

LA MÚSICA COLOMBIANA, HABILIDADES MUSICALES Y SOCIOCULTURALES

Estado de las habilidades musicales y socioculturales en niños de 5 a 6 años en un colegio de Bogotá

Juanita Vera Rodríguez

Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Infantil
Chía, 2020

Resumen

Colombia posee una gran riqueza y diversidad cultural, étnica y sonora. Suena a afros, mestizos, raizales e indígenas. Este contexto influye en el desarrollo de habilidades musicales y socioculturales de los niños. Esta investigación tiene como objetivo identificar (con pruebas realizadas con elementos de músicas tradicionales) el estado actual de las habilidades musicales (precisión rítmica, melódica y discriminación auditiva) y socioculturales (identidad, diversidad e interculturalidad) de los niños de 5 a 6 años de un colegio calendario B de Bogotá. Se ha propuesto una investigación con enfoque cualitativo y diseño etnográfico educativo; así como una revisión teórica desde la Educación musical, la Psicología de la Música y la Etnomusicología.

Debido a la pandemia por el nuevo coronavirus (Covid-19), la presente investigación sufrió cambios importantes en su metodología, pregunta y objetivos.

Palabras clave: música colombiana, prácticas musicales, habilidades musicales, diversidad, identidad, multiculturalidad.

Abstract

Colombia has a great cultural richness and diversity, ethnic and sonorous. It sounds like afros, mestizos, raizales, and indigenous people. This context influences the development of the musical and sociocultural skills of children. This research aims to identify (with tests carried out with elements of traditional music) the current state of musical (rhythmic and melodic precision and auditory discrimination) and sociocultural (identity, diversity, and interculturality) abilities of children from 5 to 6 years of age from a calendar B school in Bogotá. An investigation with a qualitative approach and educational ethnographic design has been proposed; as well as a theoretical revision from Music Education, Music Psychology, and Ethnomusicology.

Due to the pandemic caused by the new coronavirus (Covid-19), this research underwent important changes in its methodology, question, and objectives.

Keywords: Colombian music, musical practices, musical abilities, diversity, identity, multiculturalism.

Tabla de contenido

	Página
1. Presentación del problema	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	3
1.3 Contexto	8
2. Planteamiento del problema de investigación.....	13
2.1 Pregunta	13
2.2 Objetivo general.....	13
2.3 Objetivos específicos	13
2.4 Justificación	13
3. Perspectiva teórica	17
3.1 Música.....	17
3.1.1 Música y educación.....	17
3.1.2 Músicas tradicionales colombianas.....	19
3.1.2.1 El bambuco	19
3.1.2.2 La cumbia.....	21
3.1.3 Habilidades musicales.....	21
3.1.4 Desarrollo musical en niños de preescolar	24
3.1.4.1 Respuestas tempranas a sonidos musicales.....	25
3.1.4.2 Desarrollo de la canción.....	26
3.1.4.3 El desarrollo rítmico	28
3.1.5 La música: sociedad y comunicación	28
3.1.5.1 Colonialidad.....	29
3.2. Cultura.....	31
3.2.1 Concepto de cultura y su evolución.....	31
3.2.2 Influencia de la cultura en el desarrollo.....	32
3.2.3 Música y cultura.....	34
3.2.3.1 ¿De lo musical a lo cultural?.....	34
3.2.3.2 Etnomusicología: música, cultura y educación.....	36
3.2.4 Identidad cultural	37
3.2.4.1 Música e identidad	40
3.2.5 Diversidad cultural.....	41

4. Aproximación metodológica.....	43
4.1 Enfoque.....	43
4.2 Alcance	43
4.3 Diseño: etnográfico educativo	44
4.4 Categorías de análisis.....	44
4.4.1 Categoría de habilidades musicales	44
4.4.2 Categoría de cultura	45
4.5 Instrumentos.....	46
4.5.1 Instrumento de evaluación de habilidades musicales	46
4.5.1.1 Habilidad: precisión melódica	47
4.5.1.2 Habilidad: precisión rítmica.....	47
4.5.1.3 Habilidad: discriminación auditiva	47
4.5.2 Instrumento de evaluación de identidad, diversidad e interculturalidad.....	48
4.6 Población y muestra.....	48
5. Resultados	49
5.1 Habilidades musicales.....	49
5.1.2 Precisión melódica	49
5.1.3 Precisión rítmica	51
5.1.3.1 Imitación de células rítmicas	51
5.1.3.2 Imitación del patrón rítmico.....	52
5.1.4 Discriminación auditiva.....	53
5.2 Habilidades socioculturales	54
5.2.1 Identidad	54
5.2.2 Diversidad.....	56
5.2.3 Interculturalidad.....	57
5.3 Discusión.....	59
6. Referencias.....	62
7. Anexos	69

Lista de tablas

Tabla 1. Evolución del bambuco	20
Tabla 2. Hitos del desarrollo musical infantil.....	29
Tabla 3. Fases de la adquisición de la canción	32

Lista de figuras

Figura 1. Patrón rítmico del bambuco.....	25
Figura 2. Patrón rítmico de la cumbia.....	26
Figura 3. Precisión melódica.....	54
Figura 4. Imitación de células rítmicas	56
Figura 5. Imitación del patrón rítmico	57
Figura 6. Discriminación auditiva.....	58
Figura 7. Interculturalidad	62

1. Presentación del problema

1.1 Introducción

*“Entre tus caminos, tus sonidos me acompañan
con el canto de cigarras y el aroma de un café.
Al ir paseando tus senderos y tus playas
al bailar la cumbia, el currulao y el mapalé,
al sentir el tiple del bambuco y la guabina,
el joropo que fascina, yo de ti me enamore”.*

Leonardo Laverde – “Colombia, una sola bandera” (Bambuco).

¿Cómo no enamorarse de la tierra de llanuras y montañas, de osos y cóndores, de culturas ancestrales, de un país tan contrastante y a la vez tan similar? Colombia es un país diverso con una gran riqueza cultural, étnica y sonora. Tierra de raizales, indígenas, afros, mestizos, bambucos y cumbias. Toda esta riqueza cultural es fundamental en el crecimiento del país y de los individuos, pues la cultura desempeña un papel esencial en el desarrollo social y económico. De igual forma, dentro de la misma, encontramos una gran riqueza sonora. Es decir, “la música en la cultura y como cultura” (Campbell, 2013, p.47), que aporta al desarrollo de habilidades musicales y socioculturales. Es importante aclarar que, al hablar de habilidades socioculturales, se entiende que la identidad, la diversidad y la interculturalidad, son elementos de la cultura (UNESCO, 2013). El término habilidades socioculturales hace referencia a la capacidad o habilidad que tiene cada niño de construir su identidad (Bejarano y Sánchez, 2014) y de comprender la diversidad y la interculturalidad.

La música, es un elemento que posee una doble función: como fin y como medio. Como fin, tiene el desarrollo de sus propios elementos como lenguaje, técnica, creación entre otros; mientras que como medio, tiene la función de potenciar habilidades psicomotrices, de lenguaje, memoria y aportar al desarrollo humano en general. Dentro de las habilidades que se desarrollan a través de la música como disciplina se encuentran: la precisión rítmica, melódica y la discriminación auditiva. Estas habilidades son concebidas como una construcción social y cultural, según varios estudios realizados desde la Psicología de la Música (Malbrán, 2003; Malbrán, 2007).

Por otra parte, la música como medio, puede aportar al diálogo intercultural, a la comprensión de la diversidad (cultural y étnica) y a la identidad cultural (Ministerio de Cultura,

2018). Brindando así una experiencia estética, que se comprende y aporta a la identidad tanto subjetiva como colectiva (Frith, 1996, p.184). Campbell y Higgins (2015) ilustran que, en la última década, los pedagogos musicales (junto con etnomusicólogos) han generado grandes cambios en los currículos; principalmente en países como en Estados Unidos, Reino Unido, Europa, Australia, Nueva Zelanda y Singapur. En estos currículos se han incluido las músicas tradicionales, no solo de sus comunidades sino de otras culturas. El anterior es solo un ejemplo de la sólida relación existente entre música y cultura. Se hace notorio cómo la música fomenta el diálogo intercultural, la identidad, la comprensión de la diversidad y el desarrollo de diversas habilidades musicales (Campbell y Higgins, 2015).

Por otro lado, es importante resaltar que la cultura se caracteriza como un “(...) Conjunto distintivo de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional comprendiendo el arte y literatura, los estilos de vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias” (UNESCO, 2012). Asimismo, las expresiones culturales son: “(...) resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural” (UNESCO, 2005); siendo, a su vez, las prácticas culturales: “(...) Actividades que hacen parte del patrimonio inmaterial”, hacen parte del contexto de un individuo, influyendo, como lo afirma la psicología cultural o social, en el desarrollo de las personas.

Dado lo anterior, se tiene como hipótesis que las músicas tradicionales colombianas (puntualmente, el bambuco y la cumbia), no hacen parte del contexto cercano de los niños de 5 a 6 años participantes de este estudio. Sin embargo, sí hacen parte de sus raíces e identidad colectiva como colombianos. De igual forma, se cree que estos niños tienen una fuerte influencia de otras culturas; todo esto debido a la Colonialidad y al desconocimiento de la diversidad étnica y cultural colombiana. Por esto, la pertinencia de este estudio radica en identificar si es necesario (o no) incluir músicas tradicionales dentro de la formación de los niños de 5 a 6 años. Lo anterior con el fin de fortalecer sus habilidades musicales y socioculturales.

Desde áreas del conocimiento como la Educación musical y la Psicología de la Música en relación con el desarrollo de habilidades musicales y socioculturales (Hargreaves, 1998; Islas, 2010; Lacárcel 1991, 2013; Malbrán, 2003); la Etnomusicología, en lo referente al estudio de la música y la cultura (Campbell, 2013; Campbell y Higgins, 2015; Elliot, 1990; Frith, 1996; Nettl, 1983, 2010; Pérez-Aldeguer, 2014; Pérez-Expósito, 2006; Zapata y Niño, 2018); la Sociología (Bauman, Bhabha, Grossberg y Hall en Hall y du Gay, 1996; Cole y Cagigas, 2010) y algunos

aspectos de la Psicología (Bronfenbrenner, 1991; Vygotski, 1997), se buscará dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado de las habilidades musicales y socioculturales, de los niños entre 5 y 6 años de un colegio calendario B de Bogotá?

A través de una investigación de enfoque cualitativo y diseño etnográfico educativo, se busca identificar a través de pruebas realizadas con elementos de músicas tradicionales, el estado actual de las habilidades musicales (precisión rítmica, melódica y discriminación auditiva) y socioculturales (identidad, diversidad e interculturalidad) de los niños de 5 a 6 años de un colegio calendario B de Bogotá. Las conclusiones y discusiones aquí propuestas, aportarán a la educación musical en el contexto formal y al estudio del desarrollo musical infantil.

1.2 Antecedentes

Los presentes antecedentes responden a propuestas e investigaciones relacionadas con la Educación musical y la Psicología de la Música en lo referente al desarrollo de habilidades musicales y socioculturales. La Etnomusicología aporta su conocimiento sobre la relación entre música y cultura.

La música es el arte que permea todos los aspectos del ser humano: su sensibilidad, intelecto, espiritualidad, razón y cuerpo. En el corpus investigativo sobre educación musical se ha planteado la música no solo como un fin, si no también como un medio. Un medio que va más allá de formar musicalmente, sino que contribuye al desarrollo integral del hombre (Valencia y cols., 2018). Por esta razón, se mencionarán algunos antecedentes pertinentes que han aportado a la presente investigación. Se comenzará describiendo las propuestas y concepciones pedagógicas musicales a nivel mundial y nacional, que han tenido impacto dentro de los procesos de educación musical. Cabe resaltar que estas propuestas (si bien no tienen un sustento científico), han contribuido desde la práctica. Además, se considera que su implementación ha aportado a la enseñanza de la música, así como al desarrollo de habilidades musicales en determinados contextos de educación musical.

Entre las metodologías destacadas, encontramos el trabajo de Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Zoltan Kodaly (1882-1967) y Edgar Willems (1890-1987). Dichos pedagogos basaron sus propuestas en elementos como el ritmo, el movimiento, la canción, la cultura auditiva, el desarrollo rítmico, la teoría musical; incluyendo la vivencia de la música como principal y primera forma de aprendizaje. Estos autores también resaltaron la

importancia de las músicas tradicionales en la formación. Lo explica Zuleta (2008), pionero en la implementación del método Kodaly en Colombia: “Es el mejor material para llegar a la alfabetización musical, y es a través de la lengua materna musical que las habilidades y conceptos necesarios para la alfabetización musical deben ser enseñados” (Zuleta, 2008, p.16).

En los últimos años, en el contexto colombiano, la música ha tomado un papel importante dentro de las propuestas de cultura y educación a nivel de procesos de formación. Ello se ha dado tanto a nivel nacional y distrital. Desde el Ministerio de Cultura (2004a) y enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” (DNP, 2003), se puso en marcha el plan de Música para la Convivencia. Aquí se entiende que “(...) La música participa activamente en la construcción de identidades culturales, en la medida en que aporta a los sujetos mecanismos de reconocimiento individual y colectivo” (Ministerio de Cultura, 2004a, p.3); además de aportar al desarrollo comunicativo, social y económico. A continuación, vamos a profundizar en estas propuestas.

A nivel nacional, el Ministerio de Cultura propone “Maestro del pentagrama”. Es un sitio web en donde se encuentran diferentes actividades y material didáctico para niños y docentes de primaria. De igual forma, se han establecido lineamientos sobre la educación musical infantil. En ellos se apuesta por trabajar con músicas tradicionales colombianas, señalando la importancia de abordar la música colombiana desde lo corporal, vocal y auditivo. Según el Ministerio de Cultura, es “(...) En las pedagogías de las músicas tradicionales que los sujetos de aprendizaje activan diversas formas intuitivas, sensoriales, emotivas, intelectuales de comprensión y asimilación de las estructuras musicales y de los recursos técnico-expresivos de las músicas” (Ministerio de Cultura, 2016, p.50).

En el área de la Primera Infancia, el Ministerio de Cultura (2018) orienta los procesos artísticos con propuestas como “Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y Primera Infancia”. Aquí se resalta la importancia de la música; particularmente la música tradicional dentro del desarrollo infantil. También se exaltan las prácticas culturales, la identidad, la diversidad y la interculturalidad “(...) Como una forma de reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros, desde el diálogo, la escucha y la negociación permanente” (Ministerio de Cultura, 2018, p.49). También propone un programa denominado “Maguarded: cultura y Primera Infancia” (Ministerio de Cultura, *s.f*), una plataforma web con material diverso enfocado a la Primera Infancia. Asimismo, existen propuestas como Maguaré. Maguaré es un portal en el que se reúnen

más de 550 contenidos entre juegos, canciones (todas basadas en músicas tradicionales), videos, libros (con cuentos en español y lenguas indígenas) y aplicaciones para que los niños de Primera Infancia (en compañía de un adulto) puedan explorar y divertirse a través de su voz, su cuerpo, su imaginación, sus movimientos y todos sus sentidos (Ministerio de Cultura, *s.f*).

Desde el contexto distrital, el Instituto Idartes propone el programa Nidos, un proyecto para Primera Infancia el cual tiene como objetivo:

(...) Crear e implementar experiencias artísticas para la Primera Infancia que aporten a la formación integral del ser, en niños y niñas menores de 5 años, junto con sus familiares y/o adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que se encuentren en contacto con esta población etaria (Idartes, *s.f*).

Adicionalmente, se encuentran propuestas pedagógicas e investigaciones particulares y de colectivos dedicados a las músicas tradicionales. Las mismas tienen dentro de sus objetivos, lograr la apropiación del lenguaje musical y el desarrollo de las habilidades musicales y sociales a través de las músicas tradicionales. Tal es el caso de reconocidas pedagogas musicales como la maestra María Teresa Martínez (Pitti Martínez) con su propuesta de aprestamiento musical y el maestro Alejandro Zuleta con el Método Kodaly en Colombia. Otras propuestas que vienen desde contextos no formales y han realizado importantes aportes son: Cantoalegre en Medellín, Charito Acuña en Bogotá y la Escuela Nueva Cultura, en donde la música se concibe como una práctica cultural que busca conceptualizar las músicas tradicionales como expresiones de fuerza y vida que no son difundidas comercialmente, pero que como resonancia cultural quieren hacerse visibles (Sossa, 2010).

Desde las investigaciones en Educación musical y la relación con las músicas tradicionales (Mejía, 2011; Salazar, 2016), se encuentra que han ganado cierto espacio dentro de los programas de educación musical formales e informales. De igual manera, se hacen afirmaciones importantes frente a la relación música-cultura y entre las músicas tradicionales y las habilidades musicales. Frente a la primera se plantea que los educadores musicales han notado que por medio de las músicas tradicionales se pueden aprender mucho más que solo sonidos y la forma correcta de interpretarlos; se puede aprender sobre la vida de las personas y sobre su cultura (Salazar, 2016). Respecto a la segunda relación se habla de la enculturación como “el aprendizaje de habilidades musicales por la inmersión diaria en una música y en una

cultura específica” (Salazar, 2016, p.2010). Se resalta que las músicas tradicionales contienen elementos culturales valiosos y que:

(...) su interpretación trae como consecuencia, el afianzamiento de habilidades musicales específicas como son: desarrollar el oído, tocar con otros, entender el papel que desempeñan los instrumentos dentro de una música en particular, saber escuchar e interesarse por el contexto cultural de la música (Salazar, 2016, p.2012).

Es relevante citar la propuesta que realiza la institución Smithsonian, a través de su compañía discográfica *Smithsonian Folkways Recordings* (Smithsonian Institution, 2020); la cual es encargada de documentar, preservar y distribuir música folclórica del mundo. Se han recopilado experiencias de profesores de música de todo el mundo. Aquí el fin es que los niños conozcan diferentes entornos culturales y tradiciones musicales del mundo. Estas lecciones de clase o talleres, están agrupadas según su ubicación geográfica: África, Asia, Australia y Oceanía, Europa, Norteamérica, Suramérica y otros. De igual forma, cada lección está designada a grados específicos y tienen objetivos diferentes; sin embargo, todas buscan contextualizar a los niños y que conozcan distintas músicas del mundo a través de la práctica.

Por otro lado, desde la Psicología de la Música (Hargreaves, 1998; Islas, 2013; Lacárcel, 1991 y 2013; Malbrán, 2003 y Swanwick, 1991) se ha aportado al corpus investigativo a través de investigaciones sobre el tema de las habilidades y el desarrollo musical infantil. Los antecedentes encontrados en estos temas han guiado la escogencia de las habilidades musicales y aspectos del desarrollo infantil a evaluar. Respecto a las habilidades musicales, los estudios determinan que las habilidades musicales deben entenderse y concebirse como una construcción social que cambia según el individuo, la cultura y sus subgrupos; y que para que estas se desarrollen hay requisitos importantes y condiciones necesarias; por ejemplo, el entorno (Malbrán, 2003). Respecto a las habilidades musicales y la educación infantil, se resalta que las experiencias musicales rítmicas y melódicas en la infancia, determinan el desarrollo de las habilidades musicales. Esto quiere decir que las vivencias deben ser acordes a los hitos de desarrollo planteados por la Psicología de la Música y por los fundamentos de las teorías evolutivas. Frente al desarrollo musical infantil se han establecido hitos relacionados con lo melódico, lo rítmico y lo auditivo.

Respecto a las habilidades socioculturales, se evidencia una estrecha relación con la cultura y el contexto. Por esta razón, se han revisado algunos autores y documentos que

describen y definen la cultura; las categorías escogidas como son la identidad, la diversidad y la interculturalidad; y su relación con la música y sus contextos.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es la organización encargada de proteger y mantener el patrimonio material e inmaterial de la humanidad. Dicho ente ha realizado congresos y documentos en donde la tesis central es que la cultura es importante dentro del desarrollo social y económico. En los últimos años, ha hecho énfasis en la importancia de la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Dentro de dichos documentos, parece cobrar especial relevancia la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), pues es el que tiene mayor relación con las categorías de análisis establecidas.

En el 2013, la UNESCO realizó un congreso internacional en Hangzhou (China), del cual resultó la declaración “La cultura, clave para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2013). De acuerdo con esta declaración, el gobierno de Colombia busca construir un “Enfoque cultural de desarrollo”. Para esto, realizó el Diagnóstico Cultural de Colombia (Ministerio de Cultura, 2013). En este, se evidencia el esfuerzo por conocer y sistematizar la información y el estado de la cultura del país; para así tener una herramienta que les permita a los agentes y organizadores del sector cultural, saber cómo se encuentra y qué medidas y políticas se deben ejecutar. De igual forma, se aborda la conceptualización de conceptos que orientan el diagnóstico, la visión sobre cultura y las diferentes dimensiones del desarrollo, los antecedentes en mediación cultural en Colombia, el modelo metodológico y visión, así como los aportes y recomendaciones de expertos nacionales e internacionales. Resumiendo, este documento muestra el estado de cómo se encuentra Colombia frente al tema cultural y da un panorama de lo que se está haciendo al respecto.

Por otro lado, en lo referente a la relación entre música y cultura, se han encontrado investigaciones desde la Etnomusicología (Campbell, 2013; Campbell y Higgins, 2015; Elliot, 1990; Frith, 1996; Nettl, 1983 y 2010; Pérez-Expósito, 2006; Zapata y Niño, 2018) en donde se plantea la música como un elemento social y cultural, que aporta al desarrollo individual, colectivo, estético, a la formación de la identidad y al diálogo intercultural; llevando a la comprensión de la propia cultura y la de otros. En el contexto bogotano se encontraron otro tipo de investigaciones en donde se resalta la importancia de las músicas tradicionales dentro de la formación musical. En uno de ellos, se afirma que “Un sistema de educación artística en

Colombia requiere que la educación musical sea un eje primordial debido al lugar central de la música en la cultura del país” (Zapata y Niño, 2018, p.234).

Desde la Etnomusicología también se han encontrado diversas investigaciones (Castro, 2017; Quijano, 1999 y 2014; Serrati 2017; Shifres y Rosabal, 2017) que describen el proceso de Colonialidad y cómo se ha establecido dentro de la educación musical en Latinoamérica; permaneciendo el modelo de Conservatorio, tomado de los conservatorios europeos del Siglo XVII.

Finalmente, desde la Sociología (Bauman, 1996; Bhabha, 1996; Grossberg, 1996; Hall, 1996) se han encontrado investigaciones centradas en la identidad, cómo se construye, qué elementos influyen en ese proceso, etc. Se ha establecido que la identidad es un fenómeno cambiante y que se construye a partir del entorno y la cultura. Lo anterior da un marco de referencia a esta investigación que busca dar un diagnóstico de las habilidades socioculturales de niños de 5 a 6 años.

1.3 Contexto

Gifre y Guitart (2012), basándose en Bronfenbrenner (1991) afirman que la ecología del desarrollo humano es el estudio científico de la relación entre un ser humano en desarrollo y el entorno en que se desenvuelve la persona, como se cita a continuación: “(...) En cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Gifre y Guitart, 2012, p.81). Teniendo en cuenta lo anterior, Bronfenbrenner propone el modelo ecológico, un sistema por niveles que tienen relación y afectan el desarrollo del individuo de manera directa o indirecta. El primero es el *microsistema*. Comprende los vínculos, las relaciones, la familia, el colegio y la cultura. En esta instancia se evidencia como los estilos de crianza, las prácticas culturales y las experiencias permean la arquitectura cerebral y el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional del individuo. El siguiente nivel es el *mesosistema*. Aquí se relacionan los diferentes microsistemas; son importantes las relaciones que se dan entre la casa y el colegio, la casa y los sistemas de salud, el colegio y los sistemas de salud, etc. En el *exosistema* se contemplan elementos que no se relacionan directamente con el individuo, pero que en alguna medida le afectan; un ejemplo de esto es el trabajo de los padres, el cual puede influir en la estabilidad económica de la familia, en el acceso a recreación, en el tiempo dedicado al niño, entre otros

factores. Por último, el *macrosistema*, comprende aspectos como el territorio, la organización política, social y económica. En este sistema, se contemplan factores que de manera indirecta le otorgan libertad al individuo para su desarrollo y le proporcionan ambientes seguros, sanos y favorables económicamente, garantizando así su bienestar.

Basados en este modelo, se realizará la descripción del contexto de este estudio de investigación, comenzando con el *macrosistema* y terminando con el *microsistema*.

Colombia suena a bambucos, cumbias, currulaos, joropos, calipsos, cantos milenarios indígenas y diversidad de acentos. Su paisaje se caracteriza por altos picos nevados y vastas llanuras, gran diversidad de colores, así como flora y fauna única. También se siente la calidez de su gente. Huele a mar, selva, montaña, bosque alto andino y páramo. Según el Diagnóstico Cultural de Colombia 2013:

Colombia es un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y expresiones étnicas, lingüísticas de los pueblos y comunidades que conforman la nación, reconocida en la Constitución Política de Colombia de 1991 (Ministerio de Cultura, 2013, p.107).

En pocas palabras, Colombia es un país diverso, multiétnico, multicultural y que posee una gran riqueza sonora y musical.

Por otro lado, en Colombia se reconoce al niño como sujeto de derechos y constructor de su aprendizaje. Así lo determina la ley de Cero a Siempre (Congreso de Colombia, 2016), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 1995), el Ministerio de Educación (2014) y el Ministerio de Cultura. Dentro de estos derechos se encuentran los derechos culturales, los cuales se sustentan en:

(...) El reconocimiento de la diversidad cultural del país, que se refleja en los contextos en el que los niños se conciben, nacen y se desarrollan, y cómo esas características familiares, culturales y de identidad influyen en quienes son y cómo se sienten” (Ministerio de Cultura, 2017).

En esta misma línea, el Ministerio de Cultura (2016) propone unos Lineamientos de Formación Musical, en donde se resalta la importancia de la música tradicional colombiana como pilar de la enseñanza musical. Dentro de estos lineamientos, realiza una división sonora y geográfica de Colombia, de acuerdo con los ejes de música tradicional propuestos por el Plan Nacional de Música para la Convivencia. En esta investigación se tomaron dos aires

provenientes de los ejes Andino Occidental y Caribe Occidental: bambuco y cumbia, respectivamente. Ello después de hacer un análisis formal, en referencia a los elementos musicales; y extra-formal, en referencia a los temas culturales.

Dentro de las particularidades formales se encontró que la utilización de patrones rítmicos determinados y las métricas binarias (en la cumbia) y compuestas (en el bambuco), ofrecen un contraste importante, que favorece el desarrollo de la precisión rítmica. Asimismo, los giros melódicos, escalas pentatónicas menores (en el caso de la cumbia); y la utilización de escalas diatónicas menores armónicas y melódicas (en el caso del bambuco) favorecen el desarrollo de la precisión melódica.

De igual forma, las características extra-formales como su procedencia, son propicias para abordar temas relacionados con la diversidad cultural y étnica. El bambuco, por ejemplo, “es probable que tenga su origen en los ensambles de vientos y percusión formados por indígenas y negros en la vieja provincia sureña del Gran Cauca. En síntesis, dentro de sus orígenes se encuentran la raza negra e indígena” (Sánchez, 2009, p.116). Se plantea como hipótesis que esta música tradicional no hace parte del entorno cercano del niño. Sin embargo, hace parte de su país; así como de sus prácticas y expresiones culturales.

Toda esta riqueza cultural y sonora hace parte del *macrosistema*. La cultura colombiana (sus sabores, olores, creencias, sonidos y etnias) permea el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños. Como lo afirman Cole y Cagigas (2010), la cultura transforma al individuo biológica y cognitivamente. Citan a Geertz (1988) quien afirma que “(...) En lugar de que la cultura actúe solo para complementar, desarrollar y extender capacidades orgánicamente lógicas y genéticas, antes, parecería ser un ingrediente para esas capacidades mismas”.

De igual manera, las políticas públicas, los lineamientos de los Ministerios de Cultura y Educación y la forma en que se conciben al niño y sus derechos, también influyen en su desarrollo. Amartya Sen (2000) plantea que “el desarrollo puede ser considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente” (Sen, 2000, p.15). También afirma que la expansión de estas libertades depende de los planes sociales, las políticas públicas y los derechos civiles y políticos. En esta medida, Colombia cuenta con leyes y políticas que promueven el arte en la Primera Infancia, se concibe al niño como un sujeto de derechos y se plantean derechos culturales; los cuales buscan ser garantizados.

Siguiendo el modelo ecológico, el siguiente nivel después del *macrosistema*, es el *exosistema*. En este nivel se tienen en cuenta aspectos como el entorno sonoro del niño, la música a la que se encuentra expuesto, la que escuchan sus padres, cuidadores, familiares y amigos. Se cree que los posibles tipos o géneros musicales a los cuales los niños se encuentran expuestos son: el reggaetón, la salsa, el vallenato y el pop. Esto es tan solo una hipótesis, la cual será comprobada con la información que arrojen los instrumentos de evaluación al ser aplicados a los niños participantes del estudio.

Después del *macrosistema* se encuentra el *mesosistema*, el cual no aplica dentro de esta investigación. Gifre, M. y Guitart, M. E. (2012) planteando lo dicho por Bronfenbrenner (1991), afirman que el *mesosistema* se concibe como la relación que hay entre uno o más microsistemas. Pero en el marco de esta investigación solo se habla de un microsistema: el colegio.

El colegio en donde se realizó esta investigación, es una entidad de educación formal privada de calendario B y con jornada única diurna. Esta institución maneja un modelo de co-educación, el cual consiste en el diseño de estrategias pedagógicas según el género. Niños y niñas trabajan en salones diferentes; sin embargo, comparten otros espacios académicos como los deportivos, culturales, sociales y demás entornos propios de la vida del colegio.

Los lineamientos educativos de la institución son acordes a los propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia, cuenta con un sistema de calidad y la certificación de calidad por parte de *Bureau Veritas*. En preescolar, el currículo se caracteriza por la inmersión en el idioma inglés. Por supuesto, se encuentran las diferentes áreas del saber: matemáticas, ciencias naturales, ciencias humanas, educación física, arte y tecnología. Es un colegio bilingüe con el mandarín como tercer idioma y bachillerato internacional, que hace énfasis en las culturas internacionales, principalmente la china y estadounidense. En el conjunto de sus estudiantes encontramos niños de diferentes nacionalidades, provenientes de países como China, Perú, Venezuela, entre otros.

El departamento de Música de la institución tiene como misión “contribuir de manera eficaz a formar y desarrollar en los niños y niñas un gran amor y pasión por la música”. El área de Música de preescolar se acoge a esta misión, así como a algunos lineamientos dados por el Ministerio de Cultura Colombiano frente a la educación musical. De estos lineamientos comparte el desarrollo de los sentidos lúdico, creativo y estético analítico; y los ejes de formación sonora,

auditiva, corporal, vocal e instrumental. Las competencias a desarrollar son tres: teórico-cognitiva y conceptual, práctica procedimental y disposición y actitud.

Los estudiantes de este colegio son niños de estrato medio alto. Sus padres han cursado carreras profesionales. Tienen acceso a buena alimentación, servicios de salud y recreación. Como ya se explicó anteriormente, en la institución se implementa un modelo de co-educación, teniendo salones de niños y de niñas por separado. En preescolar hay tres niveles: pre-kínder (niños y niñas de 4 a 5 años), kínder (niños y niñas de 5 a 6 años) y transición (niños y niñas de 6 a 7 años). Cada uno de estos niveles cuenta con 6 cursos, 3 de niñas y 3 de niños. Esta investigación se desarrollará en el nivel de kínder con niños entre los 5 y 6 años de edad.

El colegio se encuentra dentro del *microsistema*, pues hace parte del entorno inmediato que contiene al niño en desarrollo. Es donde se llevan a cabo “(...) roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades” (Grife y Guitart, 2012, p.82). La educación influye directamente en el desarrollo académico, cognitivo, físico, emocional y social del niño. De igual forma, como oportunidad social y derecho, favorece la libertad del individuo. Según Sen (2000), esto ayuda a mejorar la capacidad general de la persona y le puede otorgar la libertad de formar su propio destino. Serra (2004) define la educación como una actividad cultural; lo que permite afirmar que (desde lo planteado por Cole y Cagigas (2010)) la educación como cultura interviene en el desarrollo integral del niño.

2. Planteamiento del problema de investigación

2.1 Pregunta

¿Cuál es el estado de las habilidades musicales y socioculturales de los niños entre 5 y 6 años de un colegio calendario B de Bogotá?

2.2 Objetivo general

Identificar, a través de pruebas, el estado de las habilidades musicales (precisión rítmica, melódica y discriminación auditiva) y socioculturales (identidad, diversidad e interculturalidad) de los niños de 5 a 6 años de un colegio calendario B de Bogotá.

2.3 Objetivos específicos

1. Describir el contexto cultural de los niños de 5 a 6 años en un colegio calendario B de Bogotá,
2. Discutir (a partir de la teoría y las pruebas realizadas) la pertinencia de incluir contenidos basados en las músicas tradicionales que aporten al desarrollo de habilidades musicales y socioculturales a niños de 5 a 6 años en un colegio calendario B de Bogotá.
3. Analizar los resultados encontrados con el fin de dar un estado que permita proponer y/o modificar el currículo actual de la institución educativa en la que se llevó a cabo este estudio.
4. Proponer una mirada diferente frente a las músicas tradicionales y su pertinencia en los currículos escolares.

2.4 Justificación

Realidad dinámica e interactiva, fuerza creativa, diversidad, memoria colectiva, patrimonio de la humanidad o “forma de vivir juntos” son definiciones que la UNESCO (2000) le ha dado a la palabra “cultura”.

De hecho, Sen (*s.f*) afirma que:

El desarrollo, en su sentido más amplio, incluye el desarrollo cultural, que es un componente básico e inseparable del desarrollo en general. Si se priva a las personas de la oportunidad de

entender y cultivar su creatividad, eso es en sí un obstáculo para el desarrollo. Por tanto, la educación básica es importante no sólo por la contribución que puede hacer al crecimiento económico, sino porque es una parte esencial del desarrollo cultural (Sen, *s.f*).

La cultura es fundamental en el desarrollo de una nación, del ser humano y de los niños, ya que “configura nuestra forma de ver el mundo” (UNESCO, 2000, p.119) y constituye el fundamento de la memoria colectiva y la identidad.

Por otro lado, la música es el arte que une lo tangencial con lo etéreo, lo humano con lo divino, lo terrenal con lo espiritual. Es el arte que potencia al hombre, fortalece su desarrollo, lo hace libre, desarrolla sus capacidades, habilidades y le ayuda a ser feliz. Es inevitable hablar de cultura y no hablar de las prácticas artísticas, consideradas como una dimensión de la cultura por el Diagnóstico Cultural de Colombia (Ministerio de Cultura, 2013). Allí se entiende la práctica artística como “el conjunto de actividades relativas a la creación, formación, circulación e investigación desarrolladas en el campo de las artes” (Ministerio de Cultura, 2013), incluyendo así la práctica musical y sus diferentes manifestaciones.

La música hace parte de la identidad y diversidad de un pueblo, es componente de la cultura. Cada región del país cuenta con una forma propia de expresión musical y de prácticas artísticas. La música es tradición, raíz, folclor y cultura. Como lo afirman Ángel y colegas (2008) citados por Alvarado (2013):

La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal (Alvarado, 2013, p.1)

En el ejercicio de la autora de la presente investigación (como docente de música) se ha planteado como hipótesis que los niños de preescolar (de la institución en la que trabaja y en la que se realiza esta investigación) no han tenido el suficiente acercamiento a toda esta riqueza sonora; y tampoco a muchos elementos del contexto que permean lo musical, como los aspectos geográficos, bailes, instrumentos propios de cada región, estética, trajes típicos y demás relacionados con la cultura colombiana. Esto representa un vacío y una oportunidad para identificar y describir el estado actual de las habilidades socioculturales; así como plantear la

música tradicional como un medio para aportar a las habilidades musicales y socioculturales de estos niños.

De igual forma, en esta institución predomina el modelo de Conservatorio, dándole principal importancia a los procesos de formación de orquestas sinfónicas y a la música académica. No se trata de eliminar este modelo. Se trata de combinarlo con otras metodologías en donde las músicas tradicionales también estén presentes; y de la mano con la música académica, ayuden a potenciar las habilidades musicales y socioculturales. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo busca dar un primer diagnóstico frente al estado de estas habilidades musicales y socioculturales. Este análisis y revisión permitirá la creación de propuestas pedagógicas, que beneficiarán a los estudiantes y a la comunidad en general.

En relación con las músicas tradicionales, la cultura y la educación musical, se han encontrado diversos métodos, propuestas y herramientas. Los mismos utilizan la música colombiana para alcanzar diferentes objetivos y desarrollar diversas habilidades musicales. Ejemplo de lo anterior son las propuestas del Ministerio de Cultura (2004a) dentro del Plan Nacional de Música para la Convivencia (Mangured y Maguaré), así como propuestas individuales y de escuelas particulares de formación musical (Cantoalegre, Nueva Cultura, Pitti Martínez, Charito Acuña, entre otras). Todas las anteriores proponen la música colombiana como columna vertebral de su metodología, teniendo como objetivo la formación musical para diferentes contextos y espacios educativos. Sin embargo, a través de ellas, no se evidencia un trabajo de contextualización cultural; en donde se plantee la música como un medio para conocer la estética, la diversidad cultural y sonora de Colombia. Adicionalmente, estas propuestas suelen ser espacios de educación no formal, a los que los estudiantes acceden por su propia motivación. Teniendo en cuenta lo ya planteado, surge la idea de hacer una propuesta de investigación en donde la música colombiana, las habilidades musicales y socioculturales desempeñen un papel determinante en el desarrollo del niño. Esto lleva a preguntarse: ¿Por qué la música colombiana?, ¿Por qué esta población? y ¿Por qué la cultura? Todo surge del amor a la música colombiana y de la motivación de darla a conocer a los estudiantes.

Desde la experiencia de la investigadora (como docente de música de preescolar en el contexto anteriormente definido), ha notado que los niños muestran un desconocimiento de la música tradicional colombiana y de su contexto cultural. Pero también que una vez la conocen, la disfrutan, les gusta escucharla, cantar, percutir con su cuerpo y con los instrumentos. Se

considera que es importante discutir la pertinencia de incluir la música tradicional dentro de la formación de los niños, a través de una evaluación sobre el estado de sus habilidades socioculturales y musicales usando elementos de estas músicas y de sus contextos.

Por otro lado, los antecedentes mencionados resaltan la importancia de incluir las músicas tradicionales dentro de la práctica musical. Sin embargo, no hacen énfasis en el contexto ni el contenido musical, no hablan de diversidad, ni contemplan el diálogo intercultural. De igual forma, no todas están dirigidas a niños de preescolar, muchas de ellas se dirigen a niños de primaria en adelante.

Aunque existen diversas propuestas que abordan la relación entre la cultura y la música, no se ha encontrado una que busque describir el contexto (colegio de calendario B), y determine el estado de las habilidades musicales y socioculturales. Teniendo en cuenta todo lo anterior, el presente trabajo busca mostrar un estado y realizar un aporte al campo de la educación musical y del desarrollo musical infantil.

3. Perspectiva teórica

Desde los antecedentes y la revisión teórica, se establecieron las categorías de análisis desde las cuales se fundamentará esta investigación. Partiendo de lo general a lo específico, se comenzará con la música, el desarrollo musical y las músicas tradicionales. Luego se hablará de la cultura, el contexto, la identidad, diversidad y multiculturalidad.

3.1 Música

3.1.1 Música y educación

¿Educación “por” la música o educación “para” la música?, ¿Enseñar música o enseñar con la música? La relación entre música y educación puede verse desde diferentes apartados. Así lo plantean Touriñán y Longueira (2010), quienes señalan que la educación por la música responde a la integración de esta materia dentro de la educación general. En segundo lugar, la educación para la música; es decir, la música como formación profesional. En otras palabras, la música es un ámbito en el que se forman las habilidades necesarias, para el desarrollo de la música de manera profesional. Pero también es un ámbito general de formación, pues se desarrollan diversas habilidades necesarias para el desarrollo integral del individuo (Touriñán y Longueira, 2010).

Pedagogos del siglo XX como Dalcroze, Kodály y Orff, contemplaron la educación “por” y “para” la música. Estos autores encontraron que a través de la música no solo se podían desarrollar las habilidades propias de la materia; sino también la creatividad, la cultura, el lenguaje, la coordinación, la memoria, las relaciones sociales, etc. Por su parte, Valencia y colegas (2018) afirman que Dalcroze, por ejemplo, plantea el ritmo y el movimiento como base de su propuesta pedagógica, la cual busca potenciar las habilidades rítmicas. Ello dado que estos aspectos musicales completan el desarrollo melódico y auditivo y promueven el desarrollo de la sensibilidad estética, la danza y la expresión corporal. Por otro lado, Kodaly se enfocó en la voz y el desarrollo de la audición. Según este autor, un oído entrenado en el reconocimiento de estructuras rítmicas, melódicas, formales y armónicas, es la base del buen desarrollo del pensamiento y desarrollo musical.

De igual forma, Kodaly no solo concibe la música para fortalecer el desarrollo de habilidades musicales. También afirma que la educación musical favorece el desarrollo integral del niño y que las canciones tradicionales “son complemento para el desarrollo del lenguaje, de la

identidad cultural, además de permitir la alfabetización musical” (Valencia y cols., 2018, p.43). Por último, Orff al igual que Dalcroze, pone el cuerpo y el movimiento en el centro y como medios para la adquisición del aprendizaje musical. A diferencia de Dalcroze, Orff agrega un elemento proponiendo una triada base de su propuesta didáctica: “Palabra - ritmo - movimiento”.

Orff muestra un gran sentido humanista dentro de su propuesta, en la cual (alrededor de la música y sus implicaciones dentro del desarrollo integral humano, tanto individual como social), muestra y manifiesta la capacidad de trascender barreras de género, raza, condición social y nacionalidad. Además, propone la música como “(...) Legado que promueve la constitución de sujetos plenos y felices dentro de una sociedad que, como la actual, atraviesa retos de construcción de tolerancia, convivencia y ciudadanía” (Valencia y colegas, 2018, p.102).

Las propuestas ya mencionadas, resaltan la importancia de la educación musical “para” el desarrollo de habilidades musicales, pero también destacan lo que la música aporta al desarrollo integral humano. Se plantea, entonces, la educación musical como un fin y como un medio. Sí, es importante que el niño cante bien, tenga buen ritmo y entrenado su oído; pero también que desarrolle su creatividad, su lenguaje estético, identidad, sentido social y demás elementos que la música brinda de una manera indirecta.

En el contexto colombiano, la música ha comenzado a desempeñar un papel importante dentro de la educación en la Primera Infancia. Desde la concepción del niño como sujeto de derechos, que participa activamente en su desarrollo y es constructor de su entorno y aprendizaje, el Ministerio de Cultura (2018) reconoce que las prácticas artísticas (como la música) permiten al niño expresarse, experimentar, conocer, desarrollar su creatividad y su relación con el mundo. De igual forma, se reconoce que la apropiación y disfrute de los bienes artísticos, patrimoniales y culturales, son acciones que se emprenden en favor de la garantía de los derechos culturales. De esta manera, se aporta de manera esencial al desarrollo integral de la Primera Infancia, así como a la protección y garantía de los demás derechos. Todo lo anterior está documentado en Ministerio de Cultura (2017), al igual que en documentos y estrategias como Cuerpo Sonoro, expresiones artísticas en Primera Infancia, documento perteneciente a la colección Derechos y Orientaciones Culturales para la Primera Infancia (Ministerio de Cultura, 2018).

3.1.2 Músicas tradicionales colombianas

El Ministerio de Cultura, desde su documento Parámetros para las Escuelas de Música Tradicional (Ministerio de Cultura, 2004c), plantea que las músicas tradicionales son “expresiones artísticas profundamente entroncadas en la vida de comunidades particulares; son estas quienes le asignan un sentido en medio de su existencia cotidiana” (Ministerio de Cultura, 2004c, p.6) y que además de su valor intrínseco artístico, las músicas tradicionales son expresiones generadoras de valores; pues permiten que la comunidad se reconozca en marcos específicos de temporalidad (historia) y espacialidad (territorialidad). Adicionalmente, las músicas tradicionales, respaldan elementos de nacionalidad e identidad cultural y son un puente para el dialogo y la convivencia.

Teniendo en cuenta la variedad de aires y géneros de las músicas tradicionales que se encuentran en Colombia, se escogieron la cumbia y el bambuco debido a sus características formales y extra-formales.

3.1.2.1 *El bambuco*

Miñana (1997. Citado por Sánchez (2009)) define el bambuco como un género musical tradicional colombiano, el cual ha sido transmitido oralmente y del que no se tienen registros previos al siglo XIX. Según Sánchez (2009), es probable que el origen del bambuco sean los ensambles de vientos y percusión formados por indígenas y negros en la vieja provincia del Gran Cauca. Es decir, que dentro de los orígenes de este género estuvo involucrada la población indígena y afro. Al sumar el proceso de colonización, quienes vinieron desde Europa entran a hacer parte de este género. Asimismo, Sánchez (2009) habla de una evolución y las consecuencias del género. También relata cómo pasó a ser un aire nacional en la República de Colombia naciente.

Tabla 1. Evolución del bambuco

Primeras consecuencias		
Época	Antes de la República	Después de la República
Predominio	Ético, mestizo y negro	Blanca
Contexto	Rural	Urbano
Forma	Formas libres	Formas binarias y tripartitas
Formatos instrumentales	Instrumentos autóctonos	Sistemas diatónicos
Medio de difusión	Tradición oral	Tradición escrita
Difusión dominante		
Medida de signatura	6/8	3/4

Fuente: Sánchez, 2009, p.119

Finalmente, este autor resalta como características del bambuco: el uso interno de dos métricas (3/4 y 6/8) que se dan de manera simultánea; un sistema diatónico tonal, con forma binaria tripartita, en donde la parte A generalmente está en modo menor mientras que la B está en modo mayor.

El Ministerio de Cultura (2005. En el marco del Plan Nacional de Música para la Convivencia) ha creado unas cartillas. Una para cada eje musical, distribuidos según regiones en Colombia. En ellas se explica la música de cada región y se hace una descripción del ritmo, la melodía y los formatos instrumentales. En la cartilla titulada Música Andina Occidental “Entre Pasillos y Bambucos”, se explican algunos aspectos rítmicos del género y se plantea el patrón rítmico básico del género:

**Figura 1. Patrón rítmico del bambuco**

Fuente: elaboración propia

McPherson (1994), en su investigación *Five Aspects of Musical Performance and Their Correlates*, define 5 habilidades musicales: primera vista, tocar con otros, tocar de memoria, tocar de oído e improvisar. Este autor encontró que existe una relación entre la experiencia, la madurez musical y el desarrollo de las habilidades musicales. De igual forma, plantea que en el desarrollo de las habilidades musicales también influyen las estrategias utilizadas por cada músico a la hora de estudiar, tocar; y en general, de hacer música.

Retomando el estudio de McPherson (1994), Hallam y Shaw (2002) en su investigación *Constructions of Musical Ability*, exponen que en un comienzo se creía que estas habilidades estaban determinadas genéticamente. Luego se planteó que dependían de la genética, pero también del medio. Se hizo una comparación entre la forma en que se adquiere y funciona el lenguaje con las formas en que se adquieren y desarrollan las habilidades musicales. Asimismo, Hallam y Shaw (2002) plantean que un ambiente enriquecido promueve el desarrollo de habilidades musicales; al igual que el tiempo, la dedicación y el apoyo. De igual forma, evalúan las siguientes habilidades musicales: conocimiento, lectura musical, composición/improvisación, habilidades de evaluación, habilidades técnicas, apreciación, creatividad, escucha, oído musical, tocar o cantar, respuesta a la música, rendimiento grupal, habilidades múltiples, atributos personales, comunicación, organización de sonido y sentido del ritmo. Finalmente concluyen que el desarrollo de las habilidades musicales está fuertemente vinculado al contexto, el ambiente y la práctica.

Dentro de esta línea y teniendo como referentes a McPherson (1996) y a Hallam y Shaw (2002), Malbrán (2003) también aborda la investigación de las capacidades musicales. Comienza por definir la capacidad como una habilidad para hacer algo; y citando a Radocy y Boyle (1979) afirma que un músico es hábil si es capaz de ejecutar, interpretar, crear y analizar auditivamente la música. Esta investigadora se pregunta qué factores intervienen en el desarrollo de las habilidades musicales y afirma que la respuesta oscila entre dos factores: la aptitud y el aprovechamiento. La aptitud concebida por los genetistas como el indicador del potencial para el aprendizaje; y el aprovechamiento (planteado por los ambientalistas), quienes afirman que la dotación genética es modelada por las oportunidades del entorno (Malbrán, 2003).

Según Malbrán (2003), existe poca evidencia para sostener que las habilidades musicales sean genéticamente determinadas. Además, los factores genéticos son afectados por el ambiente y resulta complicado medir por separado los factores hereditarios de los ambientales. También

afirma que hay diversas hipótesis en donde se plantea que las diferencias individuales en las habilidades musicales se pueden atribuir a factores innatos siempre y cuando se hable de un ambiente o entorno educativo homogéneo; en donde se brinden iguales oportunidades y prácticas a los individuos. En entornos heterogéneos con diferencias en las oportunidades y la práctica, no se podría dar el mismo peso a los factores innatos.

Según lo anterior, se habla de un ambiente musical relevante en donde el individuo está expuesto a situaciones recurrentes. Este ambiente y sus características otorgan un marco adecuado para la socialización musical, la misma entendida como el “(...) Proceso de aprendizaje a través del cual los individuos crecen en el seno de una cultura, y desarrollan y ajustan habilidades musicales, actividades, modos de experiencia y valores de interrelación con el entorno social, cultural y material” (Malbrán, 2013, p.3).

De este modo, el mencionado autor plantea una serie de categorías dentro de las cuales clasifica las habilidades musicales. Estas categorías fueron diferentes para los músicos miembros de una orquesta y otras para los músicos miembros de una banda de rock. Para el primer grupo las categorías fueron: interpretación, pericia instrumental vocal, concertación/ejecución en conjunto, capacidad auditiva y rítmica e improvisación. Para el segundo grupo fueron: pericia instrumental vocal, concertación y disposición emocional, concepción estético-musical, capacidad auditiva y rítmica y conocimiento musical. Cada una de estas categorías incluye varias divisiones, en la habilidad de interpretación se incluían sub-habilidades como: fraseo expresivo y consistente, articulación del discurso musical, interpretación creativa, conocimiento de los signos de la partitura, comunicación a través de la música. En la pericia instrumental y vocal se incluyeron: dominio instrumental, afinación vocal e instrumental, precisión melódica, técnica, destreza digital, virtuosismo, memoria, concentración y atención. En las habilidades auditivas y rítmicas se encuentran precisión rítmica, seguridad, swing, discriminación, afinación, manejo armónico, identificación auditiva.

En síntesis, según Malbrán (2013), las habilidades musicales son diversas y deben concebirse como una construcción social que adquiere diferentes significados según los individuos y la cultura.

Desde el conocimiento empírico y la importancia que tiene como propuesta pedagógica a través de la práctica, el Método Suzuki se centra en el ambiente, la práctica, el tiempo y la dedicación, como factores para el desarrollo de habilidades musicales. Shinichi Suzuki (1983)

plantea la importancia de la preparación, el tiempo y el entorno para el desarrollo de las habilidades musicales con su propuesta pedagógica: La Educación del Talento. Suzuki afirma que el talento innato no existe y que “(...) La personalidad de cada ser humano, su capacidad, su forma de pensar y sentir, son cinceladas y esculpidas por la práctica y el entorno” (Suzuki, 1983). De igual forma, compara la adquisición de las habilidades musicales con la del lenguaje; proponiendo el método educativo de la lengua materna, dando gran importancia al oído y a la educación. En síntesis, Suzuki (1983) afirma que el talento no se hereda, sino que los estímulos positivos del ambiente fomentan aptitudes y habilidades superiores. Solo se desarrolla en el niño lo que existe en su medio ambiente.

A partir de los planteamientos de estos autores, se determinaron para esta investigación tres habilidades musicales a estudiar: precisión rítmica, precisión melódica y discriminación auditiva. Además, se reconoce que el desarrollo de las habilidades musicales depende del medio, del ambiente musical y de la práctica, el tiempo y la dedicación.

3.1.4 Desarrollo musical en niños de preescolar

La Psicología de la Música se ha interesado puntualmente en investigar el impacto de la música en el desarrollo del individuo y en sus emociones. Otro tema importante dentro de su ámbito es cómo funciona el desarrollo musical, en relación con las teorías del desarrollo que postula la Psicología. Investigadores como Hargreaves (1998) han realizado importantes aportes desde la psicología del desarrollo musical. Este autor plantea unos hitos del desarrollo musical infantil. Basado en lo expuesto por Shuter-Dyson y Gabriel (1981), estos son:

Tabla 2. Hitos del desarrollo musical infantil

Edades (en años)	Hitos de desarrollo
0 – 1	Reacciona a los sonidos
1 – 2	Hace música espontáneamente
2 – 3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3 – 4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar oído absoluto
4 – 5	Puede discriminar registros de alturas. Palmotea por imitación ritmos simples

5 – 6	Entiende fuerte/suave, puede discriminar igual de diferente en patrones melódicos o rítmicos
6 -7	Progresos en el canto afinado, percibe mejor la música tonal que la atonal
7 – 8	Percibe consonancia y disonancia
8 – 9	Mejora en las tareas rítmicas

Fuente: Hargreaves, 1998, p.74

Partiendo de esto, propone analizar el desarrollo musical desde tres aspectos: las respuestas al sonido, el desarrollo de la canción y el desarrollo rítmico.

3.1.4.1 Respuestas tempranas a sonidos musicales

Hargreaves (1998. Citando a Moog (1976)), afirma que entre los 3 y los 6 meses de edad, los bebés comienzan a responder activamente a la música y no solo recibirla; comienzan a mover la cabeza buscando la fuente del sonido y a producir movimientos como balanceos y movimientos de extremidades. En esta etapa se reacciona a la música en general. Al parecer, estos movimientos se dan con música rítmica y no tan rítmica.

Al final del primer año, el ritmo empieza a desempeñar un papel importante. Los efectos rítmicos de la música comienzan a producir un efecto distinto. En esta etapa comienza lo que Moog (1976) denomina “el balbuceo musical”, el cual se “(...) produce como una respuesta específica a la música que el niño escucha. Las “canciones balbuceadas” consisten en sonidos de alturas variadas, emitidos ya sea sobre una vocal o sobre muy pocas sílabas” (Hargreaves, 1998, p.76-77).

Durante el segundo y tercer año los diferentes movimientos musicales aumentan y se comienzan a realizar “movimientos de danza”. Es decir, se comienza a esbozar coordinación entre los movimientos y la música, la cual se mantiene por cortos periodos de tiempo. Entre los 4 y 5 años Moog (1976) no halló mayor incremento de la coordinación. Sin embargo, si evidenció que durante este periodo los niños incorporan la música, (particularmente el canto) al juego imaginativo; que como lo expuso Piaget, es la esencia del periodo preescolar y la música. Las rondas y las canciones representan una parte importante en el juego.

Según Moog (1976), entre los 4 y 5 años los niños ya no realizan movimientos como respuesta no controlada a la música, ya pueden sentarse a escuchar y realizar movimientos cada

vez más coordinados con respecto al ritmo. De los 5 a los 7 años escuchan con atención, se evidencia una clara relación entre la danza y la música. De igual forma, durante estas etapas los niños pueden discriminar lo que escuchan. Como se mencionó anteriormente, entre los 5 y 6 años los niños discriminan intensidades y diferencian, *fuerte de suave e igual de diferente* en patrones melódicos y rítmicos. Entre los 6 y 7 años comienzan con la percepción tonal (Shuter-Dyson y Gabriel, 1981).

3.1.4.2 Desarrollo de la canción

En el corpus investigativo en Psicología de la Música, lo relacionado con el canto y la canción es quizá lo más estudiado. Así lo afirma Hargreaves (1998), que cita varias investigaciones, como las realizadas por Wener (1961), Moog (1976), Dowling (1982); que tienen mucho en común con el Proyecto Zero desarrollado en Boston (Mckernon, 1979; Davidson, Mckernon y Gardner, 1981; Davidson, 1983. Citados por Hargreaves, 1998). A partir de estas investigaciones, Hargreaves afirma que desde los 6 meses de edad, los bebés muestran poder vocalizar, variar e imitar alturas y detectar cambios en el contorno melódico. Alrededor del segundo y tercer año comienzan las “canciones esbozadas” (llamadas así por los investigadores del proyecto Zero), estas consisten en pequeñas frases repetidas una y otra vez. Según Dowling (1982. Citado por Hargreaves, 1998), a los 5 años “(...) Los niños poseen un amplio repertorio de canciones tradicionales infantiles “estándar” de su cultura, con las cuales pueden realizar tareas de reconocimiento y memoria mucho mejor que con el material musical no familiar” (Hargreaves, 1998, p.89).

Según la investigación realizada por Davidson y colegas (1981. Citados por Hargreaves, 1998), existen cuatro fases principales de adquisición de la canción en niños de 5 años.

Tabla 3. Fases de la adquisición de la canción

Fases	Logros
1. Topología	<p>Palabras de toda la canción.</p> <p>Frasas, límites de frases, extensión, número y orden de todas las frases presentes. Están ampliamente apoyadas por el marco de las palabras.</p>
2. Superficie rítmica	<p>El niño puede expresar el ritmo externo de la canción.</p> <p>El niño canta una aproximación del contorno de alturas de las frases distintas; pero no mantiene una estabilidad tonal a lo largo de las frases, y de una interpretación a otra, canta intervalos variados.</p>
3. Contorno de alturas	<p>El niño intenta igual el contorno de alturas en cada frase, pero la estabilidad tonal a lo largo de las frases aún está ausente y los intervalos aún varían a lo largo de las interpretaciones.</p>
4. Estabilidad tonal	<p>Una clara proyección del centro tonal a lo largo de todas las frases, aunque los intervalos no siempre son correctos.</p> <p>Los niños pueden percudir el pulso.</p> <p>Nueva habilidad para ejecutar transformaciones expresivas.</p>

Fuente: Hargreaves, 1998, p.57

3.1.4.3 El desarrollo rítmico

Las habilidades rítmicas quizás son las primeras en aparecer y desarrollarse. Al comienzo se manifiestan con pequeños movimientos, luego con la imitación de pequeños patrones rítmicos y la ampliación de lapsos de tiempos en los que se marca el pulso. Como ya se mencionó, el niño comienza reaccionando a la música con pequeños movimientos; los cuales (con el tiempo) van siendo más acordes al ritmo de la música. Posteriormente, a los 4 años, el niño comienza a imitar pequeños patrones rítmicos y a marcar el pulso por cortos períodos de tiempo. A los 5 años pueden imitar patrones un poco más largos y marcar el pulso por períodos más extensos.

Este es un marco general del desarrollo auditivo, rítmico y melódico de los niños en Primera Infancia. Sin embargo, cabe recordar que (como se contempla en el documento número 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación, 2004b): “(...) La Primera Infancia es un momento en donde suceden un sinnúmero de cambios biológicos y psicológicos que están relacionados con aspectos culturales, sociales y demás contextos del sujeto. Estos cambios no ocurren de manera lineal, secuencial, acumulativa, homogénea, es decir, no suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para todas las niñas y los niños, lo cual revela que son seres diversos, con ritmos y estilos de desarrollo propios” (Ministerio de Educación, 2014, pp.13-14)

Es decir, el desarrollo en cualquier área del conocimiento es singular y particular, se pueden dar ciertos parámetros, pero hay que tener en cuenta las particularidades del individuo y los contextos. El desarrollo musical no es la excepción, se pueden dar algunos parámetros generales. Sin embargo, hay otras variables que se deben analizar como: condiciones físicas, exposición a contextos musicales, cultura, práctica, entre otras.

3.1.5 La música: sociedad y comunicación

Producto del cansancio, la inclemencia del clima, la injusticia y la opresión, se levantaban clamores hechos canción. Los campos de algodón se inundaban con cantos de inconformidad, dolor y melancolía; que a su vez, eran ecos de esperanza y fuerza, la fuerza y el valor de una etnia de aquellos a quienes les faltaba la libertad, pero les sobraba el amor y la valentía (Prada, 2015). Nace entonces el blues como identidad de un pueblo, demostrando que la música permea

la vida del hombre. Está presente como representación de su esencia, de su ser y de su colectividad.

Fubini (2001) citado por Alvarado (2013) afirma que "(...) La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres" (p.1). Visto de esta forma, la música es una construcción social, y desde ese papel favorece el desarrollo de la empatía y el pensamiento colectivo; influyendo no solo en el individuo sino también en su entorno, ambiente y cultura. En otras palabras, la música participa activamente en el desarrollo social del hombre.

Al ser parte del desarrollo social del hombre, la música no solo es arte, ciencia y lenguaje. También cumple otros fines: "(...) Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con "el otro" o "los otros", y la captación y apreciación del mundo que nos rodea" (Lacárcel, 2003, pp. 222-223). De esta forma, la música no es solo expresión, sentimiento, movimiento, melodía, ritmo y armonía. También es una forma de comunicación que, como afirma Lacárcel (2003), permite al hombre entender su realidad y a su vez establecer un diálogo con el otro. Es arte que comunica y permite comunicarse. Al respecto Hirsch citado por Elliot (1990), afirma que "(...) Todos los ciudadanos necesitan conocer las obras artísticas y los artistas de nuestra tradición, aunque solo sea porque son puntos de referencia indispensables para nuestras vidas compartidas" (p.148). Es sobre esta base, que Hirsch citado por Elliot (1990) postula el arte como un cuerpo de información de fondo compartida, en la cual "(...) Las personas deben conocer para poder comunicarse con otras personas alfabetizadas en nuestra sociedad" (p.148). Esta idea la apoya Pérez-Aldeguer (2014) al determinar que la música apoya la "Imaginación narrativa". Es un término empleado por Nussbaum (2001. Citada por Pérez-Aldeguer (2014)) y que hace referencia a la "capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona" (pp. 30-31).

3.1.5.1 Colonialidad

Quijano (1999, 2014) define la Colonialidad como lógica o mecanismo ideológico en donde un modelo se impone y domina diversos ámbitos; entre ellos, la cultura. Este mecanismo invisibiliza y desvaloriza las formas de pensamiento, creencias y cultura de los pueblos sobre los que se impone. Esta Colonialidad está cimentada en el Eurocentrismo, pues se toma como

modelo ideal de civilización. En esta misma línea, Castro (2017) (tomando como punto de partida a Quijano) plantea “La Colonialidad del saber”. Es una dimensión de la Colonialidad que califica el conocimiento y “clasifica como saberes o mera tradición o costumbre las producciones simbólicas/prácticas de las culturas oprimidas” (Castro, 2017, p.140).

Bajo la Colonialidad que impone y valida, se establece un modelo de enseñanza musical, en el que se:

(...) Considera la música como un objeto elaborado para ser contemplado, distanciado del sujeto que lo realiza o participa de su construcción. Bajo la premisa colonial se clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no; y se determinan roles jerarquizados para las personas participantes en las diferentes experiencias musicales” (Shilfres y Rosabal, 2017, p.86).

De igual forma “(...) se impone la ejecución y la audición musical como las experiencias musicales más deseables y completas, y la lectoescritura como medio obligatorio para la expresión” (Shifres y Rosabal, 2017, p.86). Todo esto basado en el modelo de conservatorio, en donde se desvaloriza la música tradicional y se exaltan los modelos europeos de enseñanza musical, al igual que su música.

Según Violeta Hemsy de Gainza (1999), en los países europeos a finales del siglo XIX se comienza a implementar estructuras musicales, programas, repertorios y textos; que luego se convertirían en el punto de partida y principal referente respecto a la calidad y alcance de la enseñanza musical impartida por las diferentes instituciones educativas: “El objetivo central del modelo de conservatorio consistió en transmitir conocimientos musicales y capacitar a los alumnos para desempeñarse como solistas, músicos de orquesta, acompañantes o profesores” (Hemsy, 1999). Este modelo fue adoptado en Latinoamérica y según la autora: “(...) Curiosamente no se ha modificado” Hemsy (1999).

Como consecuencia de todo lo anterior, se plantea la “Decolonialidad”. En el ámbito de la música es un modelo en donde se plantean nuevos sistemas y músicas dentro de la educación musical, y no solo se centre en el modelo europeo. Esto no “(...) Significa negar, desdeñar o incluso descartar el corpus teórico desarrollado a lo largo de la historia de la civilización occidental y su potencial explicativo, aunque este responda a las lógicas de la Colonialidad” (Castro, 2017, p.144). Se pretende todo lo contrario. Como lo afirma Serrati (2017): “(...) Las músicas americanas son parte de la confluencia entre culturas y lenguajes que caracteriza la

historia de mestizaje de la región. Por lo cual, no tiene sentido reivindicar esta música en oposición a la europea sin reconocer que la música europea es constitutiva de la música popular americana” (Serrati, 2017, pp. 5-96). Se trata de un diálogo intercultural entre la tradición europea, los indígenas, los pueblos de origen afro y demás culturas que convergen en Latinoamérica.

3.2. Cultura

3.2.1 Concepto de cultura y su evolución

El sombrero *vueltaio*, la ruana, las alpargatas, el ajiaco, la arepa, los acentos, dialectos, cantos, mitos, leyendas, paisajes, fauna y flora... todo eso y mucho más hace parte de lo que es Colombia; de su esencia y de su cultura. Desde lo material como una mochila Arhuaca, hasta lo inmaterial como el Sanjuanero; conforman el ser de un país y un pueblo. Según Pérez de Cuellar (1996): “(...) Para los grupos y las sociedades, la cultura es energía, inspiración y empoderamiento, al mismo tiempo conocimiento y reconocimiento de la diversidad” (Pérez de Cuellar, 1996, p.10). De igual forma, moldea el pensamiento, la imaginación y el comportamiento, es “(...) Transmisora de comportamiento tanto como una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación” (Pérez de Cuellar, 1996, p.10).

Según Pérez de Cuellar (1996): “La cultura es la manera de vivir juntos” (p.12) y cumple varias funciones. Por un lado, instrumental, pues es un medio para promover y sostener el crecimiento económico, pero también tiene un rol constructivo, constitutivo y creativo (Pérez de Cuellar, 1996). La cultura es inherente al ser humano, como derecho, deber, parte fundamental de su desarrollo económico, social, creativo, de pensamiento, comportamiento y patrimonio.

Al hablar de cultura no se puede dejar de lado la diversidad. Al respecto, en la Conferencia de la UNESCO, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005 se definió que la diversidad cultural es un rasgo distintivo de la humanidad, siendo “(...) La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades” (UNESCO, 2005, p.7). Se muestra a través de diferentes modos de creación, prácticas artísticas, difusión, producción y disfrute de todas las manifestaciones artísticas.

En la diversidad como multiplicidad cultural, surgen términos como “pluricultural”, “multicultural” e “intercultural. Son términos que María del Mar Bernabé Villodre de la Universidad de Valencia, cree pertinente definir y aclarar. Define el concepto de pluriculturalidad como la: “(...) Presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Así, pues, la Pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación” (Bernabé, 2012, p.69). La multiculturalidad, por otro lado, se puede definir como “(...) La presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir” (Bernabé, 2012). No se presenta intercambio de ningún tipo y puede llevar a la segregación.

Por último, la autora se refiere a la interculturalidad como un concepto frente al cual existen múltiples interpretaciones. Promueve la comunicación entre culturas, el encuentro como forma para aprender mutuamente y la toma de conciencia de las diferencias para resolver conflictos. Esto quiere decir un reconocimiento y aceptación de esas diferencias, que finalmente desencadena en el establecimiento de relaciones culturales y en una integración cultural (Bernabé, 2012). La interculturalidad es un concepto que “(...) Aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural; sin embargo, ese reconocimiento y esa integración de la diferencia no resuelven los problemas que surgen debido a ella” (Bernabé, 2012, p.70). Como síntesis, la interculturalidad puede considerarse como “(...) El estado ideal de convivencia de toda sociedad pluricultural, caracterizada por relaciones interpersonales basadas en el conocimiento y el reconocimiento” (Bernabé, 2012, p.70).

Asimismo, la UNESCO (2013) define la interculturalidad como: “(...) La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2013, p.8).

3.2.2 Influencia de la cultura en el desarrollo

El contexto y la cultura son agentes que afectan el desarrollo infantil de diversas maneras. Vigotsky (1983. Citado por Vielma y Salas (2000)) afirma que: “(...) El proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo” (p.32). Es decir, el funcionamiento cognitivo y mental de un individuo, solo puede ser entendido desde los procesos sociales y culturales dentro de los cuales

se encuentra. Desde esta teoría, el desarrollo es un proceso social y es apoyado por todo agente más competente en el manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en el ambiente cultural. En síntesis, el desarrollo es producto de las interacciones entre el niño y los otros individuos mediadores de la cultura (Vielma y Salas, 2000).

Desde la teoría ecológica también se ve el ambiente o contexto como algo influyente en el desarrollo humano. Bronfenbrenner (1987. Citado por Gifre y Guitart (2012)) define el desarrollo como los cambios perdurables en el modo en que una persona se relaciona y percibe su ambiente:

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y su contenido (Gifre y Guitart, 2012, p.82).

En esta misma línea, Guitart (2008) afirma que la experiencia no es un proceso que se realice de adentro hacia afuera. Todo lo contrario, se construye culturalmente a través de las relaciones con las personas, objetos, símbolos y prácticas; lo que lo lleva a afirmar que la cultura moldea al individuo y lo moldea por medio de la vivencia. Se plantea desde la Psicología cultural, que el desarrollo humano se da a través de la participación en hechos y prácticas sociales. Un día nacional, por ejemplo, es una fiesta que tiene el objetivo de construir cierta solidaridad grupal e identidad colectiva a través del recuerdo de héroes y narraciones y la exhibición de los rasgos propios (banderas, danzas, rituales, creencias) (Guitart, 2008).

Por su lado, Cole y Cagigas (2010) plantean que la cultura permea el desarrollo cognitivo y físico del individuo. Parten del constructivismo biológico, en donde se sostiene que la cultura complementa los procesos biológicos y es la que da las herramientas para pensar y actuar. De igual forma, hacen hincapié en que el niño nace en un contexto social. Al niño lo recibe un mundo social, conformado por personas que han adquirido conocimientos culturales que el niño tendrá que aprender y por los que se verá moldeado. Al igual que Bronfenbrenner (1991), Cole y Cagigas (2010) afirman que las circunstancias ecológicas como actividad económica tecnológica y organización social, influyen en las prácticas de crianza que, a su vez, dan forma a las características psicológicas de los niños.

3.2.3 Música y cultura

3.2.3.1 ¿De lo musical a lo cultural?

El sentido de la educación musical es desarrollar habilidades musicales como las rítmicas, melódicas, armónicas, auditivas, técnicas, expresión, concentración, memoria, entre otras. Sin embargo, la música y (por ende) su enseñanza va un poco más allá de lo estrictamente musical. Como ya se mencionó, la música permea muchos aspectos del ser humano, lo que permite que pueda utilizarse no solo como fin sino también como medio.

La UNESCO en su declaración sobre Diversidad en el 2001 propone que “(...) Se puede utilizar la música y otras formas de arte para promover la diversidad cultural a través de la educación” (UNESCO, 2001). En esta misma línea, varios investigadores proponen la música como mediadora cultural, como promotora del diálogo intercultural. Asimismo, que la educación musical debe concebirse en términos interculturales.

Elliot (2011) en su investigación *Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts* expone que:

(...) El arte no es solo para la apreciación y el enriquecimiento personal (...) sino también símbolos indispensables para la existencia cultural (...) no son solo objetos para para generar placer y contemplación personal, sino que son símbolos esenciales que han ayudado a definir lo que colectivamente somos” (Elliot, 2011, p.147).

Este autor, plantea la música como un medio de comunicación y afirma que “(...) La naturaleza de la música es tal que la educación musical debe ser concebida en términos multiculturales” (Elliot, 2011, pp.148-149).

De igual forma, este autor propone un currículo musical multicultural que se diferencia en tres puntos del currículo tradicional: 1. La música se selecciona para estudiar los límites locales o regionales de cultura, etnia, religión, función o raza; 2. La música seleccionada se aborda desde una perspectiva estética y 3. Los alumnos estudian varios temas con una preocupación por la modificación en reacción o incorporación a los estilos occidentales (Elliot, 2011).

Por esta misma línea, Pérez-Aldeguer (2014) en su investigación “La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula” afirma que la música posee cualidades que fomentan la inclusión social. Con ello, se refiere a todo tipo de inclusión:

religiosa, étnica o de estrato social. Cita a Dillon (2007) quien afirma que la música es un elemento importante de transformación. La música se ve como una experiencia que facilita la inclusión social. Por este motivo “(...) Se considera fundamental educar a través de la música desde la escucha, el canto, la interpretación, la creación (improvisación-composición), la expresión corporal y la dirección” (Pérez-Aldeguer, 2014, p.176).

El mencionado autor parte de la premisa “Me conozco a mí a través de los demás” y propone un proyecto operacional a través del ritmo, para finalmente concluir que:

(...) La música de otras culturas puede impregnar de motivación a los estudiantes cuando: a) proporciona interés a la clase; b) es relevante y significativa; y c) cuando es creativa y está centrada en los alumnos. Por ello, se recomendó tratar la educación musical intercultural desde un enfoque interdisciplinar, fundamentándose en las experiencias musicales y extramusicales de los estudiantes” (Pérez-Aldeguer, 2014, p.183).

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la pregunta ¿educación multicultural o intercultural? Según Bernabé (2012), la educación multicultural nace en los años 60 y se caracteriza por tratar de eliminar las barreras sociales, así como actitudes que puedan generar segregación o discriminación y garantizar oportunidades de educación por igual. Plantea que las propuestas educativas multiculturales resaltan la diferencia, permitiendo que se respete la identidad del otro; pero no la creación de identidades conjuntas. En contraposición a su argumento, Bernabé (2012) cita a Aguado (2005), quien afirma que “(...) Las propuestas educativas interculturales suponen intercambio y enriquecimiento mutuo, cooperación entre el alumnado, e implican una escuela activa, abierta y transformadora” (Bernabé, 2012, p.72). Hasta ahora, pareciera ser la interculturalidad y no la multiculturalidad, la mejor forma de educación.

Por otro lado, educar en la interculturalidad supone:

(...) Construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la del otro; entonces, lo intercultural a nivel educativo intentará crear procesos de aceptación y valoración de la diferencia mediante practicas educativas globales, inclusivas, cooperativas. Resumiendo, la propuesta educativa intercultural, se caracteriza por el intercambio como causante de reconocimiento, el intercambio y la aceptación de la alteridad (Bernabé, 2012, p.73).

3.2.3.2 *Etnomusicología: música, cultura y educación*

El reconocido Bruno Nettl (1983) afirma que existen muchas definiciones y planteamientos sobre la Etnomusicología. Sin embargo, se lanza hacer su propia definición y establece que

la Musicología es el estudio de la música en la cultura. El etnomusicólogo entiende la música como parte de la cultura, como una producción y forma en la que se define una sociedad.

1. La Etnomusicología es el estudio de las músicas del mundo desde una perspectiva comparativa y relativista. Se comparan los diversos sistemas musicales, pero también se estudian desde sus diferencias como características propias: “desde sus propios términos”. Se busca entender dichos sistemas desde las perspectivas de las sociedades de los cuales hacen parte.

2. La Etnomusicología es el estudio de todas las manifestaciones musicales de una sociedad: los etnomusicólogos tienen en cuenta las jerarquías musicales en cada sociedad, Sin embargo, busca investigar todo tipo de música y cómo las diversas sociedades y culturas se manifiestan y definen a través de ella.

Nettl (2010) recalca que la música permite y ayuda a entender la cultura, entendida como “(...) El método mediante el cual aprendemos las formas de interpretar el mundo, y las reglas de comportamiento de las personas en cuya compañía nos criamos y vivimos” (Nettl, 2010, p.6).

De igual forma, Nettl (2010) plantea la estrecha relación que se ha ido dando entre la Etnomusicología y la educación musical. La Etnomusicología le aporta a la educación musical ideas nuevas, músicas nuevas. Sobre todo, le permite entender la música desde su estética, entorno y cultura. Plantea que cada sistema de educación musical debe incluir: el estudio de la música clásico o académica occidental, el estudio de las músicas tradicionales locales y el estudio de músicas del mundo.

La Etnomusicología le brinda a la educación musical la posibilidad de entender y comprender la música como diversas estructuras de comunicación. Como afirma Nettl (2010), la música es universal, pero no es el lenguaje universal de la humanidad. Por el contrario, la música es un grupo de lenguajes o sistemas de comunicación que se deben enseñar y aprender.

En esta misma línea, Campbell (2013) afirma que durante los últimos 50 años las condiciones para el cruce de fronteras entre la Etnomusicología y la educación musical han ido en aumento. Plantea que los etnomusicólogos centran sus estudios en la música en la cultura y

cómo los educadores musicales buscan mejores prácticas para potenciar las habilidades musicales, así como una mejor comprensión del repertorio y de los estilos musicales. Estas dos actividades se complementan, pues los pedagogos musicales buscan constantemente ampliar sus repertorios “(...) Y se informan de otras disciplinas para que los procesos de investigación se ajusten a sus intereses en el estudio de la música y su transmisión. El trabajo de los etnomusicólogos se aprovecha por la información que puede proporcionar” (Campbell, 2013, p.50). De igual forma, los métodos de investigación y evaluación empleados por los educadores musicales pueden aportar a la investigación de los etnomusicólogos; permitiéndoles la estandarización de ciertos procesos evaluativos (Campbell, 2013).

3.2.4 Identidad cultural

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se refiere a la identidad desde dos dimensiones. En la primera “(...) Concierno a la construcción progresiva de vínculos con otras personas, iniciando con el apego a adultos familiares hasta lograr los conocimientos básicos sobre identidad social” (ICBF, 1995). La segunda dimensión se refiere a la individualización e identidad de género.

Teniendo en cuenta lo planteado por el ICBF frente a la individualización a través del conocimiento básico sobre la identidad social y el vínculo, Bejarano y Sánchez (2014) relacionan la identidad con la construcción y permanente elaboración que hacen los niños de sí mismos como sujetos individuales con capacidades, creencias, deseos, intereses y potencialidades. Esta construcción individual tiene que ver con la relación que tienen los niños con ellos mismos, con la autonomía y con el conocimiento que tiene de su corporeidad y de su entorno. Toda esta construcción no es solo individual, pues el niño como parte de un entorno desarrolla identidad colectiva. Esto implica que los niños cuentan con espacios de participación e interacción en la cultura, a través de los cuales apropian saberes y prácticas que amplían su capacidad de acción en el entorno.

El desarrollo de la identidad incluye varios procesos relacionados: el conocimiento de sí mismo como un ser con capacidades, intereses particulares y con capacidad de agencia; la configuración de la identidad, de género y el desarrollo de sí mismo; y el reconocerse como

miembro activo de una comunidad que define los modos de participación social (Bejarano y Sánchez, 2014).

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2017) en su documento Bases Curriculares Para la Educación Inicial y Prescolar, reitera lo planteado por Bejarano y Sánchez (2014). Lo abordan desde la educación afirmando que en la educación inicial y preescolar, los niños construyen su identidad a partir de la interacción consigo mismos, con su familia, pares, maestros, etc. Estas relaciones proporcionan oportunidades únicas e irrepetibles para encontrarse con diversos lenguajes, lenguajes artísticos, juegos e historias.

Bejarano y Sánchez (2014) describen cómo se da el proceso de creación de la identidad desde los 0 hasta los 7 años. Al comienzo, los bebés se han adaptado a las costumbres, rutinas y prácticas familiares. Al empezar a caminar es importante llamarlos por el nombre, pues esto refuerza su identidad individual y parte de un grupo o familia. Afirman que es importante plantear las estrategias pedagógicas, valiéndose de la tradición oral de las comunidades ya que su riqueza posibilita el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas y les conecta afectivamente. Entre los 2 y 3 años, los niños cuentan con la posibilidad de apropiarse del mundo cultural y cuentan con la capacidad de reconocerse como parte de una familia y grupo social (Ministerio de Educación, 2017).

Entre los 3 y 5 años, el lenguaje les da la posibilidad de explorar, interactuar y de conocer el mundo formal. También comienzan a participar de las prácticas culturales familiares y de su comunidad, conectándose con diversas formas de simbolización a través del juego y de expresión artísticas, las cuales crean y re-crean sus interpretaciones del mundo. De los 5 a los 7 años, los niños juegan “a ponerse en el lugar del otro” recreando su entorno social. Conforman grupos y amistades afirmando su identidad como un movimiento entre lo colectivo y lo individual. En esta etapa, los niños y las niñas participan activamente en las prácticas culturales de su familia y comunidad en las que apropian su lenguaje, costumbre, tradiciones, celebraciones y prácticas culturales (Ministerio de Educación, 2017).

Todo esto tiene relación con la identidad cultural, a la que Molano (2007) se refiere como un concepto que encierra sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten costumbres, valores, creencias y rasgos culturales. Plantea que la identidad cultural no es concepto fijo, sino que se recrea de manera individual y colectiva; y se nutre continuamente de la influencia del exterior (Molano, 2007).

Por su parte, Porta (2014. Citando a Cuche (1999)) afirma que la identidad y la cultura son dos conceptos muy relacionados. La cultura implica inmersión y absorción. Por otro lado, la identidad hace referencia a la diferencia; es consciente y, por lo tanto, implica inclusión y exclusión, diversidad y diferenciación cultural. Afirma que la identidad es un producto narrativo, que implica una posición activa pues se construye en las actuaciones e interacciones con las herramientas culturales.

Desde la sociología, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Homi K. Bhabha y Lawrence Grossberg (En Hall y du Gay, 1966) se debaten frente a la identidad, viéndola como algo no tan definible, como un dilema moderno, como algo paradójico. Bauman (1996) incluso afirma que la identidad puede verse como un verbo y como un sustantivo.

Hall (1996) define la identidad como un proceso de identificación cambiante del yo a través del tiempo. Plantea que en la identidad cultural no se puede hablar de “unicidad” o pertenencia cultural sin cambios. Es decir, la identidad “(...) Nunca es singular, sino que se construye de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes” (p.17). De igual forma “(...) Se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relaciona tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma” (En Hall y du Gay, p.18). Otro factor a tener en cuenta dentro de la identidad, según Hall (1996), es la diferencia en la relación con los demás y con sus diferencias.

Asimismo, Bauman (1996) conceptualiza la identidad como una búsqueda, una proyección crítica que da respuesta a lo que se es y plantea que “(...) Los conceptos de construcción de la identidad y de cultura (vale decir, de la idea de la incompetencia individual, la necesidad de educación colectiva y la importancia de educadores profesionales y bien informados) nacieron y solo podían nacer juntos” (En Hall y du Gay, p.42). Lo que significa que la identidad no está “descontextualizada”, sino que tiene gran relación con la cultura y el contexto. Bhabha (1996) reafirma lo planteado por Hall y concibe “la cultura como diferencia”. En esta medida, habla de la multiculturalidad y cómo la identidad se construye a partir de ella.

Siguiendo con este marco de posibles formas de entender la identidad, Grossberg (1996) afirma que “(...) El carácter central del concepto de identidad tanto en los discursos teóricos como en los políticos es un desarrollo moderno” (En Hall y du Gay, p.151). Está compuesta por tres aspectos: la lógica de la otredad (se reconoce la existencia del individuo, en un lugar propio, dejando de lado relaciones específicas), la lógica de la productividad (cada individuo existe

dentro de la subjetividad; sin embargo, la identidad es una cuestión relacionada con el poder social) y la lógica de la espacialidad (el individuo experimenta el mundo desde una posición en particular. Esto implica espacialidad, desde donde construye la identidad)

Todos estos autores coinciden en que definir la identidad no es fácil, hay que tener en cuenta diversos factores. Pero existe una idea común frente a este tema que podría sintetizarse así: La identidad es un proceso de construcción individual producto del otro, de la cultura, de la multiculturalidad y la sociedad, que no es estático y que cambia con el tiempo y el espacio.

3.2.4.1 Música e identidad

En su artículo, Amparo Porta (2014) plantea que “(...) La música desde el punto de vista social y cultural encuentra su sentido en el diálogo con la escucha. Sus usos, muchas veces, tienen carácter mediador y comunicativo siendo, en ocasiones, más potentes y certeros que las palabras” (Porta, 2014, p.65).

El significado de cualquier música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. Finalmente se concluye que la construcción de la identidad tiene una base social y que la identidad en relación con la música se produce por inmersión; pero su desarrollo tiene carácter cultural, lingüístico y discursivo. La segunda conclusión apunta a que:

La música forma parte de ellos al igual que lo hace el paisaje, los cuentos, la ciudad o la escuela. Por medio de todas ellas, el niño puede sentirse perteneciente a un grupo o cultura, y también a través de ellas puede reconocer al otro encontrando el valor de la diferencia (Porta, 2014, p.74).

Como tercera conclusión se desprende que los elementos musicales que escucha la infancia afectan las cualidades sonoras y musicales, así como sus referentes patrimoniales y culturales.

El etnomusicólogo Simón Frith (1996) concuerda con las ideas de identidad ya planteadas. Por un lado, afirma que la identidad es móvil: “(...) Un proceso y no una cosa, un devenir y no un ser” (Frith, 1996. p.184). Por otra parte, sostiene que: “(...) La mejor manera de entender nuestra experiencia de la música, es verla como una experiencia de este yo en construcción” (Frith, 1996. p.184).

Este autor afirma que los estudios académicos de la música popular se ven limitados al determinar que el sonido debe reflejar o representar a la gente; es decir, la conexión entre la

música y los grupos sociales se da desde el sonido (Frith, 1996). Centran su atención en la obra musical o una interpretación como reflejo de las personas. Pero el verdadero punto está en cómo se produce, construye y experimenta la música; en la experiencia musical, en la experiencia estética. En sus palabras, “(...) Lo estético describe la calidad de una experiencia (no la de un objeto); significa experimentarnos a nosotros mismos (no sólo el mundo) de una manera diferente” (Frith, 1996. p.184).

Teniendo en cuenta lo anterior, al hablar de identidad también se hace referencia a la experiencia. La identidad no es una cosa sino un proceso, en el cual se viven experiencias como la música. Esto es reflejado por el autor cuando afirma: “(...) La música parece ser una clave de la identidad porque ofrece, con tamaña intensidad tanto una percepción del yo como de los otros, de lo subjetivo en lo colectivo” (Frith, 1996).

Este autor le da gran peso a la experiencia como un proceso social de interacción y estético. Afirma que son los aspectos estéticos, más que la interpretación, los que marcan una continuidad entre lo social, el grupo y el individuo. Estos aspectos estéticos y la cultura son los que consiguen que los individuos se reconozcan a sí mismos como grupos, como “(...) Una organización particular de intereses individuales y sociales, de mismidad y diferencia” (Frith, 1996, p.187).

Finalmente, este autor concluye que la música construye la identidad mediante “(...) Las experiencias directas que ofrece del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, experiencias que nos permiten situarnos en relatos culturales imaginativos” (Frith, 1996, p.212) y que es la forma cultural más apta para atravesar fronteras, pues la música define un espacio sin límites.

3.2.5 Diversidad cultural

Con respecto a la diversidad, también encontramos distintos autores y posturas. Alejandra Val Cubero afirma que antes del Siglo XIX los antropólogos no empleaban el término “diversidad”; su interés radicaba en estudiar y destacar las diferencias entre las civilizaciones y las comunidades “no civilizadas” (Val, 2017). Es en el Siglo XX donde los antropólogos comienzan a cambiar su visión. El primero en recurrir al método comparativo para explicar en qué consiste la diversidad entre culturas fue el antropólogo Lévi-Strauss (1999). En su libro *Raza y Cultura* afirma que la diversidad cultural es “(...) Un fenómeno natural, resultante de los contactos directos o indirectos entre sociedades” (Lévi-Strauss, 1999, p.39). De igual forma,

afirma que este término no puede concebirse como estático y no cambiante. Las culturas humanas son diferentes, pero no de la misma manera ni el mismo sentido.

Otro antropólogo cultural que ha realizado estudios frente a la diversidad cultural es Geertz (1988), quien define cultura como: “Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y las actitudes ante la vida” (Geertz, 1988, p.88). Estos esquemas interactúan y generan nuevas narrativas. En esta medida, se está obligado a pensar en diversidad. Bajo los planteamientos de Leví-Strauss (1994) y Geertz (1988), el término “diversidad” se ve desde la antropología como un proceso o fenómeno en que diferentes culturas interactúan, se comunican y se crean nuevas narrativas.

Por otro lado, la UNESCO (2005) define la diversidad cultural como las múltiples formas en las que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Según este organismo, la diversidad cultural se manifiesta no solo en las diversas expresiones culturales en las que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad, sino que también se enriquece de la creación artísticas y de las experiencias culturales.

En síntesis, después de todo lo argumentado se hace el siguiente planteamiento: la educación musical puede darse por y para la música. Se utiliza para formar habilidades musicales y también para el desarrollo en general del ser humano. Ello dado que la música como práctica cultural y la educación musical como cultura, permean el desarrollo de habilidades como la precisión melódica, rítmica y auditiva y aspectos como la identidad, la diversidad y la interculturalidad. Como se explicó, la cultura y el contexto son fundamentales en los procesos de desarrollo.

La música tradicional colombiana (para este caso, el bambuco y la cumbia), tienen elementos formales y extraformales, que es posible que aporten al desarrollo de habilidades musicales. De igual manera, sus elementos extra-formales pueden servir para trabajar los conceptos de identidad, diversidad e interculturalidad desarrollando habilidades de tipo social.

4. Aproximación metodológica

4.1 Enfoque

La metodología propuesta para esta investigación consiste en realizar una revisión exhaustiva y analítica de la literatura, así como un trabajo aplicado de campo a través de cuestionarios realizados a niños de 5 y 6 años en un colegio calendario B del norte de Bogotá. Dado lo anterior, el enfoque de la investigación será cualitativo. Sampieri (2014) afirma que la investigación cualitativa cumple con las siguientes características: inicialmente el planteamiento del problema no es tan específico y la pregunta de investigación no siempre está definida por completo. Las investigaciones cualitativas se basan en procesos y lógica inductiva, se explora y describe para luego generar una perspectiva teórica. En este enfoque la recolección de datos se realiza con métodos no estandarizados ni predeterminados completamente. Se utilizan técnicas como la observación, entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, registro de interacción e introspección con grupos o comunidades. La investigación cualitativa se fundamenta en interpretar lo que se va captando activamente.

Este tipo de investigaciones no pretenden generalizar de manera estadística a poblaciones más amplias. La investigación cualitativa es natural al estudiar los fenómenos y los seres vivos en su contexto y cotidianidad, y es interpretativa pues intenta darle sentido y explicación a los fenómenos desde las explicaciones y significado que le dan las personas. La propuesta metodológica de esta investigación cumple con las características planteadas por Sampieri (2004), es por esto que se reafirma el enfoque cualitativo de este estudio.

4.2 Alcance

El alcance de la presente investigación será fundamentalmente descriptivo, pues se busca mostrar el estado de las habilidades musicales y socioculturales de los niños de 5 a 6 años en un colegio al norte de Bogotá. Igualmente, se pretende discutir sobre la importancia de la inclusión de las músicas tradicionales como potenciadoras de dichas habilidades.

Según Sampieri (2004), el alcance descriptivo: “(...) Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sampieri, 2004, p.98).

4.3 Diseño: etnográfico educativo

Serra (2004) sostiene que el objetivo de la investigación etnográfica no es otro que la “descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura” (Serra, 2004, p.166). También afirma que la educación es una actividad cultural y como cualquier aspecto cultural se puede describir en términos de parentesco, organización política o formas de intercambio económico. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se enmarca dentro de la etnografía educativa o escolar, la cual se distingue de los diseños etnográficos tradicionales. Ello dado que, en este caso, los sujetos son objetos de estudio y la cultura no es el objeto teórico de estudio. De igual forma, en la etnografía educativa, se adoptan algunas características y técnicas de la etnografía tradicional, más no lo que la define (Serra, 2004).

Para la realización de una etnografía se utilizan diferentes técnicas provenientes del enfoque cualitativo como: la observación, la entrevista, las historias de vida o análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de instituciones (Serra, 2004). El instrumento de recolección de información para la presente investigación será la entrevista estructurada y semiestructurada.

4.4 Categorías de análisis

Para este trabajo se establecen dos grandes categorías: las habilidades musicales y las habilidades socioculturales.

4.4.1. Categoría de habilidades musicales

Desde lo expuesto por Malbrán (2003) e investigaciones anteriores, se establecieron tres habilidades musicales a evaluar: precisión melódica, rítmica y discriminación auditiva. Desde la Psicología de la Música se establece que un niño entre los 5 y 6 años tiene la capacidad de discriminar patrones melódicos o rítmicos sencillos y cortos, cantar una aproximación del contorno melódico de una frase, entender el ritmo de la canción y marcar el pulso (Hargreaves, 1998; Islas, 2013; Lacárcel, 1991 y 2013; Malbrán, 2003 y Swanwick, 1991). Como se mencionó en el marco teórico, proporcionan una síntesis de los hitos más importantes del desarrollo musical; dentro de los cuales se encuentran el ritmo, la melodía y la audición.

4.4.2. Categoría de cultura

La UNESCO define la cultura como “la forma de vivir juntos” y determina que promueve la diversidad y la identidad pues “(...) Cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales” (UNESCO, 2001). Acorde a esto, se establecieron tres categorías de análisis: multiculturalidad, diversidad e identidad.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural:

(...) Eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisoluble del respeto por la dignidad de la persona (UNESCO, 2001).

Se establece como subcategoría de análisis la diversidad, ya que:

(...) Cada individuo debe reconocer no solo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Solamente así es posible preservar la diversidad cultural en su doble dimensión de proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación (UNESCO, 2002, p.3).

Desde la sociología (Hall, Bauman, Bhabha, Grossberg en Hall y du Gay, 1996; Hormigos, 2010) se ha propuesto la identidad como un fenómeno cambiante y que se construye a partir del entorno y la cultura. Hormigos (2010) lo ilustra cuando enfatiza:

Los seres humanos están condicionados, en una medida imposible de estimar, por los supuestos de la cultura en que viven, y esta les impone modos de pensar y de percibir, hábitos, costumbres y usos. La música como forma de expresión cultural siempre ha tenido un papel muy importante en la construcción social de la realidad. Es un arte cuyo desarrollo va unido a las condiciones económicas, sociales e históricas de cada sociedad (Hormigos, 2010, p.1).

Esta identidad cambiante, que se construye a través de la cultura y de la música, será una de las subcategorías de análisis.

Para finalizar este apartado, la inclusión de la interculturalidad en la educación musical permite un intercambio y enriquecimientos mutuo e implica una escuela activa, abierta y transformadora (Bernabé, 2012). A su vez influye en el desarrollo sociocultural del niño.

4.5 Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron dos cuestionarios estructurados y semiestructurados, que se aplican a manera de entrevista (uno para habilidades musicales y otro para las habilidades socioculturales). A continuación, se hará una descripción de cada una de estas herramientas de evaluación y de cómo fueron empleadas.

4.5.1 Instrumento de evaluación de habilidades musicales

No se desconoce la existencia de pruebas de evaluación de habilidades musicales. Sin embargo, son pruebas diseñadas para niños y jóvenes que se encuentran en primaria, bachillerato o universidad. Otra característica es que son pruebas largas que no corresponden al nivel atencional de niños de 5 a 6 años.

Por esta razón, se toma la decisión de diseñar instrumentos de medición, que se adapten a las necesidades de la edad y a las variables que se busca evaluar. Estos instrumentos fueron validados por dos expertos, uno en el área de Metodología de la investigación y otro en investigación en Educación musical. De igual forma, fueron piloteados en 5 niños de las mismas edades y contexto educativo que los participantes del estudio, pero que no harán parte del estudio. Después de realizar las pruebas piloto se realizaron los correspondientes ajustes y cambios.

Adicionalmente se diseñó un protocolo de evaluación, en donde se determina el objetivo de cada punto a evaluar y cómo realizar la prueba. Al ser una investigación de enfoque cualitativo las escalas de medición empleadas fueron nominales dicotómicas y nominales policotómicas. Coronado (2007) afirma que las escalas de medición nominales se clasifican en unidades o categorías, basándose en uno o más atributos, características o propiedades distintas. Al observarlas, se le asigna un nombre a cada categoría: "(...) Las observaciones no pueden ser ordenadas de menor a mayor o de pequeño a grande. Es decir, ninguna de las categorías tiene mayor jerarquía que la otra, únicamente están reflejando diferencias en la variable" (Coronado, 2007, p.106). Las escalas nominales se denominan dicotómicas, cuando la variable tiene dos categorías, ejemplo: "Sí" o "No". Las variables con más de dos categorías se denominan nominales multicotómicas o policotómicas.

El objetivo de esta prueba es evaluar las habilidades de precisión melódica, rítmica y discriminación auditiva en los niños de 5 a 6 años. Teniendo en cuenta esto, la prueba consta de tres puntos que abordan cada una de las habilidades ya mencionadas. A continuación, se describe la forma de realizar cada uno de los puntos en la prueba.

4.5.1.1 Habilidad: precisión melódica

En este punto el niño debe repetir unas melodías. Las tres primeras hacen parte de canciones internacionales propias del repertorio infantil. La primera es Estrellita, del método Suzuki, la segunda es Campanero (tradicional francesa) y la tercera es una adaptación de la marcha estadounidense *When the Saints Go Marching In*. Las siguientes melodías son fragmentos de bambucos y cumbias tradicionales. Sánchez (2009) habla de varios compositores que marcaron la historia del bambuco. Menciona a los maestros Pedro Morales Pino, Francisco Cristancho y León Cardona. De sus obras se extrajeron frases a las cuales se les cambió la letra y se utilizaron para medir la precisión melódica. Las frases de la cumbia se extrajeron de cumbias tradicionales como El Pescador.

4.5.1.2 Habilidad: precisión rítmica

Aquí el niño debe repetir unas células rítmicas y los patrones rítmicos del bambuco y la cumbia. En la construcción de este ítem, se tomaron como referencia las cartillas de iniciación musical del Ministerio de Cultura (2004b): Pitos y Tambores y Música Andina Occidental entre Bambucos y Pasillo.

4.5.1.3 Habilidad: discriminación auditiva

El niño debe identificar los patrones rítmicos del bambuco y la cumbia. Estos patrones son de conocimiento popular. Sin embargo, se utilizaron las cartillas de iniciación musical del Ministerio de Cultura (2004b): Pitos y Tambores y Música Andina Occidental entre Bambucos y Pasillo, para establecer los mencionados patrones rítmicos.

4.5.2 Instrumento de evaluación de identidad, diversidad e interculturalidad

Se diseñó un cuestionario, partiendo de lo establecido en el marco teórico y teniendo como ejemplo algunas investigaciones relacionadas con identidad, diversidad e interculturalidad.

4.6 Población y muestra

Se tomó un grupo de 18 niños colombianos pertenecientes al grado Kinder C de un colegio Calendario B de Bogotá.

5. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de evaluación, comenzando con las habilidades musicales.

5.1 Habilidades musicales

5.1.2 Precisión melódica

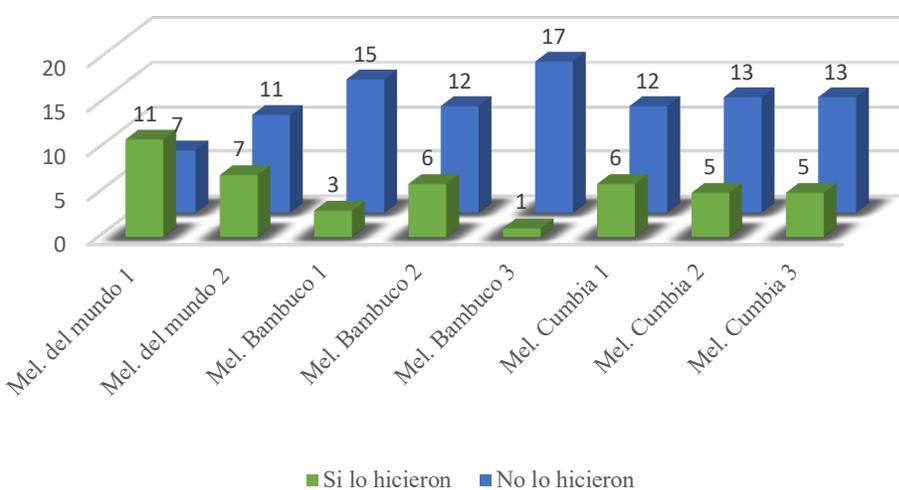


Figura 3. Precisión melódica

Fuente: elaboración propia

Se pidió a los niños que entonaran 8 melodías. Las 2 primeras melodías tradicionales de la música del mundo (Estrellita y Panadero). Cada una de ellas compuesta por una frase de 4 compases en 4/4 en tonalidad mayor, Re y Mi respectivamente. En promedio, el 50% de los niños entonaron estas melodías correctamente y con precisión melódica, en un promedio de 1,9 repeticiones o intentos.

Las siguientes 3 melodías fueron tomadas de bambucos. La melodía 1 está conformada por dos compases con anacrusa de 6/8 en La menor. La melodía 2 por tres compases de 6/8 en tonalidad de Do menor y la melodía 3 por 4 compases de 6/8 en tonalidad de La menor. En promedio, el 18% de los niños entonaron estas melodías correctamente y con precisión melódica, en un promedio de 2,3 repeticiones o intentos.

Las últimas tres melodías tomadas de la cumbia, tienen las siguientes especificaciones. La melodía 1: 4 compases de 2/2 en La menor. La melodía 2: 4 compases de 2/2 en Re menor. La melodía 3: 4 compases de 2/2 en La menor. En promedio, el 29,6% de los niños entonaron estas melodías correctamente y con precisión melódica, en un promedio de 2,6 repeticiones o intentos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede deducir que:

- Los hitos de desarrollo planteados desde la Psicología de la Música por autores como Hargreaves (1998) y Shuter-Dyson y Gabriel (1981) en relación con el desarrollo musical infantil, tienen completa coherencia con los resultados de esta investigación en lo que a precisión melódica se refiere.
- En relación con lo planteado por Hargreaves (1998), los niños de 5 a 6 años no muestran dificultades en la fase topológica, pues muestran facilidad al entonar la letra de la canción.
- Frente a la estructura rítmica, no se evidencian problemas con ritmos sencillos, pero sí se evidencian imprecisiones rítmicas en las síncopas y en el contratiempo.
- Las líneas melódicas son interpretadas correctamente por la mayoría de los niños. Los resultados muestran mayor dificultad en las melodías basadas en Bambucos y Cumbias. Se observa mayor estabilidad y comprensión tonal en tonalidades mayores que en las menores.
- Comparando el resultado de la precisión melódica en las músicas tradicionales colombianas con las canciones tradicionales, se evidencia mayor facilidad en la interpretación de las melodías de la música universal como Estrellita y Panadero. Lo cual muestra que los niños tienen mayor exposición y cercanía a las músicas de otros contextos. Esto puede explicarse desde lo expuesto por Shifres y Rosabal (2017), en donde se sustenta que la Colonialidad impone un único modelo de enseñanza musical con repertorios provenientes del modelo europeo de conservatorio. Es decir, prima la música de otros contextos frente a la música local, en los procesos de enseñanza musical.
- Se evidencia que los niños están en total capacidad de interpretar e imitar melodías con contornos melódicos más complejos y exigentes, además de poder tener estabilidad armónica en tonalidades menores. Esto reafirma que entre más rico y nutrido sea el contexto musical de los niños, mayor será el desarrollo sus habilidades musicales; entre ellas, la precisión melódica (Lacárcel 1991, 2013; Malbrán, 2003). Si se incluyen dentro del repertorio aires como el

bambuco y la cumbia (que contienen una gran riqueza melódica y giros melódicos muy propios), se fomentará el desarrollo de la precisión melódica de los niños.

5.1.3 Precisión rítmica

5.1.3.1 Imitación de células rítmicas

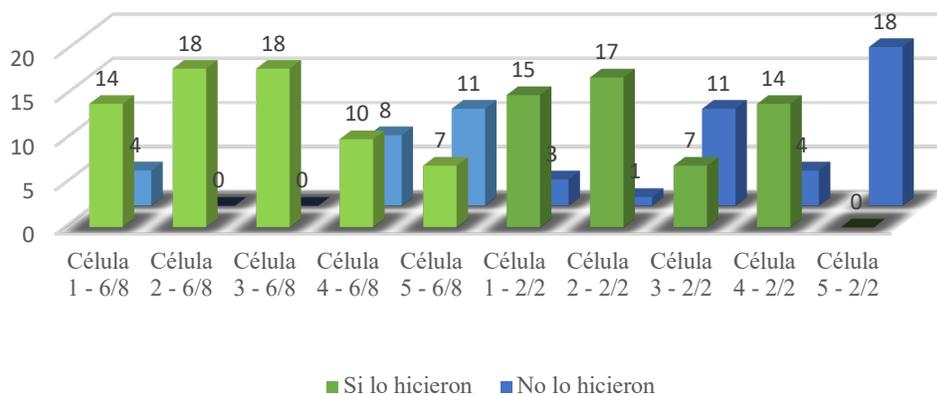


Figura 4. Imitación de células rítmicas

Fuente: elaboración propia

Se pidió a los niños que repitieran 10 células rítmicas basadas en el comportamiento rítmico del bambuco y de la cumbia. Las 5 primeras células un compás de 6/8, las otras 5 un compás de 2/2 .

De las células rítmicas en 6/8 se puede decir que el 74% de los niños las repitieron correctamente y mostrando precisión rítmica en un promedio de 1,6 intentos o repeticiones. De las células en 2/2 se puede decir que el 58,8% de los niños las repitieron correctamente y mostrando precisión rítmica en un promedio de 1,2 intentos o repeticiones.

5.1.3.2 Imitación del patrón rítmico

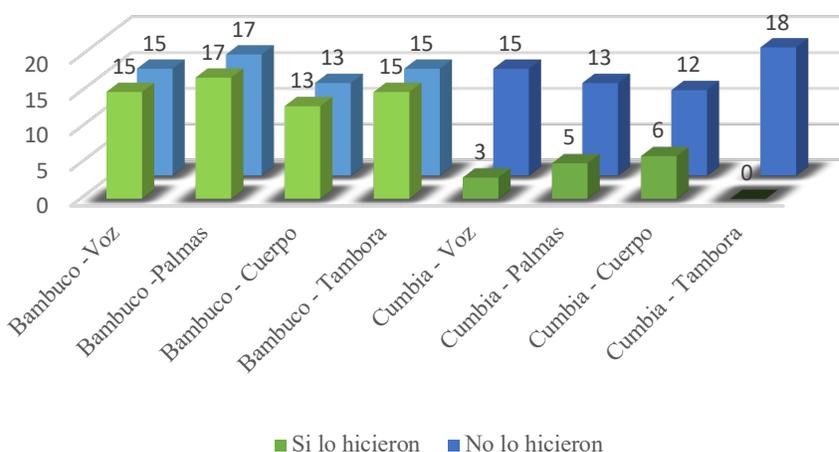


Figura 5. Imitación del patrón rítmico

Fuente: elaboración propia

Se pidió a los niños que repitieran el patrón rítmico¹ del bambuco y de la cumbia; primero con la voz, después con las palmas, luego con el cuerpo y finalmente con la tambora. En promedio, el 83% de los niños logró repetir el patrón del bambuco, en un promedio de 1,3 intentos. El 19% de los niños pudo repetir el patrón de la cumbia en un promedio de 1,3 intentos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede deducir que:

- Cómo se afirma desde la Psicología de la Música (Hargreaves, 1998), los niños entre los 5 y 6 años pueden imitar patrones rítmicos cortos sin ninguna dificultad.
- Se evidencia cierta dificultad en los patrones en donde se utiliza la síncopa y el contratiempo. Desde Hargreaves (1998), esto no quiere decir que el niño no pueda hacerlo, simplemente necesita estar más expuesto a este tipo de figuras rítmicas. De esta forma, se reafirma lo expuesto por Lacárcel (1991, 2013) y Malbrán (2003) en el sentido en que para desarrollar las habilidades musicales, es importante estar expuesto a un contexto rico y activo musicalmente.

¹ Patrón rítmico: estructura que le da piso al ritmo y que comprende la acción de uno o varios instrumentos (Ministerio de Cultura, 2005, p.7).

- Ningún niño pudo repetir correctamente la última célula rítmica. Se cree que la razón de este resultado se debe: por un lado, la extensión de la célula; y por otro lado, la presencia de una síncopa. Pues el comienzo del patrón lo repitieron correctamente en la célula número 2. Sin embargo, cuando se les pidió que repitieran el patrón de la cumbia con la voz (dos compases) 3 niños lograron hacerlo con la voz, 5 con las palmas y 6 con el cuerpo. Esto podría indicar que los niños sí están en capacidades de sentir y percibir la síncopa y células rítmicas extensas; todo depende de la exposición que tengan a dicha célula y el número de veces que la escuchen.

5.1.4. Discriminación auditiva

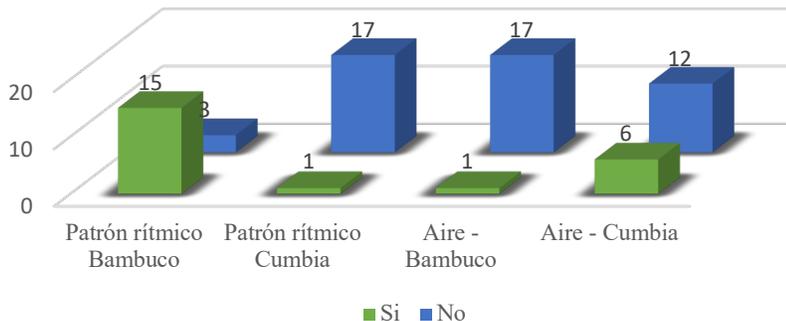


Figura 6. Discriminación auditiva

Fuente: elaboración propia

En la prueba para medir esta categoría, en la cual se buscaba conocer el grado de familiaridad con las músicas tradicionales, se pidió a los niños que escucharan el patrón rítmico del bambuco “Ancestros” y la cumbia “El Pescador”. El 83% de los niños dijeron que habían escuchado el patrón rítmico del bambuco, pero que no sabían cómo se llamaba ni que era. El 5,5% dijo que había escuchado el patrón rítmico de la cumbia, pero no sabían cómo se llama ni qué era. Frente a los audios, el 5,5% creyó que había escuchado ese tipo de música, refiriéndose al bambuco y el 33,3% asegura haber escuchado el Pescador. Cuando se les preguntó dónde lo escucharon, uno de los niños respondió “en las melodías que cantamos antes”; otro afirmó que “eso se parecía al vallenato”; otro dijo que “la había escuchado un día en el salón de música” y otro que “en su proyecto”.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se encuentra concordancia con lo que plantean autores como Hargreaves (1998). Él afirma que los niños entre los 5 y 6 años, tiene la

capacidad de distinguir patrones rítmicos y melódicos diferentes. Esto se evidenció al aplicar los instrumentos de evaluación, pues los niños manifestaron y reconocieron que lo que escucharon era diferente; es más, relacionaron y asociaron lo que escuchaban con lugares, personas y/o situaciones. Todo esto lleva a pensar que los niños pueden identificar, reconocer y asociar sin ninguna dificultad los patrones de la música colombiana y de cualquier otra música. Todo depende de las experiencias sonoras y el entorno al cual se encuentren expuestos, lo que concuerda con lo planteado por Lacárcel (1991, 2013) y Malbrán (2003) en sus investigaciones sobre las habilidades musicales y su relación con el entorno.

5.2 Habilidades socioculturales

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de evaluación de habilidades socioculturales. Se realizó una síntesis de las respuestas al cuestionario y se mencionan las más significativas y recurrentes.

5.2.1 Identidad

Los resultados mostraron que:

- Hay niños que desconocen el país en el que nacieron. Sin embargo, todos reconocen su bandera, incluso uno afirmó que: “Todos los de un país deben saber cuál es su bandera”. No reconocieron los símbolos ni elementos representativos de la cultura colombiana. Los niños mencionaron y relacionaron constantemente con elementos de China o Estados Unidos. Los pocos que reconocieron símbolos u objetos tradicionales, lo hicieron debido a que en el jardín celebraron el Carnaval de Barranquilla, o porque lo vieron en la teleserie Bolívar, o porque recordaron que su mamá tiene una mochila en casa. Es decir, han tenido alguna otra experiencia, para poder relacionar estos elementos con alguna situación conocida.
- Se evidencia que, en su mayoría, los niños escuchan vallenato, reggaetón, salsa, rock y pop, al encontrar respuestas como: “Me encanta *Vamos pa’ la playa*”, “A mí me gusta Morat”, “Me gusta *tusa*”, “Calma, es el nombre de una canción. *Déjame robarte un beso*, Yatra”, “Me gusta el reggaetón, es mi tipo de música favorita”. Todas estas canciones pertenecen al reggaetón y al pop y se puede deducir que las escuchan de la radio en emisoras comerciales.

- Frente a la pregunta “¿Cómo son las personas de tu país?, la mayoría describió cualidades físicas, pero resaltaron cosas como: “Las personas son muy queridas, les gusta viajar y le gusta ir a los centros comerciales”, “Colombianas, como que viven en Colombia, hacen cosas colombianas, hablan español y creo que nada más”, “Algunas roban”, “Las personas crean cosas, algunas les gusta escuchar música y a algunas les gusta ser el Rey”, “Tienen los ojos bien abiertos, hablan español, también comen comida del país, ellas no son muy malas, no son groseros... también le ayudan a la naturaleza, también siembran comida, también comen, nada más”.
- La mayoría de los niños respondieron qué los hace feliz ser de su país. Al preguntarles ¿Por qué?, encontramos algunas respuestas como: “Porque tiene todo lo que yo quiero”, “Porque me gusta mi colegio y la naturaleza”, “Porque estoy con mi familia. Colombia es un lugar bonito, todos estamos en paz” y "Feliz. Porque este país es muy bueno, cariñoso y tiene cosas que ningún otro país tiene (¿Cómo cuáles?) ...no sé, solo me dijeron eso (¿Quién?) ...otro niño”. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede deducir que, como afirman Bejarano y Sánchez (2014), los niños durante la Primera Infancia construyen su identidad; pero es entre los 5 y 7 años que construyen su identidad cultural y social. En este proceso, la cultura desempeña un papel importante, pues como lo afirma Porta (2014. Citando a Cuche (1999)), la identidad es un producto narrativo, que implica una posición activa pues se construye en las actuaciones e interacciones con las herramientas culturales.

Con la implementación de estos instrumentos se evidencia que los niños tienen muy poco conocimiento de elementos que hacen parte de la identidad colectiva de su país. Sin embargo, se observa más atención e interacción con elementos, símbolos y cosas de otros países, particularmente China y Estados Unidos. Lo anterior estaría en consonancia con lo planteado por Quijano (1999, 2014) quien define la Colonialidad como lógica o mecanismo ideológico en donde un modelo se impone y domina diversos ámbitos, entre ellos, la cultura. Este mecanismo invisibiliza y desvaloriza las formas de pensamiento, creencias y cultura de los pueblos sobre los que se impone. En este caso, esa Colonialidad está cimentada sobre la cultura china y estadounidense.

5.2.2 Diversidad

Los resultados mostraron que:

- La mayoría de los niños afirmaron que las personas en Colombia son diferentes y describieron estas diferencias en términos físicos y de género. Algunas de las principales respuestas fueron: “Porque unas son claritas y otras son negras”, “No, por el pelo, por la piel, por las características: feliz, triste”, “No, porque algunas son morenas, algunas son trigueñas, algunas son blancas, niñas y niños”.
- Al preguntar si todos hablaban español los niños respondieron que no: “No, en Colombia español, en China idioma chino”, “No, español, chino y japonés”, “Nop, porque en china hablan chino, en Colombia todos hablan igual, colombiano”, “No, en San Andrés hablan español e inglés y no sé cual más. Y en el resto de Colombia español”, “No, en Medellín se habla paisa, en Santa Marta se habla costeño y no sé en qué idioma se habla en San Andrés”.
- Reconocieron que en Colombia las personas se saludan de diversas maneras, que comen diferentes cosas y que escuchan música diferente.
- Se les mostraron imágenes de varias etnias y se les preguntó si esas personas vivían en Colombia. La mayoría afirmó que no. Al ver la imagen de una mujer Wayuú, uno de los niños respondió que ella era de China. Al ver la imagen de dos personas en la ciudad la mayoría respondió que ellos sí vivían en Colombia, específicamente en Bogotá o Chía.
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede afirmar que los niños saben que todas las personas son diferentes y describen dichas diferencias desde lo físico, el color de piel, el género, la forma de saludar, la música que se escucha y la comida. Sin embargo, no relacionan las diferencias, ni las enmarcan dentro de un contexto cultural. De igual forma, no ven esa diferencia como parte de su entorno; pues al preguntarles si personas de diferentes etnias vivían o eran de Colombia, contestaron que no. Bejarano y Sánchez (2014) afirman que los niños están construyendo su identidad social y colectiva, a partir de lo que ven y desde su entorno. Esto permite explicar porque, a pesar de que los niños saben que hay gente diferente, no conciben que estas personas hagan parte de su grupo social; pues no han tenido un acercamiento importante y significativo a la diversidad étnica que existe en Colombia.

5.2.3 Interculturalidad

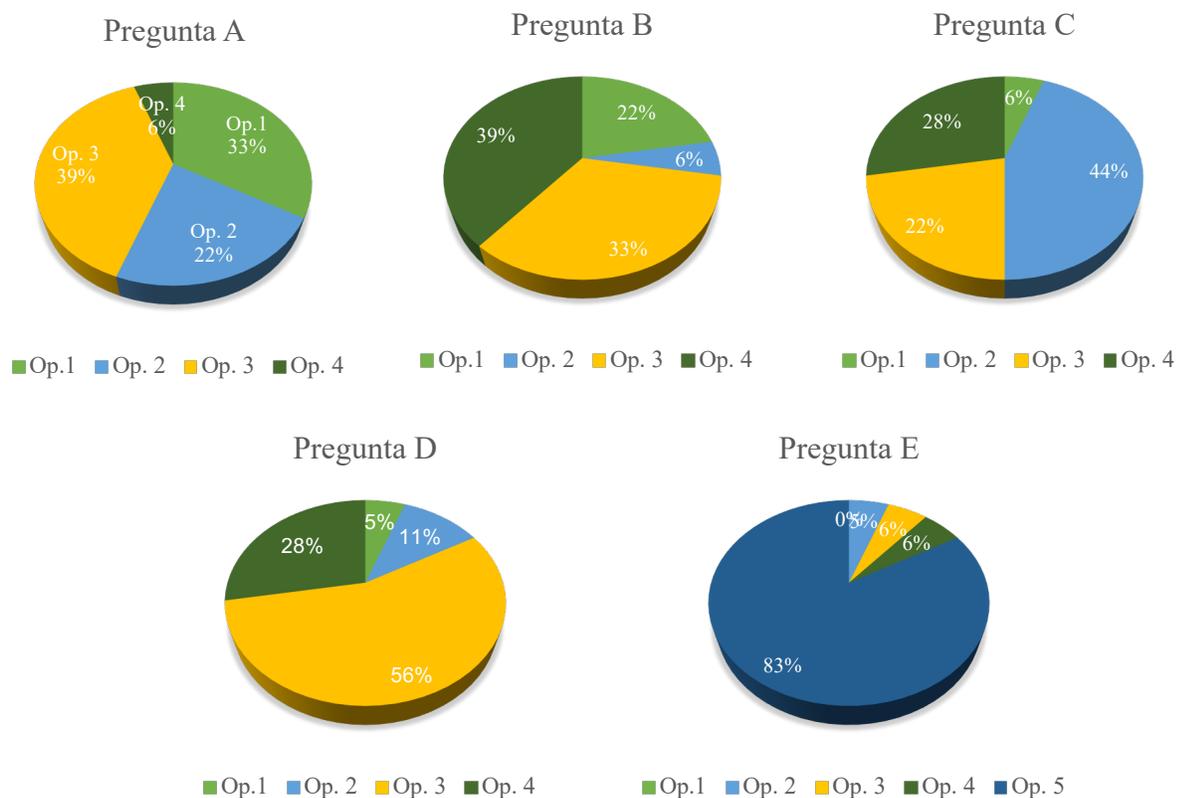


Figura 7. Interculturalidad

Fuente: elaboración propia

Pregunta A:

En la pregunta A se mostró a los niños una imagen de un niño Kogi:

- 7 niños (37%) respondieron que jugarían con él y le preguntarían por su ropa.
- 6 niños (33%) respondieron que jugarían con él, pero que no le preguntarían sobre su ropa. “Jugaría con él (¿Y le preguntarías por su ropa o no te importa?) De la ropa es que eso solo es para cubrir, que no te vean las partes íntimas”, “Jugaría con él (¿Le preguntarías por su ropa?) No, porque me gusta el modo como se viste”.
- 4 niños respondieron que no jugarían con él “No jugaría con él y me da un poquito de risa”, “Que se vuelva a cambiar mejor”.

- 1 niño respondió: “Me burlo porque esa ropa está chistosa y ese bolso es para adultos. Mi mamá tiene una de esas”.

Pregunta B:

En la pregunta B se plantea la opción de aprender sobre un nuevo baile:

- 7 niños (39%) respondieron que les gustaría bailar y aprender.
- 6 niños (33%) respondieron que no les gustaría bailar, pero sí aprender.
- 4 niños (22%) respondieron que le gustaría bailar ni aprender.
- Un niño dijo que solo le gustaría bailar.

Pregunta C:

En esta pregunta se plantea la opción de probar un nuevo plato típico:

- 8 niños (44%) respondieron que la probarían, porque de pronto les gustaría.
- Solo un niño respondió que no comería.

Pregunta D:

En la pregunta D se plantea la opción de aprender sobre nueva música tradicional:

- 10 niños (56%) respondieron que les gustaría escuchar y luego buscarían en internet.
- 5 respondieron que les gustaría escuchar y preguntar a quienes interpretan esta música.
- Solo uno respondió que no le interesa.

Pregunta E:

En la última pregunta se plantea a los niños la opción de imponer su forma de saludo, aprender una nueva, o aprender una nueva y crear un saludo nuevo en conjunto.

- 15 niños (83%) respondieron que aprenderían una nueva forma de saludo y que crearían una nueva.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede deducir que la mayoría de los niños están abiertos a aprender, conocer y explorar cosas nuevas; que no hay sesgos culturales ni rechazo a cosas que no sean cercanas a ellos. Desde los resultados, se podría afirmar que (aparentemente) los niños no tienen barreras culturales y están abiertos a la interculturalidad. Como lo plantea Bernabé (2012), la interculturalidad es el estado ideal de toda sociedad pluricultural; y está caracterizada por relaciones basadas en el conocimiento y reconocimiento de la diferencia. Los niños están abiertos a conocer y reconocer esas diferencias, lo que afirma que están abiertos al diálogo intercultural. Si se les da la oportunidad de acercarse a esta diversidad, es probable que integren todo esto a la construcción de su identidad (Bejarano y Sánchez, 2014).

5.3 Discusión

A partir de los resultados y del análisis realizado, hay algunos puntos que se quieren resaltar para abrir a la discusión:

Las habilidades musicales se desarrollan gracias al contexto, al entorno y a la práctica. Si desde la educación musical se generan ambientes ricos y propicios es probable que (sin distingo del tipo de música) los niños desarrollen las habilidades musicales que se tengan como objetivo. Es decir, si se expone a los niños a músicas tradicionales (particularmente al bambuco y la cumbia) tendrán una mayor exposición a escalas menores naturales, armónicas y melódicas, a giros melódicos propios de cada género; lo que les brinda una riqueza en el lenguaje musical y enriquece su desarrollo y precisión melódica. También se encontrarán frecuentemente con elementos rítmicos que pueden parecer complejos pero que aportarán a su precisión y buen desarrollo rítmico.

Con lo anterior se quiere decir que las músicas tradicionales son una herramienta o un medio para el desarrollo musical de los niños. Sin embargo, no son la única. No hay duda de su gran riqueza rítmica, melódica y armónica; pero hay otras músicas que tienen esta misma riqueza, y con las cuales se puede alcanzar el mismo fin. ¿Es entonces importante incluirlas dentro de la formación de los niños? Se cree que más allá de los aportes musicales, las músicas tradicionales son historia, cultura, comunicación y una forma de conocer el entorno. Esta idea la refuerza Lacárcel (2003) cuando afirma que la música también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea” (Lacárcel, 2003, p.222). El peso de la música tradicional, fuera de su belleza y riqueza musical, está en que es cultura, patrimonio, mediadora de la interculturalidad, historia y memoria.

Esta postura también la refuerza Frith (1996), quien le da peso a la estética de la música. Lo anterior ya que es esta la que consigue que los individuos se reconozcan a sí mismos como grupos, “(...) Como una organización particular de intereses individuales y sociales, de mismidad y diferencia” (Frith, 1996, p.187). Las músicas tradicionales son sistemas diversos de comunicación como lo afirma Nettl (2010). La música es universal, pero no el lenguaje universal

de la humanidad. La música es un grupo de lenguajes o sistemas de comunicación, que permite conocer nuevas culturas y entender la propia; volviéndose un medio de diálogo cultural.

En lo que tiene que ver con las habilidades socioculturales, y parándonos desde la sociología (Bauman, Bhabha, Grossberg, Hall en Hall y du Gay, 1996), la identidad se construye desde la sociedad, desde la cultura; teniendo en cuenta la diversidad y diálogo entre dichas manifestaciones culturales (interculturalidad). Todo esto se afirma cuando los niños describen todo lo que los rodea como único y propio. Las cosas que ven a diario, en sus casas, en el colegio, que les cuentan sus pares, son elementos fundamentales dentro de la construcción de su identidad cultural y social (Bejarano y Sánchez, 2014). Como muestran los resultados, los niños están expuestos a manifestaciones culturales de países como China y Estados Unidos; varias de sus respuestas siempre llevan a estos lugares, a sus tradiciones, a sus idiomas, a las cosas que los representan. No se trata de realizar un juicio de valor al respecto, ni de tachar esto como algo malo; simplemente se busca resaltar que los niños participantes en este estudio están más expuestos a las culturas de afuera. Se evidencia un proceso de Colonialidad cimentado en otras culturas, demostrando más conocimiento frente a las mismas y un vacío con respecto a la cultura colombiana. Es aquí donde la música tradicional juega un papel importante, pues puede ser un puente entre la cultura y el niño; llevándolo a conocer desde otra perspectiva y desde otros lenguajes su cultura (Frith, 1996; Lacárcel, 2003). De igual forma, la música puede ayudar en un proceso de decolonialidad, pues como lo afirma Serrati (2017), las músicas tradicionales son parte de una historia de mestizaje. Se trata de un dialogo intercultural entre la tradición europea, china, estadounidense, indígena, afro y demás culturas que convergen en nuestro país.

Otro hallazgo importante fue que en la mayoría de los niños no se evidenció rechazo por la diversidad ni por la diferencia. La mayoría de ellos estaban abiertos a otras expresiones artísticas, culturales y sociales. Reconocen que la diversidad existe, afirman que en Colombia todos somos diferentes y que hay gente de muchos colores de piel. Sin embargo, al mostrarles imágenes de personas de diferentes etnias, no las reconocen como colombianos. Lo anterior puede deberse a que son personas que no hacen parte de su entorno diario. La música como promotora del diálogo intercultural, puede acercar al niño a toda esta diversidad.

Este proyecto de investigación permitió conocer el estado actual de las habilidades socioculturales y musicales de los niños de 5 a 6 años en un colegio calendario B de Bogotá. Esto sirve como una base sólida para proponer y estructurar un nuevo currículo, en donde se

sumen, al modelo de conservatorio ya establecido, otro tipo de propuestas de enseñanza musical, que incluya las músicas tradicionales colombianas. Adicionalmente, que estén integradas a una propuesta desde y para la cultura; en donde ellos puedan aprender mucho más sobre su cultura, estética, tradición, diversidad cultural y étnica.

De igual forma, se considera importante integrar músicas del mundo, para brindarle a los niños conocimientos de otras sonoridades, estilos, estéticas y proponer un diálogo intercultural a través de la música. En pocas palabras, se plantea un modelo como el que propone Nettl (2010) en donde se debe incluir: el estudio de las música clásica o académica occidental, el estudio de las músicas tradicionales locales y el estudio de músicas del mundo. También se considera importante que los docentes de música adquieran conocimientos y trabajen de la mano con otras disciplinas relacionadas con la música como la psicología de la música y la etnomusicología.

Las ideas aquí expuestas pueden ser el punto de partida para otros colegios calendario B que tengan un modelo similar de educación musical, en donde se le da importancia a la formación tradicional instrumental (eurocentrista) y predomina el modelo de conservatorio. También puede aportar a otras investigaciones que quieran profundizar en el estudio y la relación entre las músicas tradicionales, las habilidades musicales y socioculturales en la infancia.

Finalmente se considera que el instrumento que ayudo a evaluar las habilidades socioculturales puede ser un poco más preciso en su relación con la músicas tradicionales, para responder un poco más sobre la correlación entre estas y el desarrollo de habilidades socioculturales.

6. Referencias

- Alvarado, R. (2013). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf;sequence=1
- Ángel, R., Camus, S. y Mansilla, C. (2008). *Plan de apoyo técnico-musical dirigido a los profesores de Educación General Básica* (Tesis de Pregrado). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Bauman, Z. (1996). 2. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. du Gay. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Bejarano, D. y Sánchez, A. (2014). *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil*. Bogotá: Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano - CINDE. Recuperado de https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf_media/15414333/6f6bd99c-6709-481c-bcc9-74e42535d969.pdf
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Bhabha, H. (1996). 4. El entre-medio de la cultura. En S. Hall y P. du Gay. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94-106). Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1991). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Sociedad internacional para la Educación Musical*, 1, 42-52.
- Campbell, P. y Higgins, L. (2015). Intersections Between Ethnomusicology, Music Education, and Community Music. En S. Pettan y J.T. Titon. (Eds.). *An Oxford Handbook Of Applied Ethnomusicology* (pp. 156 – 188). Oxford Handbooks.

- Castro, S. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la Colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 139-147.
- Cole, M. y Cagigas, X. E. (2010). Cognition. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Cultural Developmental Science* (pp. 127 – 142). Nueva York: Psychology Press (Taylor and Francis group).
- Congreso de Colombia. (2 de agosto de 2016). Se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. [Ley 1804 de 2016]. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Coronado, J. (2007). *Escalas de medición*. Bogotá: Corporación Universitaria Unitec. Recuperado de <https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/21>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2003). Plan Nacional de Desarrollo. Hacia un Estado Comunitario 2002-2006. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Dowling, W. J. (1982). Melodic information processing and its development. En *Psychology of Music* (pp. 413-429). Academic Press.
- Elliot, D. (2011). Music as culture: Toward a Multicultural concept of arts. Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-166.
- Frith, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Gifre, M. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas desde la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Grossberg, L. (1996). 6. Identidad y estudios culturales: ¿No hay nada más que eso? En S. Hall y P. du Gay. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Guitart, M. (2008) Hacia una psicología cultural, Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(18), 7-23.

- Hall, S. (1996). 1. Introducción: ¿Quién necesita << identidad>>? En S. Hall y P. du Gay. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Hallam, S. y Shaw, J. (2002). Constructions of Musical Ability. *Proceedings of the 19th ISME Research Seminar*, 103-110.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hemsey, V. (1999). La educación musical superior en Latinoamérica y Latinoeuropa durante el Siglo XX. Realidad y perspectivas. *Doce notas preliminares. Revista de Música y Arte*, 3, 59-73.
- Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 34(17), 91-98.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF). (1995). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Bogotá: UNICEF.
- Instituto Distrital de las Artes (Idartes). (s.f). Proyecto Nidos. Recuperado de <http://nidos.gov.co/el-proyecto-de-primera-infancia-del-instituto-distrital-de-las-artes>
- Islas, A. (2010). *Las habilidades y destrezas que se desarrollan a través de la música vivencial en niños y niñas de 5 a 6 años de edad* (Disertación doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Lacárcel, J. L. (1991). La Psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 11, 95-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117766>
- Lacárcel, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 213-226. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138/122>
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Raza y cultura*. Madrid: Altaya.
- Malbrán, S. (2003). Desarrollo de habilidades musicales en la formación musical profesional. Una visión a partir de la investigación y la didáctica. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación musical*, 3(6), 23-31. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7333/6828>
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Buenos Aires: Editorial Akal.

- McPherson, G. (1994). Defining the five aspects of musical performance. *Proceedings of the 17th ISME Research Seminar*, 221-232.
- Mejía, M. (2011). *Una Gran Aventura por Colombia. Planeamiento conceptual de un material multimedia interactivo y didáctico de cinco ritmos tradicionales colombianos para niños de 4 a 7 años de edad* [Recurso electrónico]. Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4092>
- Ministerio de Cultura. (s.f). *Maguared*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/acerca-de/>
- Ministerio de Cultura. (2004a). Plan Nacional de Música para la Convivencia. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20DE%20MUSICA%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2004b). Cartilla de iniciación musical Pitos y Tambores. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-Pitos-y-tambores.aspx>
- Ministerio de Cultura. (2004c). *Parámetros para las Escuelas de música tradicional*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo105DocumentNo1099.PDF>
- Ministerio de Cultura. (2005). *Música Andina Occidental. Entre Pasillos y Bambucos*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical,-M%C3%BAsica-andina-occidental-entre-pasillos-y-bambucos%E2%80%9D.aspx>
- Ministerio de Cultura. (2013). Diagnóstico Cultural de Colombia: Hacia la construcción del índice de desarrollo cultural. Recuperado de https://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/L_DiagnosticoDlloCultural_2013.pdf
- Ministerio de Cultura. (2016). *Lineamientos de formación musical, nivel básico*. Recuperado de <https://mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Nivel%20B%C3%A1sico/BineamientosBasico.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2018). *Cuerpo Sonoro: Expresiones artísticas y Primera Infancia*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2018/10/cuerpo-sonoro-basico-v1.pdf>

- Ministerio de Educación. (2014). *Documento 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-341847.html>
- Ministerio de Educación. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Prescolar*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7, 69-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Londres: Schott.
- Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology: Twenty-nine issues and concepts*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2010). Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship. *Israel Studies in Musicology Online*. Recuperado de http://www.academia.edu/download/34666102/01-Bruno-Nettl_educacion_y_etnomusicologia.pdf
- Ochoa, J. (2016). La Cumbia en Colombia: Invención de una tradición. *Revista Musical Chilena*, 226, 31-52.
- Pérez de Cuellar, J. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105586_spa
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187.
- Pérez-Expósito, L. (2006). La educación musical y el aprendizaje de la diversidad cultural. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004608.pdf>
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. *DEDICA. Revista de Educación y Humanidades*, 5, 61-76.
- Prada, H. (2015). *El Nacimiento del Blues en el Sur de los Estados Unidos (Tesis de Maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17070>
- Radocy, R. y Boyle, J. D. (1979). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultural y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24(51), 137-148.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-217.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Sánchez, S. (2009). Reflexión histórica de las formas de la escritura musical del bambuco, entre el colonialismo y la república en Colombia. *Música, Cultura y pensamiento*, 1(1), 115-130.
- Sen, A. (s.f). *La cultura como base del desarrollo contemporáneo*. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/laculturacomobasedeldesarrollocontemporaneoamartyasen.pdf>
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serrati, P. (2017). Cuestionar la Colonialidad en la educación musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 93-101.
- Shifres, F. y Rosabal, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.
- Shuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. Londres: Methuen.
- Smithsonian Institution. (2020). *Smithsonian Folkways Recordings*. Recuperado de <https://folkways.si.edu/>
- Sossa, J. (2010). Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. *Música, cultura y pensamiento*, 2(2), 31-44.
- Suzuki, S. (1983). *Educando con Amor. El Método Clásico de la Educación del Talento*. Edición Waltraud Suzuki.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “Por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22, 151-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3354512>

- UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Textos fundamentales de la convención de 2005 sobre la Protección y la promoción de la Diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18es.pdf
- UNESCO. (2012). *Guía fácil 1: cultura y nuestros derechos culturales*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228345>
- UNESCO. (2013). La cultura clave para el desarrollo sostenible. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Jordi_Pascual3.pdf
- Val, A. (2017). La diversidad cultural: ¿Es posible su aplicación a sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad*, 2, 111-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n28/0188-252X-comso-28-00111.pdf>
- Valencia, G., Londoño, R. E., Martínez, R.T. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Editorial Magisterio.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vygotski, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara.
- Zapata, G. P. y Niño, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia. Problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456885>
- Zuleta, A. (2005). El Método Kodály y su Adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1(1), 66-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2970/297023445003.pdf>
- Zuleta, A. (2008). *El Método Kodály en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

7. Anexos

Anexo 1

Instrumento de evaluación de habilidades musicales.

Nombre: _____

Edad: _____

Curso: _____

Fecha: _____

1.Habilidad: Precisión Melódica

A) El niño entona correctamente las siguientes melodías:

Melodías del mundo

Melodía 1.

Es - tre - lli - ta don - des - tas quie - ro ver - te ti - ti - lar.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodía 2.

Pa - na - de - ro pa - na - de - ro yaes - tal pan yaes - tal pan

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodías Bambuco

Melodía 1.

El ca - ra - col y la ra - na.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodía 2.

Sal - ta un blan - co co - ne - jo.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodía 3.

Muy cer - ca de la la - gu - na.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodías Cumbia

Melodía 1.

Va su - bien - do la co - rrien - te.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodía 2.

Pa - ra _____ lle - gar hasta - el mar _____

Si ___ No ___ Intentos: _____

Melodía 3.

Al mounstro de la laguna.

Si ___ No ___ Intentos: _____

2. Habilidad: Precisión Rítmicas

A) El niño repite los siguientes ritmos:

Células rítmicas en 6/8

Célula 1.

Célula 2.

Si ___ No ___ Intentos: _____ Si ___ No ___ Intentos: _____

Célula 3.

Célula 4.

Si ___ No ___ Intentos: _____ Si ___ No ___ Intentos: _____

Célula 5.

Si ___ No ___ Intentos: _____

Células rítmicas en 2/2

Célula 1.

Célula 2.



Si ___ No ___ Intentos: ____

Si ___ No ___ Intentos: ____

Célula 3.

Célula 4.



Si ___ No ___ Intentos: ____

Si ___ No ___ Intentos: ____

Célula 5.



Si ___ No ___ Intentos: ____

B) El niño realiza los siguientes patrones rítmicos:

B1. Patrón rítmico del Bambuco



Con la Voz: Si ___ No ___ Intentos ____

Con las palmas: Si ___ No ___ Intentos ____

Con el cuerpo: Si ___ No ___ Intentos ____

Con un instrumento de percusión menor: Si ___ No ___ Intentos ____

B2. Patrón rítmico de la Cumbia



Con la Voz: Si ___ No ___ Intentos ___

Con las palmas: Si ___ No ___ Intentos ___

Con el cuerpo: Si ___ No ___ Intentos ___

Con un instrumento de percusión menor: Si ___ No ___ Intentos ___

3. Habilidad: Discriminación Auditiva:

A) El niño identifica el patrón rítmico:

Cumbia: Si ___ No ___

Bambuco: Si ___ No ___

B) El niño identifica el aire de la canción:

El pescador: Si ___ No ___

Ancestro: Si ___ No ___

Anexo 2

Instrumento de evaluación de identidad, diversidad e interculturalidad.

Nombre: _____

Edad: _____

Curso: _____

Fecha: _____

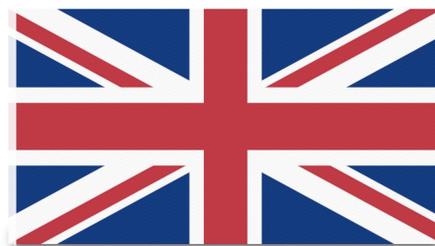
1. Identidad

A) ¿En que país naciste? ¿en que ciudad?

B) ¿Cómo se les dice a las personas que nacieron en este país?

C) ¿Qué cosas crees que son tradicionales de tu país?

D) ¿Cuál de estas banderas es la de tu país?



E) ¿De estas flores sabes cual representa tu país?



F) ¿De estos animales cuales viven y representan tu país?



G) ¿De estas cosas cuales representan a tu país?



H) ¿Has escuchado hablar de estos géneros musicales?

Rock and roll: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Vallenato: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Blues: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Bambuco: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Reggaetón: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Salsa: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Cumbia: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___
 Pop: Si ___ No ___ ¿Es de tu país? Si ___ No ___

¿Qué música escuchas?

I) ¿Cómo son las personas de tu país?

J) ¿Ser de tu país te hace sentir?

Triste ___ Orgullosa ___ Penoso ___ Feliz ___ Te da igual _____

Otro sentimiento: _____

2. Diversidad

A) ¿Todas las personas que viven en Colombia son iguales?

B) ¿Crees que en todos los lugares de Colombia hablan el mismo idioma o lengua?

C) ¿En Colombia todos se saludan de la misma manera?

D) ¿En Colombia todos comemos lo mismo?

E) ¿En Colombia todos escuchamos la misma música?

F) ¿Ellas viven en tu país?



Si: _____ No: _____ ¿Dónde? _____

G) ¿Ella vive en tu país?



Si: _____ No: _____ ¿Dónde? _____

H) ¿Ellos viven en tu país?



Si: _____ No: _____ ¿Dónde? _____

I) ¿Ellos viven en tu país?



Si: ____ No: ____ ¿Dónde? _____

J) ¿Ellas viven en tu país?



Si: ____ No: ____ ¿Dónde? _____

K) ¿El vive en tu país?



Si: _____ No: _____ ¿Dónde? _____

L) ¿Ellos viven en tu país?



Si: _____ No: _____ ¿Dónde? _____

3. Interculturalidad

A) ¿Qué harías si un día jugando en el parque llega un niño que está vestido así?



1. Juegas con el
2. No jugarías con el
3. Jugarías con el, pero le preguntarías sobre su ropa.
4. Te burlarías de el, pues su ropa no es como la tuya.

B) Se llegaron las vacaciones y fuiste con tus papás a Cartagena, un día caminando por la playa te encuentras con un grupo de niño que están haciendo un baile que tu no conoces. Una de las niñas te invita a bailar y tus papás te dan permiso. ¿Que harías?

1. Dices que no quieres bailar
2. Dices que si
3. Dices que no quieres bailar pero que si te interesa ver como se hace.
4. Dices que si y le pides a tu nueva amiga que te enseñe.

C) Empezó un nuevo año escolar y a tu salón llego un niño que viene de otra ciudad, un día te invita a su casa a jugar y almorzar. Su mamá preparo un plato típico de la ciudad de tu nuevo amigo, es diferente a la comida que normalmente comes en el colegio y en tu casa. ¿Que harías?

1. Le dices a la mamá que no quieres comer.
2. La pruebas, de pronto te gusta.
3. Te la comes todas así no te guste
4. No sabrías que hacer.

D) Vas caminando con tus papás por un centro comercial, de pronto ves que hay un concierto. Son unos niños que están tocando una música diferente a la que normalmente escuchas y los instrumentos que utilizan nunca los habías visto. ¿Qué harías?

1. Le dices a tus papás que si se pueden quedar a escuchar el concierto.
2. Le dices a tus papás que no te interesa escuchar esa música.
3. Escuchas todo el concierto y cuando llegas a tu casa le pides a tus papás que busquen en internet música parecida y también buscas los instrumentos para aprender de ellos.
4. Escuchas todo el concierto y al final tratas de hablar con alguno de los niños para que te expliquen como se llama la música que tocaron y los instrumentos que no conoces.

E) Al colegio llega un niño que saluda y se despide en un dialecto que tu no entiendes y no conoces. ¿Qué harías?

1. Te burlas de el y le dices a tus compañeros que no jueguen con el.
2. No lo saludas ni te despides de el.
3. Le pides que te enseñe como es su saludo y su despedida para poder hacerlo.
4. Le dices que en el colegio no se saluda ni se despiden así y le enseñas como lo haces tu.
5. Aprendes su saludo y le enseñas el tuyo, para así poder utilizar un día el tuyo y otro día el de el o crear un nuevo.