva la disciplina hacia su instrumento y ayuda a la socialización al tocar en grupo, sino porque permite la evolución cerebral. Según Collins (2014), al tocar un instrumento se involucran todas las partes del cerebro, en especial el córtex visual, auditivo y motor, además aumenta el volumen y la actividad del cuerpo caloso que facilita resolución de problemas, rápida y creativamente. Esto muestra cómo los músicos son mejores creando, registrando y recuperando recuerdos, dado que tienen una gran capacidad de memoria, lo cual permite fortalecer el cerebro en todas sus funciones y ayuda a desarrollar otras áreas del conocimiento.

En Colombia se debe propender a una educación musical constante y rigurosa, donde se logren enriquecer los procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los estudiantes, fomentar disciplina y formar a partir del arte ciudadanos universales, sensibles y mejores seres humanos con su entorno. Pero la solución no la tiene el Ministerio de Educación Nacional, ni las instituciones, sino que la posibilidad de que esto mejore está también en los maestros, por lo que de ellos se requiere que 1) muestren a la comunidad educativa el trabajo del aula, 2) fomenten clases de instrumento participativas, autónomas y motivantes para los educandos y 3) despierten el interés de los estudiantes a partir de la utilización de recursos y herramientas digitales TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) (Ronderos y Mantilla 1997).

La realidad aumentada es una tendencia en ascenso, innovadora y motivadora, ya que logra integrar lo real con lo virtual en un solo lugar (Navarro 2014). ¿A qué ser humano no le gusta “jugar” con lo virtual? Por eso cada día nuestros jóvenes pasan horas en el computador, tableta o celular con su juego favorito. La realidad aumentada posee una capacidad de adaptación a cualquier espacio cotidiano y promete acercarse más a lo inimaginable y desconocido de nuestro entorno. Según el mismo autor, el futuro está en la realidad aumentada, porque permite una vivencia real e inmediata con manos libres. Si esta es la tendencia y se logra llevar a las aulas de clase, resultará ser un elemento importante de innovación educativa que tendrá resultados significativos a largo plazo en el aprendizaje de los estudiantes, facilitará las prácticas instrumentales y mejorará las clases.

Lastimosamente, el desconocimiento por parte de los profesores sobre los materiales y recursos tecnológicos que pueden hacer de una clase de música una clase atractiva, interesante y divertida para



nuestros estudiantes es un factor importante en la subutilización de las tecnologías en la enseñanza musical (Peula et al. 2006). Los maestros deben olvidar un poco el marcador y el tablero e ir más allá, llevar a los estudiantes a la experimentación, a que conozcan a través de sus cinco sentidos el mundo y así aprender de forma autónoma.

Desarrollo

Se planteó desarrollar una investigación cuantitativa, cuasiexperimental por la no aleatorización de los sujetos de cada grupo (Hernández 1998). Estos se seleccionaron desde antes de la prueba piloto por parte de la institución y el grupo A fue el grupo control y el grupo B fue el grupo experimental. El enfoque cuantitativo se escogió porque permite probar si la variable independiente causa efecto en la dependiente, y para esto fue necesario la recolección de datos antes y después del tratamiento, con el fin de probar la hipótesis que es la siguiente: el uso de la realidad aumentada como herramienta tecnológica, pedagógica y motivacional en el aula de música permite asegurar el aprendizaje autónomo en el montaje de repertorio musical en los jóvenes de octavo grado.

Población

El tipo de muestreo es igual a la población del proyecto, y en total se contó con la participación activa de 56 estudiantes, de los cuales 32 son hombres y 24 mujeres, con edades entre los 13 y 15 años. Todos los estudiantes son del grado octavo de una institución privada de Bucaramanga.

Instrumento de recolección de datos

La evaluación en la música debe generar un “cambio” en el proceso de apropiación de un instrumento o voz dentro de un ensamble vocal o instrumental (Duke 2010), por tanto, es importante utilizar instrumentos que permitan no solo valorar eficientemente una canción, sino también identificar qué nuevos aprendizajes o técnicas adquirió un estudiante en ese desarrollo. Para este proyecto se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: rúbrica de evaluación musical y cuestionario.

Procedimiento

Creación de material musical

En primer lugar, se buscó un tema musical que cumpliera con los lineamientos y tópicos propuestos en el plan de asignatura del grado octavo, para ello, y como el objetivo del periodo era reconocer el jazz como influencia musical de géneros actuales, se decidió arreglar el tema *Happy* (Williams 2013) para ensamble de cinco flautas dulces, una guitarra, piano y percusión corporal.

Creación del material didáctico

Luego de definir la aplicación que facilitó el material didáctico con realidad aumentada, se procedió a crear los marcadores con RA, para lo cual se debía tener a la mano todo el material multimedia que iba a ser parte del entregado a los estudiantes. Este consistía en videos lúdicos sobre cada línea melódica por ejecutar en el instrumento, audios de la partitura y partitura en general. Con estos recursos se pretendió armar marcadores eficientes que sirvieron para el aprendizaje de canciones y el estudio particular en casa, por esto se escogió la aplicación ARcrowd (Verona y Pino 2015), que permite colocar los marcadores con realidad aumentada dentro de un solo ARbook, los cuales se pueden empotrar en otras páginas web. Para que los estudiantes visualizaran los marcadores se creó una página en Wix (<http://lilianamayamusica.wix.com/ramusica>), donde se ordenaron los visores por partes de la canción y el instrumento.

Aplicación del material didáctico

Como se describió, se utilizó el material didáctico con el propósito de que los estudiantes conocieran la realidad aumentada a partir de juegos, ejercicios de instrumentos musicales virtuales (piano) y conocimientos teóricos, que sirvieron de base para el posterior montaje de la canción del periodo. Para que la proyección del marcador en el visor fuera de la mejor calidad, se pegaron los marcadores en un cartón, con el propósito de que estos tuvieran estabilidad. Igualmente, se les sugirió a los estudiantes pegar el marcador con cinta en una pared que le diera luz, con el fin de que la cámara web de los *classmate* (computadores portátiles) pudiera capturar la imagen con claridad y le diera estabilidad.



Conclusiones

El papel que desempeña la tecnología en nuestra sociedad actualmente es de carácter motivacional. Llegará el momento cuando nuestro cuerpo sea parte de ella y ella parte de nosotros. Por eso la educación debe buscar y probar nuevas formas para llegar con la tecnología al conocimiento a partir de la motivación que se genera. Se concluye finalmente que este proyecto no solo probó que la realidad aumentada sí es una herramienta de apoyo en la clase de música, sino que es relevante en cuanto al aumento de la motivación en el aprendizaje de piezas musicales y que propicia la colaboración, la cooperación y la convivencia al trabajar en grupo para lograr un aprendizaje. Igualmente, es relevante en cuanto a los procesos creativos, por lo que se deja un material que puede ser utilizado por cualquier docente de básica secundaria. Asimismo, tiene un valor actitudinal, ya que el estudiante desarrolla un papel activo en su educación musical y desarrolla autonomía.

Referencias

- Chacón Solís, L. A. (2012). “¿Qué significa 'evaluar' en música?”. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical 9: 1-25.
- Collins, A. (2014). “Music Education and the Brain What Does It Take to Make a Change?” Update: Applications of Research in Music Education 32 (2): 4-10.
- Duke, R. A. (2010). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Texas: Learning and Behavioural Resources.
- Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). “Educación artística: serie lineamientos curriculares”. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Navarro, I. (2014). “Realidad aumentada y educación”. educ@conTIC. Recuperado de http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html
- Peula, J. M., Zumaquero J. A., Urdiales, C., Barbancho, A. M. & Sandoval, F. (2016). “Realidad aumentada aplicada a herramientas didácticas musicales”. *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Recuperado de <http://cfeliz001.blogspot.com.co/2016/02/realidad-aumentada-aplicada.html>



- Verona, F. & Del Pino, J. (2015). *“Realidad aumentada online de forma fácil - ARcrowd”*. ARcrowd. Recuperado de <http://arcrowd.com/>
- Weing, M., Röhlig, A., Rogers, K., Gugenheimer, J., Schaub, F., Könings B., Rukzio, E. & Weber M. (2013). *“P.I.A.N.O.: enhancing instrument learning via interactive projected augmentation”*. Proceedings of the 2013 ACM conference on Pervasive and ubiquitous computing adjunct publication 75-78.
- Williams, P. (2013). *Happy*. Circle House Studios, CD-ROM.

Cuerpos, sonidos y otredades: nuevas miradas de entender la educación musical en la infancia

Ana María Arango Melo¹

¹ Directora de la Corp- Oraloteca. Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba". Investigadora de la Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó "Asinch"

Resumen

La ponencia toma como punto de partida la reflexión en torno las pedagogías sonoras y corporales por las que transcurren los niños en su primera infancia, es decir, antes de llegar a educación básica y a las escuelas de música. Dichas trayectorias no han sido visibilizadas y mucho menos valoradas, pero sobre ellas reposa una enorme responsabilidad dentro de la consolidación de estéticas y formas de ser. Esta ponencia expone la reflexiones que, desde la Licenciatura en Música y Danza de la UTCH y su grupo de investigaciones Corp- Oraloteca, nos hemos plantado en torno a la relación entre la construcción de unos cuerpos sociales en la primera infancia de las comunidades afrochoanas y los procesos de iniciación musical, los cuales muchas veces van en contravía frente a las cosmovisiones y valores éticos y estéticos de dichos grupos étnicos.

Palabras clave: Infancia, afrocolombianos, cuerpo, Chocó, etnomusicología.



Introducción

Cuando los africanos llegaron en calidad de esclavizados al continente americano, fueron despojados de sus familias, sus tierras, sus pertenencias, su grupo, su lengua y su religión. Portaron su espiritualidad, sus historias, sus canciones, sus leyendas, sus saberes y una memoria encarnada en lo más profundo de su cuerpo. Por eso, el cuerpo negro, cuando siente el latir del cuero del tambor, viaja, con un sentimiento sublime hacia la tierra de sus ancestros.

La música para el negro es el movimiento físico y espiritual que lo conecta a un territorio perdido. El canto para los afrodescendientes es oración, parte de lo más profundo y sagrado de la vida. El canto y la danza son los vehículos que le permiten al afroamericano interactuar con aquello que no es físico, con eso que no se ve: el mundo espiritual, los ancestros y las formas de revitalización de las redes de parentesco. Así, la música no solamente conecta con un territorio; además, vincula al afro con su grupo social. Es en la vivencia musical que los rituales colectivos se hacen posibles. Se celebra la vida: su inicio, su terminación y cada una de sus etapas, y en cada celebración, el ritmo de la música permite que los cuerpos se movilicen como si se tratara de un solo cuerpo. El lugar de las expresiones sonoras y de la corporalidad es tan importante en la vida espiritual y social de los afrodescendientes, que el discurso desde el cual define su identidad está intensamente marcado por estos elementos: los afro se definen como los mejores en la danza, la música, los deportes, la cocina y la sexualidad (Arango, 2014; Wade, 2000). Así, la música y sus contextos, son escenarios fundamentales dentro de las prácticas e imaginarios que rodean la construcción de los sujetos en la vida social del Pacífico colombiano.

Música e infancia

Desde que el infante está en el vientre de la madre los sonidos estridentes, la música a todo volumen, los gritos, las carcajadas, hacen parte del paisaje sonoro. El movimiento y las gesticulaciones, el baile con cadencia, están presentes en la interacción con los niños más pequeños y es una estrategia fundamental de integración a la vida social. Los bailes en niños y jóvenes son un escenario muy importantes para la comunidad. Estos espacios se presentan espontáneamente o de manera planeada y, en los padres hay una especie de competencia a la hora de medir en sus hijos la belleza, la gracia, la dureza y el control corporal.

La música y los paisajes sonoros en general son elementos constitutivos de los procesos de construcción de estéticas corporales y delinear formas de ser de los miembros de una sociedad. Hábitos como hablar o escuchar música a todo volumen se complementan con gestos corporales aparentemente rudos, pero que en el fondo guardan una infinita armonía en medio del control, la cadencia y el equilibrio; cada movimiento ha sido juiciosamente delineado en medio de esfuerzos sociales sistemáticos en donde, el cuerpo y todos sus sentidos se educan para ser “fuertes y armoniosos” (Arango, 2014). Por otra parte, los cuerpos afrodescendientes son juiciosamente trabajados a partir de complejas prácticas rituales que buscan a través del cuerpo y su fortalecimiento, la protección espiritual. Estas prácticas se relacionan muy estrechamente con el territorio: la ombligada, la toma del mal de nación, las curas contra el mal de ojo y el “areglo del cuerpo” son algunas de ellas².

Estos códigos que acompañan el paisaje sonoro marcan la forma en que se insertan los niños en los formatos instrumentales tanto tradicionales como modernos. La experiencia musical en el Chocó está concebida por la práctica entre pares. De los tres o cuatro años en adelante, los niños suelen organizarse en grandes o pequeñas cuadrillas, y son estas el espacio propicio para comenzar a explorar universos sonoros que, a veces, parecen recrear los formatos ya existentes y otras veces, son creaciones auténticas.

Las formas de integración de las personas a la vida musical de un pueblo varían de un grupo cultural a otro y tienen que ver con las lógicas con las que se relacionan los niños y jóvenes con los adultos, el rol que cumplen tanto las mujeres como los hombres en los espacios sociales, las clasificaciones y jerarquías en los grupos, las formas de economía, la cosmovisión y el pensamiento mágico religioso. Así, la experiencia de infancia en cada cultura es única y por lo tanto, las formas de participación de los niños en las manifestaciones sonoras varían en cada grupo social.

En el mundo moderno contemporáneo cada vez más los niños acceden a los universos musicales de manera pasiva, como espectadores o consumidores. Si se quiere que el niño participe activamente en las prácticas musicales, lo más común es que ingrese (muchas veces pagando) a un proceso de formación en el que tendrá un maestro que le enseñará unas técnicas y un repertorio. En otras comunidades, los escenarios de educación musical suceden de manera espontánea y, por lo general, entre pares; es el caso de los escenarios de integración musical en el Pacífico Colombiano.

John Blacking señala que la cultura musical centroeuropea inventó la figura del niño con talento; el “genio musical”. De esta manera se instituyó la idea de que unos niños sirven para la música y otros no,

2 Para profundizar más en estas prácticas y rituales ver el documental: Velo que Bonito y el libro con el mismo nombre (Arango, 2014)



ignorando que la música es una parte vital para cada ser humano y que nadie en la especie humana se escapa de ella porque hace parte de nuestra condición (Blacking, 1978). En las comunidades negras del Pacífico colombiano, los niños acceden a la vida musical de su comunidad rodeados de pares sin la presencia, instrucción y supervisión adulta. Crean y recrean permanentemente sus repertorios en medio de una gran libertad y haciendo del sonido, no un saber especializado o un bien de consumo, sino un derecho y un campo social, espiritual y estético intransferible e irrenunciable. Comprender los escenarios musicales en el Departamento del Chocó implica ver otras formas de vinculación con los universos sonoros. Implica entender que la relación con los repertorios no ha estado mediada por espacios de instrucción ni por el poder adquisitivo para acceder al mundo del espectáculo. Comprender los contextos de la música implica pensar el lugar que tiene la oralidad, el sonido y el cuerpo en la cosmovisión de los chochoanos, y su relación con los mundos mágico religiosos y estructuras sociales.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, los estudios musicológicos influenciados por las teorías evolucionistas y difusionistas creían que los niños eran sujetos subalternos de la sociedad y por tanto de manera pasiva simplemente repetían lo que aprendían de sus mayores sin proponer ni hacer ninguna creación de manera autónoma. Comparaban la música de los niños con la música “primitiva”, por tanto, era una música para ellos “desprovista de complejidad” y en la que primaba el ritmo sobre la melodía.

Desde este punto de vista, el rol de la educación musical se centraba en poner a repetir a los niños un tipo de repertorio para que, por medio de este, accedieran a normas, estéticas y códigos morales (Minks, 2002: 382. A mediados del siglo XX, con el surgimiento de la Etnomusicología se comprende la música de los niños a partir de las teorías de la socialización, en donde se transmitían de un sector a otro unas normas culturales y musicales (Blacking, 1973; Merriam, 1964, Nettl, 1973).

John Blacking planteaba que las canciones infantiles cristalizan algunas normas de comportamiento y son un complejo sistema de aprendizaje sobre el universo musical y la vida social (Blacking, 1967). Para otros etnomusicólogos en la década de los ochenta, más que la socialización de unas formas de ser culturales, la música infantil se concebía autónoma, universal y homogénea. Se trataba por consiguiente de un sistema sonoro de características musicales identificables y valores sociales y culturales propios que trascienden la diferencia de los contextos culturales y las clases sociales. Margareth Kartomi, siguiendo este enfoque, planteaba que la música de los niños era una forma en la que estos se comunicaban y tenían un grado de improvisación desarrollado autónomamente (Minks, 2002: 392). La Antropología Cognitiva hizo su aporte a la Etnomusicología y propuso comprender los

escenarios musicales de los niños a la luz de procesos y patrones de aprendizaje. Para los etnomusicólogos que siguen esta corriente existen diferentes estructuras cognitivas que explican la heterogeneidad entre los estilos. Desde esta perspectiva se comprenden las prácticas musicales como modelos sociales y culturales (Minks, 2002: 393). La investigación etnográfica hizo un aporte fundamental al insertarse en contextos musicales de diversas partes del mundo, tratar de entender cómo se adquieren las destrezas musicales y los repertorios de maneras muy heterogéneas y validar contextos informales de aprendizaje. La etnografía permite llegar a la filigrana de los procesos y comprender el rol de las prácticas musicales en su vida cotidiana.

La mayoría de estos enfoques, y aquellos que hacen un análisis de los textos de las canciones infantiles y la forma en que perpetúan estructuras en la sociedad (Fernández Poncela, 2005) analizan su objeto de estudio bajo la idea de que hay un repertorio que es transmitido de un sector a otro, de unos adultos a unos niños, de un sector hegemónico a uno subalterno, de un sector letrado a uno iletrado, etc. Pero, no existe una “cultura” que se transmite a un colectivo pasivo que la recibe y la asimila. Como señala Carlos Miñana estas perspectivas desconocen que hay un repertorio musical que se aprende en medio de un acontecer, que no es algo que se adquiere y que ya está hecho. La música es “algo que se logra en forma activa y creativa ('poniendo el oído') observando ('entre las piernas de los mayores' . . .)” (Miñana: 2005: 12). Más allá de la socialización de un sistema o de una estructura cultural y sonora o de la existencia autónoma a priori de estos en mundos infantiles o subalternos, tenemos una serie de prácticas que se consolidan en el acontecer de “la vida social”.

Consideraciones finales

El reto de los programas de iniciación musical en su relación con las formas de conocimientos y pedagogías en contextos diferenciados, implica pensar desde una *ecología de los saberes*, en donde se asuma como punto de partida la coexistencia de otras formas de pensar; otras “atmósferas cognitivas” (Gil Marín, 2015: 47). Como señala Javier Gil Marín, “la ecología de los saberes presupone una 'sociología de las ausencias', es decir un reconocimiento de lo declarado inexistente e inválido, y también una 'sociología de las emergencias', entendida como la posibilidad de aparición de otras concepciones y prácticas cognitivas (2015:47). No basta con comprender que existen unos sentidos propios y espirituales alrededor de las



músicas. Es importante comprender también la forma en que se concibe la infancia y la relación de esta con las expresiones musicales en la construcción de agencialidades en el mismo territorio. De nada sirve por lo tanto, seguir pensando la educación musical como algo que se enseña y que es apropiado por un sector neutro y vacío de otro sector sabio y dominante. Es indispensable además, priorizar los procesos y sentidos comunitarios de los repertorios, sobre la puesta en escena, la lecto-escritura y el virtuosismo musical.

Referencias

- Arango Melo, A.M. (2014). *Velo que bonito: prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó y Ministerio de Cultura.
- Arango Melo, A.M. (2013). *Cocorobé: cantos y arrullos del Pacífico colombiano*.
- Arango Melo, A.M. (2013). "La recuperación del espacio perdido: Educación musical, adoctrinamiento y resistencia en Quibdó (Chocó- Colombia)". La Música como patrimonio, identidad y mestizaje. Boletín del Observatorio del Patrimonio Cultural y Arqueológico (OPCA). Número 5. Universidad de los Andes. Bogotá, julio de 2013.
- Arango Melo, A.M. (2008). "Espacios de educación musical en Quibdó, Chocó". Revista Colombiana de Antropología. Instituto Colombiano de Antropología. Volumen 44 (1), enero-junio 2008, pp. 157-189.
- Blacking, J. (1973). *How musical is Man?*. University of Washington Press, Seattle.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Fernández Poncela, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensaje*. Anthropos, Barcelona.
- Gil Marín, J. (2015). "Las artes y las políticas del conocimiento: tensiones y distensiones". En: Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Secretaría de Cultura. Alcaldía Mayor de Bogotá. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Minks, A. (2002). "From Children's Song to Expressive Practices: Oral and New Directions in the Ethnomusicological Study of Children". En: Ethnomusicology, Fall 2002, Vol. 46. No. 3, pp. 379-402.
- Miñana Blasco, C. (2005). "Bajo las piernas de los mayores". Mesa de trabajo: Música y Sociedad. Congreso Colombiano de Antropología. Santafé de Antioquia. Texto inédito.



Desarrollo de la musicalidad en los procesos de formación instrumental

Paulo David Avilés Correa,
Yamid Orlando Caicedo Palacios,
Alejandra García Tabares,
Jorge Eduardo Pinilla
y Laura González Salazar¹

¹ Grupo de Investigación Currículum e Identidades Culturales. Semillero de Investigación en Educación Musical MUSICALINV. Universidad de Caldas. paulotritono@gmail.com, yamidorlando@hotmail.com, alejagt_1995@hotmail.co, kinnyguitar@hotmail.com, laura.gonzalez@ucaldas.edu.co

Resumen

El proyecto de investigación busca plantear una propuesta en torno a los procesos de formación instrumental desde su iniciación, a partir del desarrollo de la musicalidad y la expresividad, dado que en un estudio realizado dentro de la asignatura Seminario de Investigación en Música del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas, se pudo detectar que en los niveles iniciales la técnica prevalece sobre la interpretación. Dentro de los antecedentes encontrados se pueden relacionar Gainza, V. (2012), Cruces, M. (2009), Matos, R. (2006), Gordon, E. (1990), entre otros. Las conclusiones dieron como resultado un primer plano del problema, además partiendo de autores de gran talla en el campo de la educación musical se propusieron mediante un ejercicio práctico, herramientas metodológicas que ayudaron en gran medida a solucionar problemas de interpretación y de expresión que se evidenciaron en la población de estudio.

La propuesta se enmarca en la investigación cualitativa, con intencionalidad comprensiva de las prácticas instrumentales e interpretativas más utilizadas por los estudiantes de Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas. Por medio de una entrevista en dos partes, que vincula una actividad práctica y la observación participante y no participante, se evidencia en primer plano la problemática tratada y se proponen herramientas metodológicas para el desarrollo de la musicalidad (dar un carácter emocional a las melodías, cantarlas, resolver ritmo usando percusión corporal . . .) que ayudan a resolver tal falencia.

Palabras clave: Formación instrumental, interpretación, expresión, técnica, musicalidad.



Introducción

Dentro del saber musical existen diferentes disciplinas en las cuales puede formarse un alumno, siendo la interpretación instrumental el ámbito a tratar a continuación, considerando que es uno de los campos más relevantes dentro del quehacer musical y del cual se ha evidenciado una problemática generalizada a nivel interpretativo dentro del contexto estudiantil local (Pregrado de Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas) y que se fundamenta del hecho de impartir todo conocimiento musical desde el aspecto técnico y se debe considerar que, a nivel mundial, la interpretación de un instrumento se aborda desde este aspecto, habiendo una gran cantidad de métodos técnicos para el abordaje y enseñanza instrumental. Este evento ha causado en la formación de los alumnos un vacío interpretativo a nivel de consciencia, pues a nivel técnico es primordial mecanizar, repetir y memorizar (posiciones, movimientos, digitaciones, articulaciones. . .) convirtiendo al alumno en una “máquina” repetidora de sonidos, con nulas o pocas facultades interpretativas.

La palabra instrumento significa herramienta, en este caso es la herramienta mediante la cual el músico se hace intérprete, descifra la música escrita y la transmite en forma de sonido al público, en este quehacer se mezclan entonces dos aspectos muy importantes que dan formación al intérprete: Técnica y musicalidad. Siendo el segundo el menos explorado pero no menos importante que el primero. Se deben entonces evaluar las necesidades y prioridades del instrumentista actual que parece estar encasillado en el desarrollo técnico y el perfeccionamiento del mismo con el fin del virtuosismo.

Se pretende entonces proponer un cambio en la formación instrumental desde su iniciación, a partir del desarrollo de la musicalidad y entender la técnica en función de la interpretación y el instrumento como herramienta de expresión, para formar músicos con la capacidad de transmitir sensaciones y sentimientos por medio de su instrumento o su voz al público.

Desarrollo

Se evidenció que la formación de la mayoría de los alumnos (muestra poblacional) inició con el estudio de métodos enfocados a un desarrollo técnico del instrumento, aportando pocas herramientas de índole interpretativa y cerrando al estudiante a un solo camino, con pocas posibilidades creativas y expresivas. Contrario a esto encontramos que uno de los aspectos más relevantes de la metodología Orff es el



despertar de la creatividad: “La creatividad es la base de la educación musical Orff en la cual se encuentran inmersos estudiantes y maestros para fortalecer experiencias estéticas” (Esquivel, 2009, pág. 3).

Para alcanzar este nivel creativo se requiere una apropiación del lenguaje musical, es decir, el instrumentista debe ir más allá del simple hecho de leer y repetir partituras llegando a un nivel superior de comprensión, que requiere haber pasado por una etapa natural más encaminada a la experimentación que a la teoría, como lo sugiere Gordon (2003). En la actividad se observó que la mayoría de los participantes tenía un buen conocimiento teórico en referencia a la lectura, sin embargo, el resolver lectura fue uno de los aspectos que más tiempo demandó por parte de los alumnos, evidencia de una falta de consciencia, pues a nivel general existe la costumbre de, al cometer un error, volver a comenzar sin resolverlo antes y repitiéndolo una y otra vez. Tampoco hubo procesos de análisis integral del ejercicio (armonía, figuración, frases, carácter), solo un 25% de la muestra poblacional mostró un proceso más equilibrado entre expresión, conocimientos teóricos y técnicos, reflejando un acercamiento al desarrollo de la interpretación, mientras tanto el otro 75% de los participantes permanecieron en un proceso técnico de lectura, dejando en un segundo plano la expresión y la musicalidad, de las cuales solo se preocuparon al momento de guiarlos a reflexionar sobre este aspecto. Este nuevo enfoque de la actividad permitió que los estudiantes exploraran nuevas herramientas para enriquecer la interpretación musical. Todo el trabajo interpretativo musical desarrollado permitió evidenciar una notable mejoría en la esencia de la actividad (Desarrollo de la musicalidad), y además algo que fue muy notable y poco esperado fue una mejora en lo técnico, ya que una buena interpretación permite que la técnica tenga mayor fluidez y sea un resultado natural de la interpretación.

Conclusiones

Se presenta un balance muy positivo, se logró cumplir en un 100% el objetivo general de esta investigación habiendo identificado las herramientas específicas que ayudan al desarrollo de la musicalidad, conociendo las rutinas de estudio de algunos de los alumnos del pregrado en Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas y demostrando contundentemente que la formación instrumental se fundamenta en los aspectos técnicos y teóricos, dejando de lado el aspecto musical e interpretativo, creando a su vez una falta de consciencia al momento de estudiar el instrumento. Asimismo, se pudo evidenciar cómo dar solución a tal problemática, proponiendo, mediante un pequeño ejercicio práctico,

herramientas metodológicas (objetivo general), de las cuales se pudieron apropiarse los alumnos que nos sirvieron como muestra poblacional y que ayudaron en gran medida a solucionar problemas de interpretación y de expresión que se dieron durante dicho ejercicio.

Por medio de la investigación tipo investigación-Acción y usando como técnica la entrevista, se pudo apreciar en primer plano el problema y se dio a entender el porqué del mismo, tomando como referencia autores de gran talla en el campo de la educación musical que dan sustento a nuestra teoría, que apunta al desarrollo de la musicalidad como eje fundamental para la formación instrumental, en busca de formar intérpretes con la capacidad de expresar y no solo de repetir.

Ya teniendo identificado el problema y con los insumos para dar solución al mismo, el paso a seguir es, por medio de este ejercicio investigativo, crear conciencia en los alumnos y docentes del pregrado en Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas para generar un cambio de trasfondo en los procesos de formación instrumental y diseñar una propuesta metodológica para el desarrollo de la musicalidad, la expresividad y la interpretación a través del instrumento, aspectos fundamentales del quehacer musical.

Referencias

- Cruces, M. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga.
- Esquivel, N. (2009). Orff Schulwerk o Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. En LA RETRETA, AÑO II No. 2, Abril-Junio, San José de Costa Rica, 2009, ISSN: 1659-3510. Recuperado de <http://www.laretreta.net/0202/orff.pdf>
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Documento de trabajo N°10, serie (documentos de trabajo). Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Gordon, E. (1990). A music learning theory for a newborn and young children. GIA publications, Inc. Chicago.
- Gordon, E. (1997). Learning sequences in music. GIA publications, Inc. Chicago.
- Gordon, E. (2003). A music learning theory for a newborn and young children. GIA publications, Inc. Chicago.
- Matos, R. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. Revista de investigación número 59, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.



El análisis musical en la práctica improvisativa. Una experiencia pedagógica

Julián Darío Castro Cifuentes (MSc.)¹

¹ Músico y Educador. Maestro en Música con énfasis en Enseñanza Instrumental y Magister en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque; Estudiante de Doctorado en Musicología de la Universidad Católica Argentina. Profesor asistente del departamento de Estudios Musicales de la Universidad Central, Bogotá, Colombia. (Correo electrónico: jcastroc12@ucentral.edu.co)

Resumen

Este documento tiene como objetivo evidenciar algunas tensiones relacionadas con el análisis musical dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en el contexto de un programa profesional de música. Para este fin se desarrolló un estudio de caso a partir de una experiencia pedagógica, que comprende la Improvisación Musical como una integración jerárquica de conocimientos. Desde de este concepto se plantea una idea de enseñabilidad donde el análisis musical es el eje articulador de un proceso en el que se desarrollan aprendizajes que posibilitan la comprensión de ideas musicales y se permite establecer principios y convenciones que definen las particularidades de estilos y géneros, además de potenciar la capacidad de creación en la práctica improvisativa.

Este estudio presenta una serie de tensiones que encuentran eco en la literatura académica relacionada. En primer lugar, la brecha entre lo que el estudiante entiende por 'analizar una obra' y las capacidades que el docente espera desarrollar con la práctica analítica. En segundo lugar, una visión frente al concepto de 'obra', que dificulta el diálogo entre las prácticas analítica e interpretativa-creativa en improvisación, lo que supone dificultades que debe enfrentar un docente frente al uso del análisis musical dentro de su práctica pedagógica.

Palabras clave: Improvisación musical, análisis musical, enseñanza, aprendizaje, educación superior.



Introducción

La educación superior en música puede entenderse como un proceso mediante el cual se desarrollan habilidades y destrezas que configuran competencias específicas, propias del quehacer profesional de los músicos, en ámbitos de desempeño determinados por diferentes marcos de referencia dentro de un proyecto académico. Cabe aclarar que, deliberadamente, se están dejando de lado otros procesos de formación musical vinculados a ámbitos no académicos que, dependiendo de diferentes contextos socioculturales, también pueden ser comprendidos como educación superior en música. Es así como esta noción sitúa este estudio dentro del contexto universitario y define el aprendizaje musical desde la perspectiva de Rusinek (2004) y Carrillo (2015), como el desarrollo de competencias específicas de audición, ejecución y creación musical.

En este contexto, la improvisación musical se comprende como una capacidad donde estas habilidades de audición, ejecución y creación musical se materializan de forma articulada, lo que constituye un escenario complejo dentro del quehacer musical y representa un campo de estudios relativamente nuevo desde un punto de vista educativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con su práctica (Castro & Barbosa, 2014).

Según Castro y Barbosa (2014), la necesidad de producir conocimiento pedagógico en torno a la improvisación musical implica estudiar procesos cognitivos asociados a su práctica en aras de construir y refinar conceptos de educabilidad y enseñabilidad en el contexto de la educación superior en música. Por esta razón, el propósito de este estudio es evidenciar algunas tensiones relacionadas con el análisis musical dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en el contexto de un programa profesional de música.

Una experiencia pedagógica concreta

Para el desarrollo de este trabajo se realizó un estudio de caso a partir de una experiencia pedagógica en un programa profesional de música dentro de la cátedra de Guitarra Eléctrica, cuyos ejes curriculares son la interpretación, la investigación y la improvisación. En esta propuesta, la improvisación musical es entendida como:



La integración jerárquica de conocimientos que parte de la exploración, imitación y paráfrasis de ideas musicales, para avanzar hacia la creación musical por medio de estructuras rítmicas, armónicas y melódicas preestablecidas; hasta llegar finalmente a procesos de composición espontánea donde el intérprete es capaz de producir y transmitir ideas musicales, con alta suficiencia técnico-instrumental y estética, en función de un contexto específico. (Castro, 2015; pág. 6)

A partir de este concepto se plantea una idea de enseñabilidad de la improvisación donde el análisis musical es el eje articulador de un proceso de aprendizaje en el que se desarrollan operaciones mentales que posibilitan la comprensión de ideas musicales, permiten establecer principios y convenciones que definen las particularidades de estilos y géneros, además de potenciar la capacidad de creación en la práctica improvisativa a través de la capacidad de reorganización de estructuras estéticas, cognitivas y procedimentales (Castro & Barbosa, 2014).

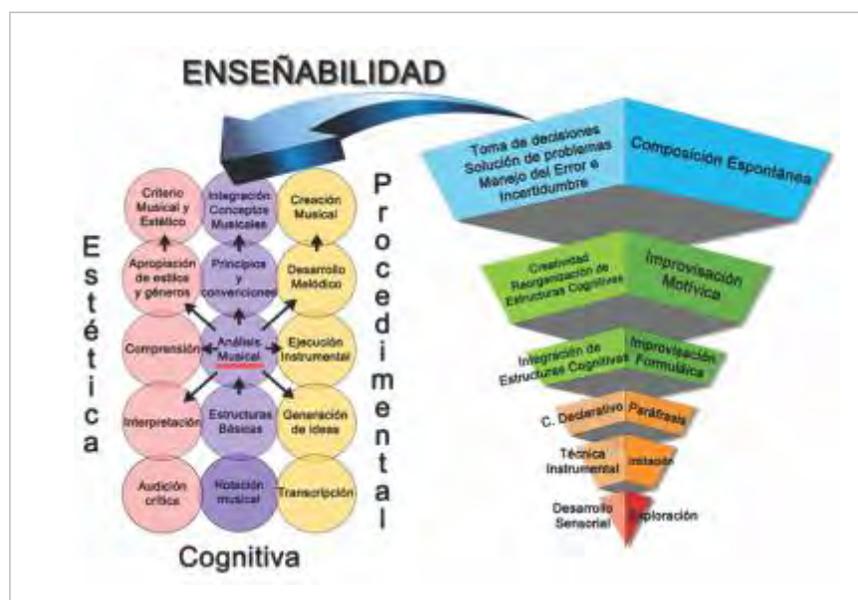


Figura 1. Análisis Musical como articulador del componente de Enseñabilidad de la Improvisación Musical. (Elaboración propia)

Resultados

A partir de la experiencia pedagógica estudiada, se encontró una serie de tensiones relacionada con la práctica del análisis musical dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje de la improvisación musical en educación superior. En primer lugar, la distancia entre las concepciones de los estudiantes y de los maestros frente al proceso de 'analizar una obra'. Esta brecha radica en lo que Nagore (2004) denomina "la crisis" frente al concepto de análisis musical (pág. 1). La autora sostiene que no existe tal cosa como 'el análisis musical' como concepto unívoco, sino como una extraordinaria variedad de prácticas analíticas entre las que se encuentran el análisis formal, estilístico, armónico, melódico, entre otros. Esto supone una dificultad en términos pedagógicos y es que, en muchos casos, no se tiene clara la finalidad formativa del tipo de análisis que se realiza o que se enseña al estudiante. Por otro lado, no se establece una relación explícita entre dicho análisis con la práctica musical y eso dificulta que el estudiante le encuentre sentido a lo que hace y por eso limita su práctica analítica a 'decodificar' la obra.

Tomando en cuenta lo anterior, la experiencia analizada mostró una forma de reducir esta brecha por medio de la relación entre diferentes tipos de práctica analítica y aspectos específicos de la práctica instrumental. De este modo, la práctica analítica se vuelve significativa en tanto que la comprensión de aspectos de la obra se traduce en procesos interpretativos y creativos sobre la misma. Esta afirmación se corresponde con lo mencionado por Shifres (1994) quien entiende que no hay un proceso de análisis completo sin un proceso de síntesis, ya que ambas son operaciones complementarias del pensamiento; sin embargo, esta síntesis no se puede quedar solo en la expresión de un conocimiento declarativo sobre aspectos puntuales de una pieza musical, sino que debe traducirse en práctica y creación musical.

En segundo lugar, una visión limitada frente al concepto de 'obra', que dificulta el dialogo entre la práctica analítica y la práctica interpretativa-creativa en improvisación musical. Esto lleva a la necesidad de conciliar dos enfoques de análisis musical: El formalismo y la hermenéutica (Nagore, 2004).

Si bien la partitura es un insumo importante para la práctica analítica en improvisación, dicha práctica no puede desentenderse de la escucha de la obra y de revisar aspectos contextuales de la misma. Por otro lado, la comprensión de las estructuras básicas de funcionamiento también es un aspecto clave pero es solo el punto de partida para la comprensión de elementos más complejos vinculados a particularidades que van más allá de la partitura y que determinan la interpretación de la obra, así como los procesos de improvisación sobre la misma. Por ejemplo, si un estudiante se limita a decodificar la obra,

puede ser por varias razones: 1) No tenía claro para qué debía analizarla; 2) No encuentra relación entre análisis con su práctica instrumental, en este sentido, entiende este ejercicio como algo más teórico que práctico; o 3) Tiene un concepto de 'obra' que se limita a la partitura (Roca, 2012).

Sin embargo, esta situación se puede superar a partir de una concepción de 'obra musical' que no es nueva en el campo de la improvisación, pero que por alguna razón no ha permeado la práctica analítica. Este concepto deja de entender la obra como un producto terminado y la entiende como un proceso (Roca, 2012). Este concepto ayuda a integrar aproximaciones más formalistas con otras ligadas a la práctica interpretativa y finalmente, dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje en improvisación musical a partir de una noción de análisis que integra el funcionamiento estructural de la obra con rasgos característicos del estilo y las implicaciones interpretativas que esto tiene con base en diferentes contextos y usos del repertorio.

Conclusión

Luego de identificar las tensiones que implica la práctica analítica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la improvisación musical en educación superior, así como algunas formas de dar un manejo pedagógico a dichas tensiones a partir de la experiencia, se puede afirmar que para lograr una mayor eficacia en la práctica analítica es fundamental hacer explícito el propósito de dicha práctica y además articular dicho propósito a la práctica interpretativa/creativa del estudiante.

Asimismo, es importante resignificar el concepto de 'obra' y de este modo llevar al estudiante a trascender la partitura para poder alimentar su práctica improvisativa de elementos que no se limiten a lo estrictamente formal y teórico. Esto supone un giro epistemológico donde la práctica analítica debe entenderse como un proceso del pensamiento que no puede separar el análisis de la síntesis. En el caso de la improvisación musical, dicha síntesis debe ir más allá de la construcción de conocimiento declarativo sobre la obra para tomar forma de creación musical evidenciada en la práctica.

Referencias

Carrillo, C. (2015). *Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta*. Revista Internacional de Educación Musical (3), 11-21.



- Castro, J. (2015). *La Teoría fundamentada como alternativa metodológica para la investigación musical*. 1er Encuentro de Investigadores Musicales de Bogotá. IDARTES – Sonidos Enraizados. Bogotá, Colombia.
- Castro, J. & Barbosa, P. (2014). *Fundamentos pedagógicos para la enseñanza – aprendizaje de la improvisación musical en educación superior*. Memorias XX Congreso Institucional de Investigaciones. No. 4, Septiembre 2014. Editorial Universidad El Bosque. p. 311-313.
- Nagore, M. (2004). *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica*. Músicas al Sur. Número 1, Enero 2004.
- Roca, D. (2012). *Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos de trabajo*. Conservatorio Superior de Música de Canarias.
- Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 1 (5). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9622>
- Shifres, F. (1994). *La ejecución musical en términos interpretativos*. Universidad Nacional de La Plata.

Rendimiento académico en teoría básica de la música y entrenamiento auditivo

Beatriz Helena García Uribe¹

¹ Docente universitaria de música. Maestra en Guitarra y Licenciada en Educación Musical de la Universidad de Antioquia; Ingeniera Informática de Uniciencia; Especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la FUCN; y Magíster en Educación: E-Learning y Redes Sociales de la Universidad Internacional de la Rioja (España). Vinculada a la Universidad Adventista de Colombia y al Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. E-mail: bhgarciau@gmail.com

Resumen

Un Material Educativo Computarizado, MEC, desarrollado como sistema tutorial y de ejercitación y práctica, ha sido utilizado como recurso multimedia con el objetivo de analizar el rendimiento académico de los estudiantes de música, de la asignatura Lenguaje II de la Universidad Adventista de Colombia - Medellín. En la investigación se ha empleado la metodología cualitativa piloto experimental. La muestra es de 20 estudiantes (entre 18 y 29 años de edad), la cual se divide en Grupo A y Grupo Control, cada uno con 10 integrantes. Todos aceptaron participar voluntariamente. Los resultados validan la hipótesis, puesto que el 100% de los estudiantes del Grupo A superó y ganó el Posttest teórico; y el 80% mejoró el auditivo. Se concluye que los estudiantes asimilan más fácilmente los conceptos musicales mediante la interacción con el material multimedia, debido a que permite estudiar la teoría mediante la práctica de los ejercicios.

Palabras clave: Material Educativo Computarizado, material interactivo, multimedia, software musical educativo.



Introducción

En la Universidad Adventista de Colombia con sede en Medellín, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la carrera de música no poseen conocimientos musicales, además, la universidad no ofrece un programa preparatorio que los capacite para iniciar sus estudios universitarios. Este hecho hace que el nivel académico sea menor que el de otras universidades del medio, en las cuales se ofrecen dichos cursos. Una de las causas de este problema es que en Colombia la educación musical en los colegios no cuenta con un plan curricular continuo que contribuya con el desarrollo sólido de las habilidades musicales, de niños y jóvenes, necesarias para continuar con estudios profesionales de música.

Esta investigación plantea la hipótesis: Los estudiantes asimilan más fácilmente los conceptos musicales usando MECs porque permiten la interactividad con los ejercicios en los cuales se aplica la teoría. Durante los últimos años, se ha incrementado el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza musical (Sustaeta & Domínguez-Alcahud, 2004).

A pesar de que en la Universidad Adventista se utilice software de entrenamiento auditivo con los estudiantes de música, el rendimiento académico aún no es óptimo. Por tal motivo se propone el uso semanal de un Material Educativo Computarizado, MEC, diseñado como un sistema tutorial y de ejercitación y práctica, que permita al estudiante asimilar los conceptos teóricos de la música a través de la práctica y la interactividad con el sistema. Se plantea como objetivo general analizar el rendimiento académico de los estudiantes de Lenguaje II al utilizar el MEC de teoría básica y entrenamiento auditivo; y como objetivos específicos, asimilar la teoría de tetracordios, intervalos simples, escalas, modos y armaduras, además de reconocerlos visual y auditivamente, y finalmente, agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

La metodología empleada en la investigación está basada en el método cualitativo Piloto experimental. En los siguientes gráficos se muestran algunos de los resultados de la investigación, tanto del Grupo A como del Grupo Control, cada uno de ellos con 10 estudiantes.



En la Figura 1, utilizando el gráfico de líneas, se muestran los promedios de ambos test teóricos en cada uno de los estudiantes del Grupo A, en el que se observa que todos mejoraron; usando el gráfico de barras, se muestra en cuánto ascendió la calificación de cada uno de los estudiantes con respecto al Pretest; y finalmente, se muestran los porcentajes respectivos de los que ganaron los test.

Promedios Pretest y Postest Teórico del Grupo A

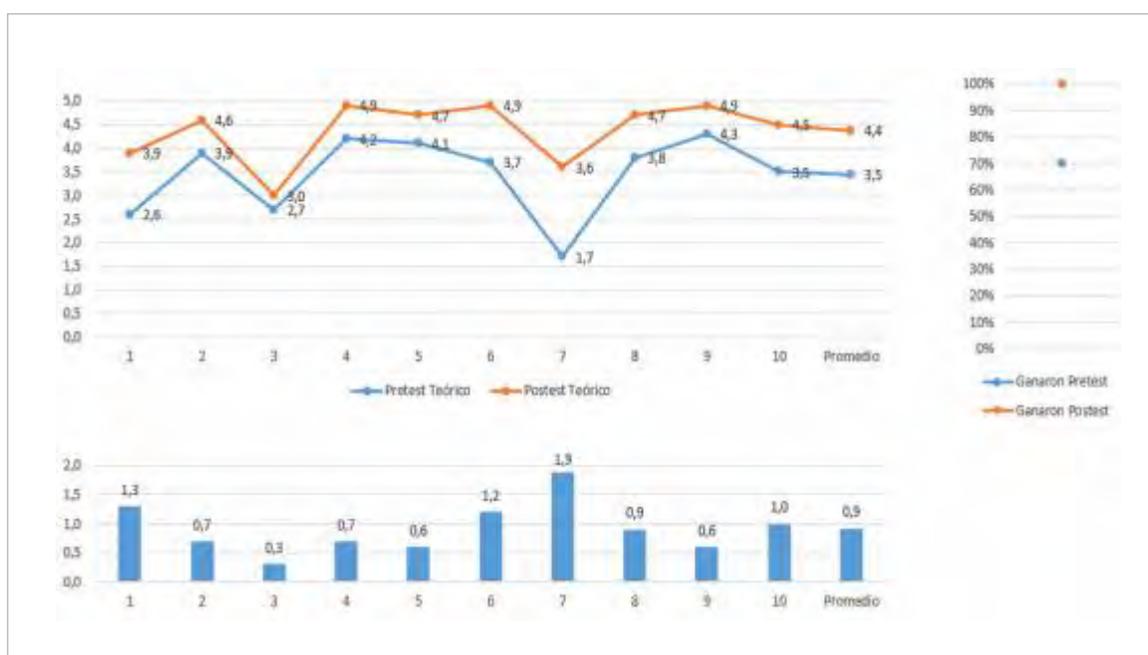


Figura1. Comparación de promedios del Grupo A en el aspecto teórico.

En la Figura 2, utilizando el gráfico de líneas, se muestran los promedios de ambos test auditivos en cada uno de los estudiantes del Grupo A, en el que se observa que el 80% mejoró, un 10% se mantuvo y el otro 10% disminuyó; usando el gráfico de barras se muestra en cuánto se movió la calificación de cada uno de los estudiantes con respecto al Pretest; y finalmente, se muestran los porcentajes respectivos de los que ganaron los test.

Promedios Pretest y Postest Auditivo Del Grupo A

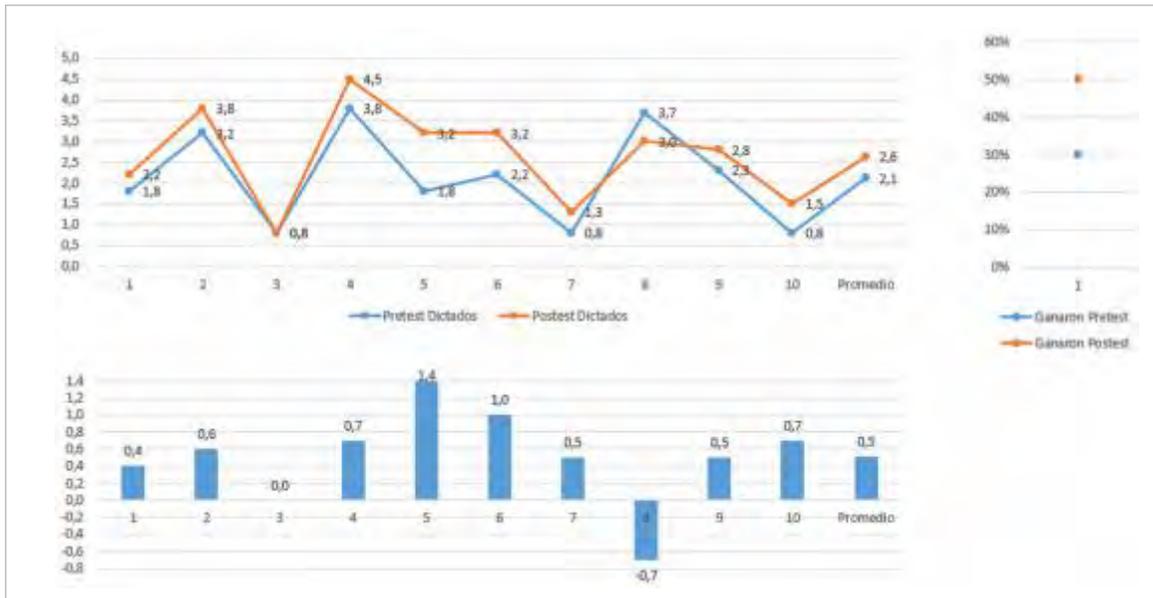


Figura 2. Comparación de promedios del Grupo A en el aspecto auditivo.

En la Figura 3, utilizando el gráfico de barras, se muestra la comparación de los resultados en el Postest teórico entre los Grupos A y Control, en el que se observa que el 100% de los estudiantes del Grupo A mejoró el resultado en contraposición con el 80% del Grupo Control. Además, el 70% del Grupo A ganó el test con calificaciones entre 4.0 y 5.0 y el otro 30%, entre 3.0 y 3.9 en comparación con un 50% en ambos rangos del Grupo Control.

Comparación Postest Teórico Grupo A y Control

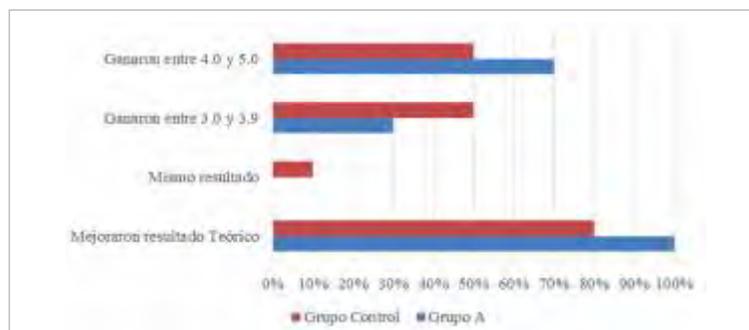


Figura 3. Comparación de resultados en el Postest Teórico de ambos grupos.

En la Figura 4, utilizando el gráfico de barras, se muestra la comparación de los resultados en el Posttest auditivo entre los Grupos A y Control, en el que se observa que el 80% de los estudiantes del Grupo A mejoró el resultado en contraposición con el 60% del Grupo Control; además, un 10% del Grupo A ganó el test con calificaciones entre 4.0 y 5.0, y un 40%, entre 3.0 y 3.9, para un total del 50% en comparación con un 40% del Grupo Control.

Comparación Posttest Auditivo Grupo A y Control

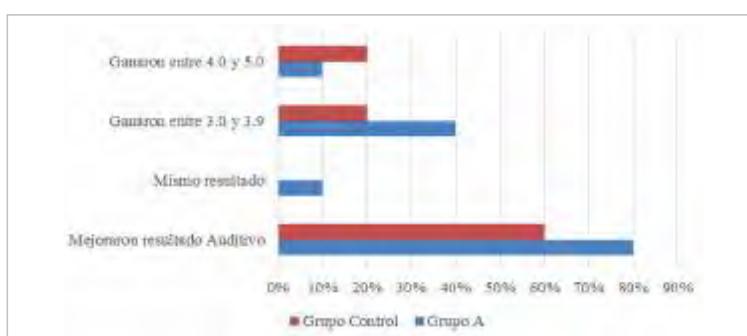


Figura 4. Comparación de resultados en el Posttest Auditivo de ambos grupos.

Conclusiones

El diseño y desarrollo de Materiales Educativos Computarizados para la enseñanza de la Teoría y el Dictado musical debe estar a cargo de profesionales competentes, especialmente en el área de la pedagogía musical y la programación, para garantizar unos contenidos veraces y secuenciales que contribuyan con un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes, al utilizar semanalmente un material interactivo en el que puedan practicar los conceptos teóricos y auditivos de manera individual, pueden asimilar más rápidamente los contenidos y desarrollar sus habilidades musicales, que si solo tuvieran las clases presenciales tradicionales.

A pesar del poco número de sesiones semanales, seis en total, en las que se utilizó el material multimedia, la investigación arroja resultados interesantes, puesto que el 100% de los estudiantes del Grupo A mejoró su rendimiento en el aspecto teórico y el 80% en el auditivo.

El tiempo de hora y media por sesión es adecuado para el trabajo con el material multimedia, puesto que evita la fatiga en el estudiante, pero sería mucho más productivo si se pudieran realizar, como mínimo, tres sesiones semanales.

El material multimedia es efectivo tanto para los estudiantes jóvenes del grupo, cuyas edades oscilan entre los 18 y 22 años, como para aquellos que inician su carrera musical siendo ya muy mayores, cuyo rango de edades esta entre los 24 y 29 años.

Una última consideración acerca del material multimedia utilizado consiste en que su diseño y desarrollo está basado en los sistemas Tutorial y de Ejercitación y Práctica propuestos por Álvaro Galvis (Galvis Panqueva, 1997), unido a que la investigadora, con base en los años de experiencia docente universitaria, estableció unidades temáticas secuenciales en las que se mezclan: texto, imagen y sonido, tanto para las explicaciones como para los ejercicios. Además, otra de las características importantes del material es la capacidad que tiene el sistema para generar ejercicios aleatorios, lo cual hace que el estudiante siempre se enfrente a sesiones diferentes de ejercitación, por tanto se evita "aprenderse de memoria" las respuestas de los ejercicios.

De acuerdo con lo anterior, y con miras a realizar investigaciones futuras, se recomienda utilizar los dos cursos multimedia de Teoría Básica 1 y 2 desarrollados por la investigadora, con un grupo de los alumnos de la Universidad Adventista que inicie el proceso desde Lenguaje Musical hasta culminar el ciclo con Solfeo, es decir, durante cuatro semestres académicos continuos, con el fin de establecer conclusiones más sólidas que respondan a la hipótesis inicial planteada para esta investigación.

Referencias

- Galvis Panqueva, Á. H. (1997). *Ingeniería de software educativo* (Primera reimpresión). Santafé de Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Sustaeta, I., & Domínguez-Alcahud, M. P. (2004). *Aplicaciones didácticas de la informática musical*. Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - Reciem, volumen 1 número 4. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110004A/8773>.



Saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia

Pitti Martínez¹

¹ Seudónimo de María Teresa Martínez Azcárate. Licenciada en Pedagogía Musical y Magister en Desarrollo Educativo y social. Vinculada a la UPN como Coordinadora de la Licenciatura en Música. Correo: mtmartinez@pedagogica.edu.co

Resumen

La experiencia en educación musical para la primera infancia, denominada “Aprestamiento”², es una sistematización en donde se proponen seis componentes dirigidos a favorecer aspectos del desarrollo integral de niños entre 2 y 5 años, con el fin de generar espacios de articulación entre la vida de familia, la preparación a la vida escolar y la social y brindar elementos para la cualificación de maestros de música para la primera infancia. Develar los fines y las intencionalidades pedagógicas de la experiencia, así como explorar los aprendizajes y las prácticas asociadas a facilitar la adquisición del lenguaje y la iniciación a la escritura son los objetivos que guiaron la investigación. Es una herramienta que emplea música, lenguaje, tradición y cultura como materias primas para “aprender a aprender”.

Para la sistematización de experiencias³ se realizaron entrevistas, observaciones y revisión documental para develar el criterio de selección de los repertorios con los cuales se estructuran la secuencia de trabajo y los contenidos a desarrollar, de acuerdo a edad, desarrollo motriz, lingüístico, fonológico, memoria asociativa, capacidad para el seguimiento de instrucciones y de atención sostenida en el presente. Se determinó un mejor desempeño académico a partir del desarrollo de la atención auditiva y la escucha consciente.

Palabras clave: Educación musical, aprestamiento, desarrollo integral, Pittigrafías.

2 Término con el que se designa la experiencia. Citado en la revista Pensamiento, Palabra y Obra de la Universidad Pedagógica Nacional. Volumen 16. p.97

3 Citado tanto en la tesis de maestría como en el artículo de la revista Pensamiento, Palabra y Obra de la UPN, número 16.



Introducción

Es una iniciativa individual, en permanente construcción desde hace más de veinte años, que inicia con una estructura de tres componentes, surgidos del saber disciplinar aprendido en el pregrado en Pedagogía Musical, los cuales, con el paso del tiempo y luego de continuas y permanentes revisiones sobre el hacer, de nuevos aprendizajes metodológicos, didácticos y de aproximaciones a las neurociencias y de la psicología musical, se modifican hasta constituirse en una estructura con seis componentes y una guía de clases. Contiene actividades y repertorios por medio de los cuales se busca dar solución a los problemas de cada presente, a las necesidades de desarrollo y a las perspectivas de futuro de cada alumno. Los contenidos, la selección y creación de materiales didácticos que acompañan la propuesta, se encuentran organizados de acuerdo al grado de madurez de los participantes y de las intencionalidades pedagógicas que sustentan el hacer.

Se encontró que en la actual estructura de seis componentes, se movilizan saberes, prácticas y conocimientos que dotan de sentido y pertinencia a la educación musical en la primera infancia⁴, definida como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” y se obtuvieron comprensiones que van más allá del campo disciplinar específico de la música y de la pedagogía musical como tal.

El aprestamiento musical en la educación inicial es una poderosa herramienta que posibilita encontrar diversas maneras para facilitar las relaciones con los otros, consigo mismos y con la realidad social y cultural en la que se desarrollan los niños.

Desarrollo

Componente Cuerpo y movimiento. Propone una sensibilización al mundo sonoro y expresivo que entra en diálogo con tímbricas, rítmicas, melódicas, nominales o de cualquier orden, que lleven al niño a la exploración de sus posibilidades y límites, tanto del cuerpo en el espacio, así como del movimiento sugerido y la manipulación de objetos, con los cuales llega a reconocer las propias debilidades que poco a poco se transforman en fortalezas. Se promueve principalmente la escucha consciente, la motricidad

4 Luego de varios proyectos y posterior a la Constitución de 1991, fue expedida la Ley 1098 de 2006 que contiene el Código de la Infancia y la Adolescencia.



gruesa y la propiocepción. Es también una oportunidad de presentar auditivamente muchos géneros musicales que empiezan a ser parte del bagaje auditivo de los participantes niños y adultos.

Entre los materiales y repertorios sugeridos se destacan pelotas en variedad de tamaños, cintas de colores, bastones, lazos, pompones y toda una variedad de elementos que enriquezcan desde lo visual, la percepción de las cualidades del sonido contenidas en la música que acompaña los ejercicios. Se recomienda amplificar adecuadamente la música, seleccionarla de acuerdo a la intencionalidad de cada uno de los ejercicios y procurar variedad y calidad en las muestras.

Componente Palabra rimada. Busca el enriquecimiento del lenguaje por medio de rimas, adivinanzas, retahílas, jitanjáforas y estimular la memoria nominal, secuencial, asociativa y rítmica, empleando repertorios de la tradición colombiana y latinoamericana, y de esta forma tender un puente al mundo literario, a la fantasía, a ritmos y al folclor, para que cuando estos niños de hoy sean mayores, pueda “conectar” con sus raíces. Los repertorios seleccionados responden a intencionalidades de orden lingüístico, fonológico, articular, de comprensión y enriquecimiento del lenguaje y el desarrollo de la memoria a la vez que se da una apropiación de aspectos de la cultura y la tradición y que aporten de alguna manera, al desarrollo del pensamiento lógico y asociativo, sin perder de vista el sentido estético y el lúdico que estas pueden ofrecer.

Componente Juego musical. Establece una interacción lúdica y social. Abarca una variada gama de juegos en los que se asumen retos posibles. Requiere madurez psicomotriz, coordinación visomotora y de maduración neurológica. En esta actividad interviene el cuerpo, la voz, el espacio, el tiempo, así como normas y límites que todos deben cumplir y respetar. Propicia el encuentro consigo mismo y con los demás, a través de diferentes aires y formas de jugar en las regiones del país. Se emplean fundamentalmente rondas y juegos imitativos, de reconocimiento del esquema corporal, con desplazamientos y movimientos segmentados del cuerpo, que ayuden a la percepción del espacio-tiempo y el encuentro con el otro.

Con el juego se estimula el desarrollo de la lateralidad, la interconexión hemisférica, el control muscular, el desarrollo neurológico, la precisión de los movimientos, el tono y fuerza empleados en el agarre de objetos. Entre los más utilizados están los juegos de mímica, de expresión corporal, de coordinación y seguimiento de instrucciones, de acción-reacción, de resistencia, de juego de rol, de manos en pareja, de manos y dedos, con manipulación de objetos, de continuo rítmico, de coordinación visomotora y de coreografías. En todos estos la coordinación y la disociación se hacen presentes. Se

promueve el desarrollo de la atención, la memoria secuencial, el sentido rítmico, la atención auditiva y la autoestima, promoviendo además, el sentido estético y la diversión.

Componente Audición. Establece relación entre lo que se escucha, lo que se ve y el nombre que lo representa, base fundamental para la posterior constitución del pensamiento musical. Se emplean todos aquellos elementos que ayudan a generar un estado de expectación en el niño hacia el sonido y sus cualidades. Puede ser cualquier objeto sonoro, juguete musical o instrumento, que suene, que invite a tocarlo, a sentirlo y a recordar un nombre. Esta actividad permite establecer unas condiciones de afectividad y significatividad, sobre las que se trabajan, además de la audición, la memoria, la atención y el lenguaje.

Dependiendo de la edad y el grado de madurez cognitiva de los niños, se emplean diferentes objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión, de tal manera que a partir de la interacción con estos, se haga más fácil llegar a emitir sonidos onomatopéyicos y establecer las bases de la discriminación tímbrica. Con estos elementos se realizan actividades de seriación, ordenamiento, clasificación y apareamiento tímbrico, obteniendo desde el inicio certeza en lo escuchado.

Desarrollar la memoria secuencial tímbrica y nominal, aprender a reconocer por su cualidad sonora de forma fácil y divertida grupos de objetos e instrumentos es lo principal en este componente.

Es a través de entornos de oportunidad donde se da la apropiación de conceptos acerca de las cualidades del sonido, indispensables para los posteriores desarrollos de la lectura musical y la adquisición de la gramática y la práctica instrumental.

Componente Pre grafía. En él confluyen conceptos y asociaciones psicomotoras realizadas en los otros segmentos de la clase. Intervienen recursos materiales, visuales, gestuales y auditivos que apoyan, dirigen y estimulan el desarrollo del pensamiento asociativo, guiados desde la conciencia fonológica, la conciencia auditiva y la conciencia del movimiento corporal.

Se emplean diferentes materiales que permiten visualizar la direccionalidad del movimiento en el espacio, formas geométricas y sus nombres, también cintas, aros y figuras recortadas en variedad de formas y colores que permiten visibilizar las incipientes formas musicales que se emplean dentro de este componente con apoyo de los modos rítmicos, que organizan los movimientos y permiten la adquisición de las destrezas necesarias a los procesos de la escritura.

La música moviliza al cuerpo y define la intención del trazo en el aire. Este va guiado por el sentido rítmico que le imprime el acompañamiento musical del repertorio seleccionado. Se emplean las cartillas

Pittigrafías y Pittigramas⁵, donde se conjugan los conceptos psicomotores abordados en los demás componentes del aprestamiento, hasta conformar dibujos y pictogramas que requieren la memorización de secuencias gráficas asociadas a las frases melódicas y rítmicas de las canciones y rimas que los acompañan.

Componente Canción infantil. Promueve la generación del vínculo afectivo con la música, a través de la fantasía contenida en sus textos. Es también una puerta de entrada al mundo interior de los niños, donde pueden identificarse y por su mediación superar sus pequeñas o grandes angustias que genera la vida, su vida y la de los demás. Es a través del repertorio de canciones infantiles como se aborda el desarrollo musical en general. Se estimula el desarrollo del aparato fonador, la memoria, el gusto por cantar y el amor a la música y la tradición.

Conclusiones

La experiencia propone el uso, adaptación y creación de variados recursos musicales y pedagógicos, así como la generación de entornos de oportunidades en los que cualquier maestro puede inspirarse y ser el mediador entre las necesidades de los niños y sus características de desarrollo, según las posibilidades que le ofrece el contexto. Hace énfasis en disfrutar y sentir como punto de partida en las actividades. Se hace una invitación a reconocer que los niños son un campo de potencialidades de ser y que debemos hacerlos partícipes de experiencias de calidad.

Promueve la escucha consciente como el medio por el cual los niños pueden realizar la transición a su vida escolar formal, de manera más amable y eficiente y como medio de disfrute de la música y a hacer de esta, parte de su vida. Se evidencia a lo largo de la investigación la importancia de la música en los procesos de desarrollo físico, emocional, cognitivo, musical, artístico y social de los niños, lo cual repercute positivamente en su vida académica y familiar.

Referencias

Acosta, D. y Martínez, M. (2016). *Saberes y prácticas de una experiencia musical para la primera infancia en la ciudad de Bogotá.* (Monografía de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

⁵ Materiales didácticos diseñados para este componente. Constan de cartilla y cd con música compuesta o adaptada para sugerir sensaciones y acompañar el movimiento de brazos y dedos.



- Acosta, D. y Martínez, M. (2016). *Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia*. Pensamiento Palabra y Obra, (16), 97.
- Ghiso, A. (1999). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación, (16), 5-12. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto14.pdf>
- Martínez, P. (2005). *Pittigrafías para escribir, para jugar, para cantar*. Desarrollo del lenguaje-motricidad fina-atención-memoria-preparación-a la escritura. Bogotá: Giro Editores.
- Martínez, P. (2006). *Pittigrafías Canciones y rimas para cantar-oír–escribir-jugar-leer-reír y soñar*. Música para todos. (CD). Bogotá.
- Martínez, P. (2006). *Pittigrafías Canciones y rimas para cantar-oír–escribir-jugar-leer-reír y soñar*. Música para todos. (DVD). Bogotá.
- Martínez, P. (2016). *Pittigramas Pictogramas para cantar y decir con guitarra y algo más*. (CD Audio y cartilla). Bogotá.

Enseñanza lúdica de ritmos del folclor colombiano a través de una aplicación para dispositivos móviles

Jamir Mauricio Moreno Espinal¹
Carlos Andrés Caballero Parra²

1 Es licenciado en Educación Musical de la Corporación Universitaria Adventista, y estudió en el Conservatorio de la Universidad de Antioquia con maestras reconocidas como Lise Frank y Teresita Gómez. Especialista en artes con énfasis en Composición, de la Universidad de Antioquia. En la actualidad es Magíster en Gestión Cultural, de la Universidad de Antioquia y se desempeña como docente de carrera en la facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano.

2 Realizó sus estudios musicales en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, donde se graduó como Maestro en Guitarra. Es graduado de la maestría en E-Learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad Oberta de Cataluña en el año 2012, tiene además una especialización en Postproducción de Audio para la Industria Musical de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, actualmente adelanta sus estudios de doctorado en artes en la Universidad Politécnica de Valencia (España) y se desempeña como docente de carrera en la facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano.

Resumen

En este artículo se muestra el proceso de diseño de la aplicación *Ritmos Colombianos* como un subproducto del proyecto de investigación “Bancos de sonidos digitales de los instrumentos percutidos del folclor colombiano”, el cual grabó a los mejores intérpretes en la ejecución de los instrumentos rítmicos de nuestro folclor, obteniendo una sólida base de datos (Samper) que puede ser utilizada como librería de sonidos para la producción musical en los estudios de grabación. La aplicación digital para móviles *Ritmos Colombianos*, surge como una alternativa pedagógica para estimular la formación musical en los jóvenes bachilleres que deseen experimentar y aprender, mediante el uso de herramientas tecnológicas de uso cotidiano. Esta aplicación les permite manipular, crear, amalgamar y exportar los ritmos creados en archivos mp3.

Palabras clave: Educación musical, folclor colombiano, ritmos tradicionales, aplicaciones para la enseñanza, herramientas digitales.



Introducción

El proyecto “Bancos de sonidos digitales de los instrumentos percutidos del folclor colombiano”, surge de la necesidad de crear una base de datos de los instrumentos percutidos de nuestro folclor ya que las grandes marcas de sintetizadores a nivel mundial no poseen los sonidos de instrumentos como: el carángano, el cununo, la guacharaca, la marrana, entre otros. En este proyecto se grabaron estos instrumentos obteniendo muestras de audio en formato Wave (.wav)³, Sound Fonts (.sf2)⁴, Midi (.mid)⁵ y RecycleRex (.rx2)⁶. Una vez se obtuvo las muestras de audio debidamente depuradas se diseñó una aplicación *Ritmos Colombianos* que contiene los principales ritmos de algunas zonas territoriales de nuestra geografía como propuesta pedagógica para la enseñanza y divulgación de los ritmos e instrumentos percutidos del folclor colombiano.

Desarrollo

La metodología utilizada para lograr los resultados en esta investigación se divide en dos partes: una primera etapa se centra en la grabación, clasificación y depuración de las tomas obtenidas en las sesiones para la elaboración de los sound-fonts; la segunda se encarga de la utilización de esta base de datos obtenida en el proyecto para la elaboración de un software en el que se puede aprender sobre los instrumentos de percusión y los principales ritmos del folclor colombiano.

En la primera etapa, las grabaciones de los instrumentos se realizaron con altos niveles de realismo y fidelidad para superar la calidad sonora de los instrumentos sintetizados en el formato General Midi. Para lograr este objetivo se utilizaron diferentes técnicas de grabación en las que se pudo establecer la forma más adecuada para obtener las muestras sonoras de mayor calidad.

3 WAV es un formato de audio digital que toma su nombre de la palabra en inglés wave que significa onda. Este formato contiene una alta calidad de los audios ya que no utiliza compresión y fue diseñado por las empresas Microsoft e IBM.

4 Sound-fonts son bases de archivos que contienen muestras grabadas de audio de diversos instrumentos musicales. Un sintetizador "puro" no usa sonidos grabados, sino que crea los sonidos electrónicamente, usando diferentes parámetros de síntesis para imitar los instrumentos, pero esta imitación de todos modos está lejos de igualar la calidad y pureza del sonido natural.

5 MIDI es la abreviatura de las palabras en inglés *Musical Instrument Digital Interface*, y consiste en un protocolo digital o interface de comunicación internacional para el intercambio de información musical entre computadores e instrumentos electrónicos.

6 RX2 es un archivo o extensión del software ReCycle REX 2 Audio. ReCycle es una herramienta creativa que le ayuda a aprovechar al máximo la programación de ritmos con archivos de audio. En términos simples, ReCycle le permite hacer con bucles muestreados lo que puede hacer con ritmos programados a partir de sonidos de batería individuales como: alterar el tempo, o reemplazar sonidos y procesarlos individualmente.

El proyecto generó unas muestras de audio de gran calidad, las cuales fueron sintetizadas en bancos de sonidos definidos y catalogados que a su vez pueden ser utilizados como insumo para cualquier producción musical. De este modo se pudo establecer al final del proyecto tres productos tangibles; el primero fue una base de datos que contiene cuatro diferentes formatos de destino con información específica de acuerdo a la plataforma de trabajo; el segundo fue un fonograma el cual contiene en formato tradicional de audio todas y cada una de las tomas registradas; el tercer formato es una aplicación móvil la cual hace parte del proceso de divulgación y apropiación social del proyecto.

De la base de datos-soporte lógico de cada uno de los ritmos registrados se sacaron cuatro diferentes formatos de destino, los cuales fueron organizados y catalogados de manera que su uso fuera sencillo y además sirvieran de insumo para diferentes plataformas. Cabe recordar que los aires que fueron seleccionados para este proyecto son los siguientes: bambuco, calipso, cumbia, currulao, joropo, pasillo, pelayera, porro chocoano y vallenato. De cada uno de estos ritmos se obtuvo información en los siguientes formatos: Wave (.wav), SoundFonts (SF2), MIDI (.mid) y Recycle Rex (.rx2).

El fonograma es el producto con mayor versatilidad de uso tradicional, incluso podría ser reproducido desde cualquier plataforma sin importar su procedencia o especificaciones, en este formato se sintetizan todas las capturas separadas por tracks de reproducción dependiendo del aire capturado, los primeros presentan los bucles o loops de cada aire y región incluyendo el BPM de la toma, al final termina con un track dedicado a las tomas o golpes sencillos de cada instrumento.

La aplicación móvil, que fue diseñada con el objetivo de tener un instrumento de divulgación y enseñanza de los ritmos colombianos para el público en general, fue programada con base en el sistema Unity 3D, de tal forma que tuviese una versatilidad cercana al ambiente de videojuego, de esta manera se logra una mayor apropiación social del conocimiento específico derivado de este proyecto de investigación.

Esta aplicación permite una interacción con cada uno de los sonidos que conforman los ritmos colombianos como son: vallenato, joropo, cumbia, currulao, bambuco, calypso, pasillo, porro pelayero y porro chocoano, en una forma fácil y sencilla. La aplicación *Ritmos Colombianos* en esta nueva versión tuvo cambios significativos en la forma en la que los usuarios interactúan con ella, el nuevo desarrollo simula las herramientas de creación musical, permitiendo tener cada uno de los sonidos en una malla de 6 x 8, en dispositivos móviles que se activan con un simple touch (Toque), facilitando el uso y creando una experiencia más interactiva.

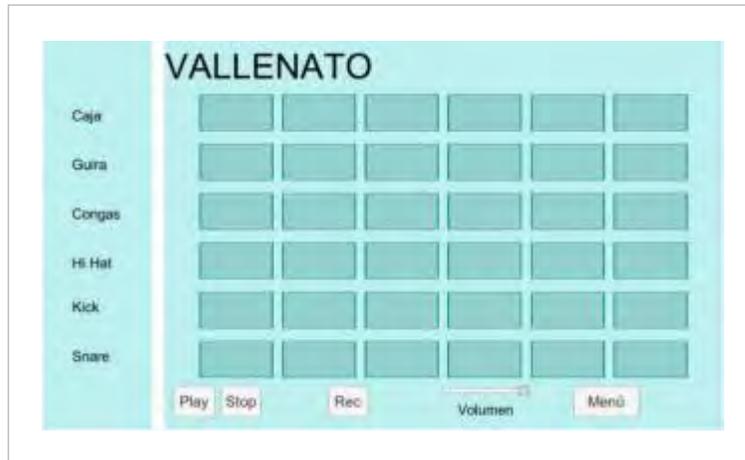


Figura1. Pantalla de la aplicación.

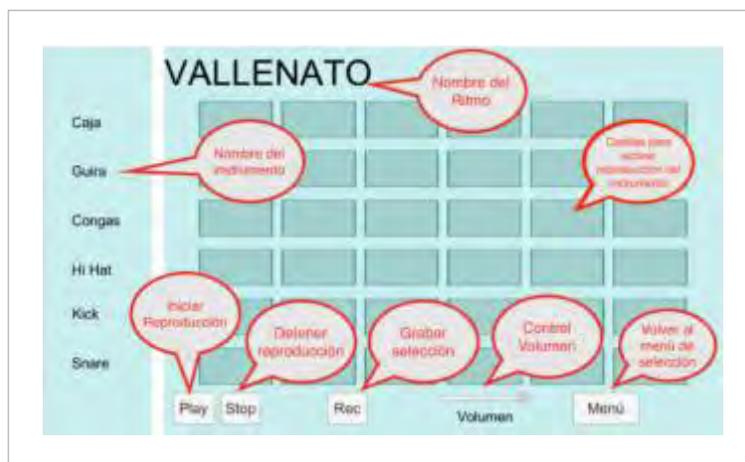


Figura2. Manual de la aplicación.

En la aplicación se pueden generar diferentes combinaciones en cada uno de los ritmos, que al final se pueden exportar en un archivo de audio. Por otra parte, es importante destacar que el usuario logra adquirir un nuevo conocimiento sobre la diversidad rítmica que tiene nuestro país. Por último, la aplicación *Ritmos Colombianos* es una herramienta de interacción que en forma simple, práctica y entretenida logra transmitir unos conocimientos musicales sobre nuestro folclor.

Conclusiones

Los resultados muestran tres tipos de productos de divulgación y dejan un protocolo claro de la metodología de trabajo para la creación de cualquier banco virtual de instrumentos de percusión. Esta información sirve como referente para otros países que quieran duplicar esta experiencia con los aires musicales de sus regiones.

Otro aspecto importante tiene que ver con el resultado en sí de las muestras, las cuales fueron realizadas en un estudio de ambiente y acústica controlado y dieron como resultado un sonido bastante fiel al esperado, cabe anotar la importancia que tiene los intérpretes de los instrumentos, que para este caso fueron músicos expertos en cada uno de los aires. La importancia del intérprete radica no solamente en su ejecución profesional de los instrumentos o instrumento sino también en la disposición para la realización de cada muestra; esto debido a que la grabación difiere bastante de una grabación convencional, en la cual se tiene un mapa predeterminado de lo que se quiere realizar, en este caso se debe interpretar analizando las diferentes posibilidades interpretativas que sugiere la metodología de trabajo propuesta en la investigación.

En cuanto al desarrollo del software es importante recalcar la necesidad de seguir explorando nuevas posibilidades y versiones de la aplicación realizada, pues se necesita seguir creando propuestas de enseñanza con el uso apropiado del avance en los recursos tecnológicos.

Los avances tecnológicos deben servir para el mejoramiento continuo de las propuestas pedagógicas de las nuevas generaciones, el reto consiste en transmitir el conocimiento a través de herramientas más ágiles, sencillas y amenas en las que los estudiantes logren la apropiación del conocimiento a través de las nuevas tecnologías.

Referencias

- Alsina, P. (2010). *El área de educación musical, propuesta para aplicar en el aula*. 4ª ed. Barcelona: Editorial GRAÓ, 39-44.
- Bartlett, B. & Bartlett, J. (2009). *Practical recording techniques. The step-by approach to profesional audio recording*. 5th ed. Burlington, Mass: Focal Press/Elsevier, Pag. 101-163.



- Caballero, C. A. (2009). *La producción musical en el estudio. 1ª ed.* Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 30-35.
- Gibson, B. (2007). *Instrument & vocal recording. 1st ed.* New York: Hal Leonard, 89-129.
- Gibson, B. (2007). *Mixing & mastering. 1st ed.* New York: Hal Leonard, 61-72.
- Gibson, B. (2007). *Recording software & plug-ins. 1st ed.* New York: Hal Leonard, 46-66; 101-121.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación. 2ª ed.* Madrid: Ediciones Morata, S. L., 109-111.
- Huber, D. M. & Runstein, R. (2010). *Modern recording techniques. 7th ed.* Burlington, Mass: Focal Press/Elsevier, 133-179; 291-391.
- Izhaki, R. (2010). *Mixing audio. Concepts, practices and tools.* Burlington, Mass: Focal Press/Elsevier, 29-72.
- Jaramillo, A. M. (2007). *Acústica. La ciencia del sonido. 1ª ed.* Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 25-29.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical. 1ª ed.* Madrid: Visor distribuciones, 60-66.
- Miyara, F. (2006). *Acústica y sistemas de sonidos. 4ª ed.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Rosario, 68-72.
- Owinski, B. (2006). *The mixing engineer's handbook. 2nd ed.* Boston: Course technology, Cengage learning, 24-37.
- Owinski, B. (2009). *The recording engineer's handbook. 2nd ed.* Boston: Course technology, Cengage learning, 87-95.

El Programa Colombia Creativa: A diez años de su creación

Mónica María Tobo Mendivelso¹

¹ Pianista con énfasis en acompañamiento, Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula, Magister en Educación, Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad. Docente Asistente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. monica.tobo@uptc.edu.co

Resumen

La Línea de Profesionalización de artistas del área de música del Programa Colombia Creativa, creada en el año 2008, busca brindar la oportunidad de obtener un título profesional a músicos y educadores musicales de reconocida trayectoria, a través de un programa de profesionalización ofrecido en varias universidades del país, mediante el reconocimiento de sus saberes y experiencia previa.

A través de este trabajo se pretende responder a dos preguntas fundamentales: ¿De qué manera los procesos formativos de la línea de profesionalización de artistas en el área de música del Proyecto Colombia Creativa responden a los criterios de pertinencia, suficiencia, impacto, flexibilidad, inclusión y articulación con el medio musical y educativo colombiano? y ¿Cómo esta Línea de Profesionalización supera la ruptura epistemológica existente entre las músicas populares en las que se han formado gran parte de los ingresantes al Programa y la música de tradición académica?

Palabras clave: Educación musical, profesionalización, interculturalidad, políticas culturales.



Introducción

Este trabajo corresponde a un avance de investigación y dará cuenta de una etapa de sistematización de la revisión bibliográfica y del diálogo directo con docentes, estudiantes y egresados del Programa Colombia Creativa.

Hasta el momento se ha podido determinar que no existen investigaciones que aborden el tema específico del Proyecto Colombia Creativa, lo que sin duda redundará en un desconocimiento por parte de la sociedad en general sobre el impacto real que dicho proyecto tiene para el país.

La relevancia de este proyecto tiene que ver también con la necesidad de desarrollar una cultura evaluativa de los proyectos culturales que se desarrollan en el país. De acuerdo con Chaves “el valor y la relevancia de la evaluación no ha sido reconocida en la práctica de la planeación, la ejecución y la gestión de los proyectos culturales en nuestra región.” (2014, p.21) Es por ello que resulta necesario establecer qué resultados ha obtenido Colombia Creativa en términos de número de egresados, vinculación y condiciones laborales de los mismos, aporte de dichos egresados a las regiones en donde se desempeñan.

Desarrollo

El Proyecto Colombia Creativa, propuesto por el Ministerio de Cultura en el año 2008 con el respaldo de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes, Acofartes, e Icetex a través del documento *Bases para la implementación del Proyecto Colombia Creativa-Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008 – 2010*, tiene como objetivo fundamental ampliar el acceso a la educación superior en artes.

Posee dos líneas fundamentales de acción: una orientada a la profesionalización de artistas de reconocida trayectoria y otra que específicamente fomenta el acceso a la educación superior en artes. En las dos líneas se privilegia el acceso a los estudiantes de departamentos del país en los que actualmente no existe o es muy escasa la oferta en programas de educación superior en las disciplinas de música, danza y teatro.

En el presente trabajo se abordará únicamente el análisis de la Línea de Profesionalización en el área de música. Esto debido a que es en la disciplina musical en donde se presentan unas diferencias más

marcadas entre los procesos de formación desarrollados en la academia y aquellos que se dan de forma empírica y que hacen parte de tradiciones populares y folclóricas. Por lo tanto es en esta área en la cual el Proyecto se ve enfrentado a mayores retos en el proceso de construcción del conocimiento.

El Proyecto Colombia Creativa, tal y como lo establece su documento base, se desprende del Plan Nacional de Cultura, el cual se rige a su vez por la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) y responde a las recomendaciones de la Unesco relativas a la necesidad de dignificar la condición social del artista, promoviendo mecanismos que reconozcan y validen sus saberes.

De acuerdo con el Ministerio de Cultura de Colombia, la Línea de Profesionalización busca:

... brindar la oportunidad de obtener un título profesional a artistas y artistas-docentes, a través de un programa de profesionalización ofrecido por las universidades de Colombia en convenio, mediante el reconocimiento de saberes y la experiencia en el ejercicio del campo artístico (2008:p.4)

Actualmente está previsto que la profesionalización de artistas se desarrolle en tres fases, la primera desde el año 2008 hasta el año 2010, la segunda fase desde el año 2011 hasta el año 2014 y la última fase desde el año 2015 hasta el año 2018.

Uno de los principales aportes del programa y específicamente de la Línea de Profesionalización tiene que ver con el reconocimiento y convalidación de la experiencia y de la trayectoria de los músicos de diversas regiones del país por parte de las instituciones de educación superior. La gran diversidad de tradiciones musicales de Colombia conlleva a una amplia gama de procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas, que no necesariamente están adscritos a programas formales de educación musical, lo cual no significa de ninguna manera que carezcan de rigor y de efectividad.

Cada vez más instituciones de educación formal y no formal en música establecen como requisito para sus convocatorias y posterior contratación de docentes el poseer título de pregrado en el área de desempeño. Este hecho genera que muchos músicos con una amplia formación en su área pero sin título de pregrado no sean tenidos en cuenta a pesar de su amplia experiencia y conocimiento. La Línea de Profesionalización de Colombia Creativa ha resultado un medio eficaz para promover la incorporación de estos músicos al ámbito educativo musical.



El documento inicial del Programa habla de un diálogo entre los saberes tradicionales y las prácticas académicas, entonces resulta pertinente indagar cuál es la inclusión y reconocimiento reales que se han dado en los planes de estudio y en la práctica misma, de aquellos saberes previos que ya traen los músicos que se acogen a Colombia Creativa, los cuales en su mayor parte están relacionados con músicas populares y tradicionales de sus regiones. Esto por cuanto al analizar algunos de los planes de estudio que ofrecen las universidades que hacen parte del Programa se puede apreciar que conservan casi intacta la estructura de los currículos tradicionales de música, en los cuales el componente popular y tradicional es escaso o nulo.

Aún si, la inclusión de prácticas musicales tradicionales y populares ha sido efectiva en el Programa, se genera también un profundo debate a partir de los más recientes avances en la investigación de las pedagogías musicales tradicionales y populares y su inserción en la academia. Esto por cuanto los currículos de gran parte de los programas de formación profesional parten de una tradición fuertemente eurocéntrica, que responde al modelo conservatorio cuyos orígenes se pueden rastrear desde el siglo XVIII con la creación del Conservatorio Superior de París.

Las características del modelo de enseñanza-aprendizaje del conservatorio, poco o nada tienen que ver con las particularidades de las músicas tradicionales y populares de Colombia, las cuales son prácticas ante todo sociales y colectivas, en las que si bien la destreza en la interpretación de un instrumento es muy importante, no se ve como la meta última sino como un medio que permite un mejor desenvolvimiento en prácticas grupales. Además los repertorios tradicionales y populares se aprenden de una forma por completo vivencial mediante la interpretación misma, integrando dentro de sí un aprendizaje articulado de teoría y práctica a la vez.

El modelo conservatorio privilegia de forma casi exclusiva la comprensión de la música a partir de su escritura en la partitura, dándole así un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje. Por el contrario, gran parte de las músicas tradicionales y populares pertenecen a la tradición oral y por tanto la aproximación a los fenómenos sonoros y a su aprendizaje sigue lógicas completamente diferentes a las músicas de tradición escrita. Por tanto, es necesario revisar la articulación que tiene el Programa con las necesidades reales de aquellos músicos-docentes que se adscriben al mismo. Además un Programa realmente articulado con tradiciones diferentes a las eurocéntricas debería también desarrollar formas de evaluación que estén acordes con la naturaleza social, emocional y vivencial de la música.

Es necesario indagar por el impacto real que tiene el Programa para quienes lo cursan, en términos de mayor acceso a oportunidades laborales, mayor calidad y cualificación como formadores, mayor inquietud por investigar sobre las necesidades de su propio contexto educativo y en general mayor comprensión de la música misma como fenómeno estético y enmarcada dentro de profundas relaciones con los contextos social, histórico, artístico y cultural en los cuales se desarrolla.

Si bien el Programa fomenta la equidad en términos de inclusión de músicos y músicos-docentes provenientes de regiones en condición de vulnerabilidad, puede considerarse que promueve también cierta desigualdad, ya que significa que quienes cursan el Programa pueden hacerlo en la mitad de tiempo y con apoyo económico y seguimiento académico casi personalizado. Por el contrario los estudiantes que deciden cursar un programa de pregrado completo no reciben ningún tipo de apoyo ni económico ni académico.

La inserción de los programas de formación artística en las universidades ha generado intensos debates en el afán de demostrar que tienen un alto nivel de especialización, que obedecen a complejos procesos de pensamiento y que por tanto la profesión del artista merece el mismo nivel de reconocimiento que cualquier otra profesión. Es importante analizar entonces la percepción social en general que puede fomentar un programa como Colombia Creativa, cuando avala el hecho de cursar un programa de pregrado en la mitad del tiempo, amparado en gran medida en la premisa de una gran flexibilidad curricular.

Conclusiones

Algunos de los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes del Programa abordan los contextos de los participantes.

Se ha facilitado el encuentro con el otro, a través de la valoración de formas/expresiones artísticas que supuestamente le son propias.

Para algunos autores: esta modalidad de reivindicación constituye una forma de colonialidad del saber, cuya expresión más evidente es la misma utilización de las categorías de *música académica*, *música popular*, *música étnica*, entre otras, mostrando que son categorías que surgen de una mirada etnocéntrica de la música desarrollada en los ámbitos académicos occidentales.



Referencias

- Arenas, E. (2015). *Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica*. En: Pensamiento, palabra y obra.
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal, Madrid.
- Chaves, P. & Barrios, A. (2015). *Transformar la realidad social desde la cultura*, CONACULTA, México.
- De Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Santiago de Chile.
- De Sousa, B & Garavito. (2007). *El derecho y la globalización desde abajo*. UAM. Antropos.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2017). *Colombia Creativa*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>
- Ochoa, J. (2016). *Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia*. En: Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas.
- Shifres, F & Gonnet, D. (2015). *Problematizando la herencia colonial en la educación musical*. En: Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura.
- Siempre et al. (1999). *Gestión Integral de Programas sociales orientada a resultados: Manual metodológico para la planificación y evaluación de programas Sociales*. FCE. Siempre, Unesco. México.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Ed. El cuenco de plata. México.



La práctica musical infantil como estrategia pedagógica para la construcción de tejido social

Juan Ricardo Villamil Caicedo¹

¹ Licenciado en Música, especialista en Educación Artística, Magister en Pedagogía. Docente de aula de la Institución Educativa Julius Sieber, docente catedrático de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. juan.villamil03@uptc.edu.co

Resumen

El presente trabajo describe cómo se llevó a cabo el proceso de formación de agrupaciones musicales en la Institución Educativa Julius Sieber de la ciudad de Tunja, con niños de 4° de primaria. Los resultados obtenidos hasta este momento se reflejan en la implementación de un nuevo currículo de educación musical, en el cual se tienen en cuenta los gustos musicales de los estudiantes.

Se parte de considerar la música como agente dinamizador en los procesos de socialización y sensibilización de estos niños que forman parte de una población vulnerable.

Como principal referente teórico respecto a la estructura curricular de una asignatura musical se tomó la propuesta del pedagogo musical Gustavo Vargas (2011).

Palabras clave: Educación musical, estructura curricular, población vulnerable.

Introducción

La investigación surge a partir del análisis de la asignatura de Educación Artística en la Institución Educativa Julius Sieber, para determinar diversos aspectos de la asignatura que pueden ser susceptibles de mejorar.

Tomando también como referencia los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional en su cartilla Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), se precisa que es necesario tener en cuenta tres aspectos esenciales para el desarrollo de habilidades artísticas: sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

Es posible entonces determinar en un primer momento y a partir de los referentes y el análisis preliminar mencionado, que el enfoque de la asignatura dentro de la Institución no ha atendido a los que deberían ser sus objetivos fundamentales: por un lado, explorar de manera creativa otras formas de comunicación a través del cuerpo, como son el canto, la práctica instrumental y los juegos rítmicos que tienen los niños en la clase de música y por el otro, convertirse en una herramienta que les permita a los estudiantes trabajar con aquellas músicas con las que tienen contacto en su cotidianidad.

A partir de la detección del problema se desarrolló un proyecto de investigación-acción, que consiste en formular y aplicar tres estrategias básicas orientadas a replantear el enfoque que hasta este momento se le ha dado a la asignatura.

Las estrategias diseñadas e implementadas tienen que ver con el canto, la percusión corporal y la práctica instrumental y buscan el desarrollo de habilidades musicales a partir de una aproximación a las músicas reales, entendidas como las músicas cercanas a nuestro contexto a partir del reconocimiento de nuestra identidad como pueblo emergente del sur.

Finalmente, se realiza una actividad de reflexión para medir el éxito de las estrategias mencionadas.

Desarrollo

La asignatura de Educación Artística que deben cursar todos los niños de la Institución Educativa Julius Sieber durante los grados 3°, 4° y 5° de básica primaria, no cumple totalmente con dos de sus más importantes objetivos: la vivencia musical y la sensibilización.



En primer lugar la asignatura de Educación Artística ha estado más orientada hacia la ejecución de un repertorio de la tradición europea que hacia el manejo de músicas reales con las cuales los niños se encuentran más relacionados. Es por ello que se puede hablar de cierta descontextualización de la asignatura, ya que desconoce el entorno de los estudiantes a la hora de la planeación de los contenidos.

Se busca a través de este proyecto replantear el rol del profesor de Educación Artística, de forma que sea un integrante activo de las agrupaciones musicales. La motivación y la confianza generada en los estudiantes cuando el docente hace parte de los montajes musicales es mucho mayor, lo cual se demuestra en interpretaciones más fluidas, seguras y precisas.

Teniendo en cuenta la descripción de la asignatura de Educación Artística surge entonces la pregunta: ¿De qué manera el empleo de las músicas reales, aplicada dentro del área de Educación Artística, puede desarrollar habilidades musicales en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de primaria en la Institución Educativa Julius Sieber?

Objetivo General

Crear a partir de las músicas reales y de las necesidades de los estudiantes, estrategias didácticas de nivel progresivo para los grados 3°, 4° y 5° de primaria en la Institución Educativa Julius Sieber, con el fin de desarrollar habilidades musicales en los estudiantes.

Teniendo en cuenta que este proyecto se revela como una alternativa de cambio para evidenciar el rol de la música dentro de un contexto educativo infantil, es preciso señalar que cada una de las estrategias diseñadas requiere de la intervención directa del investigador, buscando siempre la coherencia entre teoría y práctica. El tipo de diseño investigativo seleccionado es la investigación-acción.

Gracias a las prácticas musicales en grupo los estudiantes y profesores logran encontrarse en escenarios diferentes que promueven una pedagogía innovadora, lo cual genera la ruptura de esquemas rígidos y jerárquicos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven el respeto a la diferencia y la virtud del trabajo en equipo.

Para la Implementación de Estrategias para el Desarrollo de Habilidades Musicales Como principal referente, se tomó la propuesta de Gustavo Vargas (2011), según la cual todo proceso de aprendizaje musical en el aula debe articularse alrededor de los siguientes ejes:

- Producción
- Recepción
- Contextualización

En una etapa inicial del proyecto se implementó el concepto de recorridos didácticos con todos los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º en la asignatura de Educación Artística, graduando los contenidos trabajados de acuerdo a la siguiente estructura curricular:

Tabla 1. Estructura Curricular.

Ejes	Contenidos	Indicadores de nivel de dificultad
Producción	Interpretación Vocal: Canto Ejecución rítmica Ejecución instrumental Ejecución concertada Creación	Afinación: Relaciones interválicas, contexto armónico. Respiración: Dimensión de las frases musicales. Dicción: Relación rítmica entre texto y melodía. Juego concertante: Solista, tutti, pequeños grupos.
Recepción	-Audición de relaciones musicales: Ritmo, melodías, texturas, juego concertante. -Relaciones sonoras: Atributos del sonido, altura, duración, sonoridad y timbre.	Análisis de forma de la canción empleada en el recorrido musical.
Contextualización	-Lo histórico, lo geográfico y lo social. -Las manifestaciones musicales y sus protagonistas. -El contexto sonoro.	Comprensión general del contexto en el cual nace un estilo musical, una canción y un texto.

Conclusiones

El trabajo realizado empleando músicas reales pone de manifiesto que aún no se les ha dado un espacio suficiente ni relevante dentro de los programas de formación básica primaria; prueba de ello son los



escasos materiales didácticos que las abordan. La investigación demuestra que dichas músicas poseen una gran riqueza en sus diversos elementos constitutivos (armonía, melodía, ritmo), que se puede capitalizar en el trabajo cotidiano dentro del aula de clase.

Se puede mencionar un valor agregado de la investigación y fue el aumento considerable de la motivación de los estudiantes frente a la asignatura de Educación Artística, que se hizo evidente en el incremento del tiempo de estudio individual y que a su vez se reflejó en el cumplimiento de la mayor parte de las metas que se establecieron al iniciar el proyecto.

Referencias

- Cuellar, J. A. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Musumecci, O. (2011). *Diplomado en Desarrollo, pensamiento y Enseñanza Musical*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Pascual, P. (2005). *Didáctica de la música para primaria*. Pearson Educación, S.A. Madrid.
- Shifres, F. (2011). *Diplomado en desarrollo, pensamiento y enseñanza musical*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford University Press, New York.
- Vargas, G. (2011). *Recursos musicales y recorridos didácticos en la educación musical escolar*. Taller presentado en el Encuentro de Graduados de la Licenciatura en Música. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.



