

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Respositorio Digital (Dspace).

TITULO	DESARROLLO AUDIOPERCEPTIVO MEDIANTE TRABAJO CON EpC EN CURSOS NUMEROSOS		
SUBTITULO			
AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo	Romero Sánchez, Rodrigo Andrés		
PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6)	enseñanza		música
	comprensión		visibilización
	pensamiento		infancia

RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras)	<p>En este trabajo se da parte de la respuesta al cómo incide en el desarrollo de la audiopercepción en un grupo numeroso de estudiantes de jardín la aplicación de una unidad diseñada en el marco de la Enseñanza para la comprensión para lo cual se tomó como muestra de estudio, un curso de 35 estudiantes de jardín de la jornada tarde del Colegio Distrital Paulo Freire de la localidad de Usme en Bogotá D.C. y se aplicó una unidad de Enseñanza para la Comprensión (EpC) diseñada para desarrollar comprensión frente a las cuatro cualidades del sonido (intensidad, timbre, duración y altura buscando visibilizar pensamiento a través de una rutina de pensamiento llamada “Una idea”. Este proceso fue registrado en videograbaciones, diario de campo y los dibujos que surgían de la rutina de pensamiento. Estos elementos posteriormente fueron analizados generándose las respectivas conclusiones.</p> <p>Se llegó a conocer que en el desarrollo de la percepción musical se debe tener en cuenta no solo el desarrollo de lo auditivo sino el desarrollo de los demás sentidos, el marco de la enseñanza para la comprensión debe hacerse bajo unas condiciones mínimas que lo permitan y que es posible un trabajo de calidad en cursos numerosos.</p>
---	--

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DESARROLLO AUDIOPERCEPTIVO MEDIANTE TRABAJO CON EPC EN
CURSOS NUMEROSOS**

Rodrigo Andrés Romero Sánchez

**Campus Universitario del Puente del Común Chía, Cundinamarca-
Colombia**

2012

Rodrigo Andrés Romero Sánchez

DESARROLLO AUDIOPERCEPTIVO MEDIANTE TRABAJO CON EPC EN CURSOS
NUMEROSOS

Tesis presentada a la Universidad de La Sabana como
requisito para la obtención del título de Magister en Pedagogía

Asesora: Rosa Julia Guzmán

Campus Universitario del Puente del Común Chía, Cundinamarca-
Colombia

2012

Rodrigo Andrés Romero Sánchez

**DESARROLLO AUDIOPERCEPTIVO MEDIANTE TRABAJO CON EpC EN CURSOS
NUMEROSOS**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del
título de Magister en Pedagogía por la Universidad de La Sabana

.....
.....
.....
.....

A mis estudiantes, y colegas, quienes me motivan a mejorar
cada día

Agradezco a mis padres y abuela por el apoyo incondicional, a Yamile Sánchez por su amor y compañía, a Gloria Nancy Romero por sus consejos y sabiduría, a Nadia Maritza Romero por su apoyo desde la distancia, a mis estudiantes por hacer conmigo esta investigación, a mis profesores y colegas de la Universidad de La Sabana y del Colegio Paulo Freire por su amistad y confianza, en especial a Rosa Julia Guzmán porque me enseñó con su ejemplo que la labor de orientación de un docente para con sus estudiantes siempre debe ir acompañada de la confianza y la motivación.

"Excepto en el caso de fallar en su función esencial, la escuela no puede desinteresarse de la fuerza que hace transitar el mensaje hacia el niño y de las motivaciones que conducen a este último a trabajar". (J. Guillaumin)

"Aspects de la relation maître- élève"

Bulletin Binet-Simon, n.º472, 1962, p. 4.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	18
1.1. TEMA	20
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. ESTADO DEL ARTE DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN BOGOTÁ	30
3.1. ORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS	36
3.1.1. ¿Qué es la reorganización curricular por ciclos?	43
3.1.2. Impronta del Ciclo.	44
3.1.2.1. Ciclo uno: preescolar, 1° y 2° (edades entre 3 y 8 años)	44
3.1.2.2. Ciclo dos: 3° Y 4° (edades entre 8 y 10 años)	45
3.1.2.3. Ciclo tres: 5°, 6° y 7° (edades entre 10 y 12 años)	45
3.1.2.4. Ciclo cuatro: 8° y 9° (edades entre 12 y 16 años)	46
3.1.2.5. Ciclo cinco: 10° y 11° (edades entre 15 y 17 años)	46

4. OBJETIVOS	47
4.1. General	47
4.2. Específicos	47
5. POBLACIÓN	48
6. APROXIMACIÓN TEÓRICA (marco teórico)	48
6.1. Diferentes modelos de Enseñanza (Jorquera, 2010 p. 52-74)	49
6.1.1. Modelo académico	51
6.1.2. Modelo práctico	52
6.1.3. Modelo comunicativo lúdico	52
6.1.4. Modelo complejo	53
6.2. La función del profesor	54
7. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EpC) APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN CURSOS NUMEROSOS	56
7.1. Autonomía	60
7.2. Competencia	60
7.3. Desempeños de comprensión	61
7.4. Dimensiones de la Comprensión	62
7.5. Tópicos generativos	62
7.6. Hilos Conductores	63
7.7. Metas de comprensión	63

7.8. Valoración Continua	64
8. CUALIDADES DEL SONIDO	65
8.1. Duración	66
8.2. Intensidad	66
8.3. Altura o Tono	66
8.4. Timbre	66
9. DEFINICIONES NECESARIAS PARA ESTE TRABAJO	67
9.1. Música Diegética	67
9.2. Música Absoluta	68
9.3. Ritmo	68
9.4. Pulso	68
9.5. Tempo	69
9.6. Acento	69
9.7. Glissando	69
10. VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	69
10.1. Hacer el pensamiento visible	72
10.2. ¿Qué es el Pensamiento Visible?	73
10.3. ¿Por qué Hacer el Pensamiento Visible?	75
10.4. Los Efectos de Hacer el Pensamiento Visible	77
10.5. Rutinas de pensamiento	77

11. EL TRABAJO DE CAMPO CON LA UNIDAD DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	79
12. ANÁLISIS DE DATOS	96
12.1. Análisis descriptivo e Interpretativo Calidad de Duración "Caminando Al Ritmo De La Música"	96
12.1.1. Análisis de la rutina de pensamiento	100
12.2. Análisis descriptivo e interpretativo del ejercicio de calidad de la altura y calidad tímbrica "Escuchando las campanas"	111
12.2.1. Análisis de la rutina de pensamiento	115
12.3. Ejercicio de uso de la calidad de intensidad del sonido sobre la canción "los hermanos de job" Parte uno	121
12.3.1. Análisis de la rutina de pensamiento.	124
12.4. Ejercicio enfocado en la relación de las cualidades sonoras y el movimiento corporal por medio de la canción "El tiburón" de Pescetti	132
12.5. Ejercicio para trabajar calidad rítmica de duración siguiendo el ritmo con las palmas.	133

12.6. Ejercicio con flauta de émbolo para trabajar la cualidad de la altura sonora	135
12.6.1. Análisis de la rutina de pensamiento	139
13. DIFICULTADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EpC	154
14. CONCLUSIONES	157
15. BIBLIOGRAFIA	162

LISTA DE TABLAS

TABLA 1- Categorías de análisis e instrumentos de recolección de información.	79
---	----

LISTA FIGURAS

Dibujo 1	101
Dibujo 2	101
Dibujo 3	103
Dibujo 4	104
Dibujo 5	105
Dibujo 6	106
Dibujo 7	107
Dibujo 8	107
Dibujo 9	108
Dibujo 10	109
Dibujo 11	110
Dibujo 12	110
Dibujo 13	116

Dibujo 14	116
Dibujo 15	118
Dibujo 16	118
Dibujo 17	119
Dibujo 18	125
Dibujo 19	126
Dibujo 20	127
Dibujo 21	128
Dibujo 22	140
Dibujo 23	141

RESUMEN

En este trabajo se da parte de la respuesta al cómo incide en el desarrollo de la audiopercepción en un grupo numeroso de estudiantes de jardín la aplicación de una unidad diseñada en el marco de la Enseñanza para la comprensión para lo cual se tomó como muestra de estudio, un curso de 35 estudiantes de jardín de la jornada tarde del Colegio Distrital Paulo Freire de la localidad de Usme en Bogotá D.C. y se aplicó una unidad de Enseñanza para la Comprensión (EpC) diseñada para desarrollar comprensión frente a las cuatro cualidades del sonido (intensidad, timbre, duración y altura buscando visibilizar pensamiento a través de una rutina de pensamiento llamada "*Una idea*". Este proceso fue registrado en videograbaciones, diario de campo y los dibujos que surgían del la rutina de pensamiento. Estos elementos posteriormente fueron analizados generándose las respectivas conclusiones.

Se llegó a conocer que en el desarrollo de la percepción musical se debe tener en cuenta no solo el desarrollo de lo auditivo sino el desarrollo de los demás sentidos, el marco de la enseñanza para la comprensión debe hacerse bajo unas condiciones mínimas que lo permitan y que es posible un trabajo de calidad en cursos numerosos aunque indudablemente este

requiere de un trabajo agobiante de los docentes que hace necesario que estos busquen incidir en las políticas de los estados para obtener una solución conjunta a las diversas problemáticas de la educación que haga más justa su labor.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza para la Comprensión (EPC); visibilización del pensamiento; rutinas de pensamiento; cualidades del sonido.

ABSTRACT

This paper gives part of the answer to how development affects the audiopercepción in a large group of students applying garden designed unit under Teaching for understanding for which was taken as study sample a course of 35 students from garden District School day afternoon Paulo Freire of Usme in Bogotá DC and applied a unit of Teaching for Understanding (EFC) designed to develop understanding for the four qualities of sound (intensity, timbre, duration and looking up thinking visible through a thinking routine called "an idea." This process was demonstrated with videotapes, field notes and drawings that emerged from the routine of thought. These elements were analyzed subsequently generating the respective conclusions.

It became known that the development of music perception must take into account not only the development of the auditory but the development of the other senses, the context of teaching for understanding must be done under minimal conditions that permit and it is possible quality work in numerous courses although undoubtedly this requires a burdensome work of teachers is necessary that these policies seek to interfere in the states

for a joint solution to the various problems of education to create a more just their work.

KEYWORDS: Teaching for Understanding (EPC); visibility of thought; thinking routines; qualities of sound.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo incide en el desarrollo de la audiopercepción en un grupo numeroso de estudiantes de jardín, la aplicación de una unidad diseñada en el marco de la Enseñanza para la comprensión? Para resolver esta pregunta en este trabajo se tomó como muestra de estudio, un curso de 35 estudiantes de jardín del la jornada tarde del Colegio Distrital Paulo Freire de la localidad de Usme en Bogotá D.C. y se aplicó una unidad de Enseñanza para la Comprensión (EpC) diseñada para desarrollar comprensión frente a las cuatro cualidades del sonido (intensidad, timbre, duración y altura), en la cual se tuvo en cuenta que en el trabajo de campo luego de hacerse cada ejercicio se visibilizó el pensamiento de los estudiantes, por medio de una rutina de pensamiento que se denominó "*Una idea*". Este proceso fue registrado en videograbaciones, diario de campo y los dibujos que surgían de la rutina de pensamiento. Estos elementos posteriormente fueron analizados generándose las respectivas conclusiones.

Su enfoque se clasifica dentro de las investigaciones cualitativas, ya que lo que se vivió fue un proceso de investigación - acción, en el que permanentemente se acudió a la comprensión de los procesos de aprendizaje y pensamiento de los

niños para hacer los ajustes de enseñanza requeridos. Tuvo el objetivo general de comprender cómo los niños perciben las cualidades del sonido en un contexto de curso numeroso, ayudado por la aplicación de una unidad diseñada en el marco de Enseñanza para la Comprensión, acompañado de los objetivos específicos de identificar aspectos de la experiencia sensorial motriz que puedan potenciar el aprendizaje de la música en lo referente a la audiopercepción musical, comprender mediante la visibilización del pensamiento de los niños, cómo se puede orientar de manera adecuada su desarrollo audioperceptivo, derivar comprensiones acerca del proceso de desarrollo audioperceptivo a través de la aplicación de una unidad de EpC y producir este trabajo sobre el desarrollo de la audiopercepción musical ayudado por el marco de la Enseñanza para la Comprensión que sirve de referencia a los investigadores que deseen trabajar sobre este tema.



|Rodrigo Andrés Romero Sánchez

Universidad de la Sabana

Maestría en Pedagogía

**DESARROLLO AUDIOPERCEPTIVO MEDIANTE TRABAJO CON EPC EN CURSOS
NUMEROSOS**

1.1. TEMA

Desarrollo audioperceptivo inicial en cursos de 15
estudiantes en adelante.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo incide en el desarrollo de la audiopercepción en un
grupo numeroso de estudiantes de jardín la aplicación de una
unidad diseñada en el marco de la enseñanza para la comprensión?

2. JUSTIFICACIÓN

La investigación propuesta busca contribuir a la didáctica musical frente a la situación de hacinamiento de estudiantes que reciben sus clases en ambientes que dificultan el provechamiento de las técnicas didácticas creadas por los grandes maestros que han pensado en cómo enseñar la música; técnicas como las de Dalcroze, Willems, Martenot, Susuki y Orff que contribuyen a este trabajo investigativo y se enfatizan en "*La experiencia sensorial y motriz*" que según Emile Jaques-Dalcroze "*es la primera forma de comprensión*" (Rodríguez, 2011 p, 10).

Para dar solución a lo dicho en el párrafo anterior este trabajo propone la Enseñanza para la Comprensión como una manera para desarrollar las clases de música buscando visibilizar el desarrollo audioperceptivo y crear guías de clase para la enseñanza de la audiopercepción.

Es urgente crear una adaptación de diferentes pedagogías, metodologías y didácticas musicales que han dado excelentes resultados en cursos pequeños de alrededor de 15 estudiantes, pero que al ser aplicados a cursos numerosos de más de 15 estudiantes pierden de manera significativa su potencialidad en la enseñanza de lo musical. Es pertinente que la investigación

teórica ya desarrollada por la humanidad en el campo de la enseñanza de la música no se pierda al ser utilizada en sistemas educativos que buscan cobertura a costa incluso del deterioro de la calidad educativa.

Si se tiene en cuenta que la música es un lenguaje humano que todos de algún modo empleamos para comunicarnos y que existen expresiones, sentimientos y emociones que solo son comunicables con la música, se notará que es oportuno generar y contribuir por medio de una buena formación de la audiopercepción musical, a que la niñez pueda desarrollar sus potencialidades musicales sin que dificultades económicas y las condiciones escolares lo impidan, contribuyendo así a crear un mundo más equitativo, un mundo mejor, en donde todos sepan y disfruten la música.

Para formar en la audiopercepción es conveniente no hacer separaciones en lo musical, es decir, no enfocar la enseñanza musical solo en ritmo, o solo melodía, o solo armonía, ya que todo esto está en constante relación conformando un sistema en el cual lo uno no puede ser sin lo otro. Lo importante en la fase de iniciación musical es el desarrollo de la potencialidad auditiva con todos sus elementos.

Este trabajo de investigación se justifica y adquiere importancia, ya que al ser conocido por docentes de música que se han visto afectados por el hacinamiento de estudiantes en las aulas de clase y la poca disponibilidad de recursos musicales para la enseñanza musical, conocerán herramientas que facilitarán su labor diaria y abrirán el camino para nuevas investigaciones sobre el tema, teniendo en cuenta que hace falta mucho por investigar en la enseñanza musical.

La educación debe relacionarse con las situaciones concretas, que son las que expresan las reacciones de las personas. El trabajo que aquí se presenta tiene en cuenta a la Enseñanza para la comprensión, que a su vez se relaciona con la educación como práctica de libertad propuesta por el profesor Paulo Freire, quien dice en su libro *"Pedagogía del oprimido"* que el ser humano se piense a sí mismo y descubra su posición en el mundo, que encuentre y desarrolle su razón de ser, que a través de pensar en su experiencia logre encontrar un objetivo para su vida. (Freire, 1970, p. 29)

La música es un arte que a su vez es un medio de comunicación presente en todo momento en el ser humano; por tal motivo es necesaria para el ser humano. En consecuencia la música es para todos, apta para todos sin exclusión, como lo creen los maestros

de la escuela nueva. Por lo tanto es imprescindible en el proceso educativo del ser humano.

Uno de los afanes de esta investigación es contribuir a la cualificación del trabajo del docente de música que hoy en día, tanto en esta como en las demás disciplinas, en especial en el nivel de primaria, básica y media es visto como superficial aún cuando se sabe que la educación es un elemento esencial en la construcción de sociedad. Es importante para los docentes sentir que su labor es valiosa, útil y recordar que es necesaria, no solo porque esto contribuiría emocionalmente a mejorar la calidad de sus clases sino que mejoraría a su vez la calidad de vida del docente.

A pesar de las agotadoras jornadas de los profesores de preescolar, primaria y secundaria, cuando se habla del trabajo docente se juzga duramente su labor y en importantes círculos académicos se opina que el docente no está cumpliendo con calidad con su trabajo. A pesar de que el profesor trabaja con empeño aún en tiempo extraescolar, sea preparando sus clases o simplemente evaluándose en posibles errores o aciertos de su jornada laboral, su labor no es bien reconocida. Aunque se sabe que los niños pasan gran parte de su vida en la instituciones educativas bajo el cuidado de los docentes, aprendiendo de estos

y construyendo su futuro y el de la sociedad, en muchas discusiones importantes no se tiene en cuenta la gran labor docente, se observan los errores y se culpa a los docentes por las enfermedades sociales que nos invaden cada vez más.

Si se observan las instituciones educativas tanto en el área urbana como rural, se notará que una de las causas de los bajos niveles educativos alcanzados es producto de una política que genera situaciones en las que es muy difícil que el docente cumpla con calidad su labor. Este sistema obliga a que los docentes tengan cursos numerosos, el trabajo que debería desempeñar la familia es encargado descaradamente a los docentes y estos no dan abasto con los incluso más de 600 estudiantes que cada vez tienen más connotación de hijos, que pasan semanalmente por los cuidados del docente de música, que incluso en muchas ocasiones tiene que hacer labores de padre y madre de estos niños. Aun así, como ya se ha afirmado en este documento, el trabajo del docente es subvalorado por muchos que desde su trivial conocimiento y que desde sus importantes y no tan importantes cargos continúan culpando a los docentes de los males sociales que ocurren.

Es cierto que todo esto ocurre pero también es cierto, que se debe aceptar que los docentes son los primeros responsables

de la educación en las instituciones educativas y que sobre ellos quiérase o no, se encuentra la responsabilidad que el docente asume como reto personal y ético con el estudiante, de buscar la calidad educativa de la sociedad. La posibilidad más realista de mejorar el sistema educativo se encuentra en manos de los docentes; son ellos quienes deben hacer investigación que contribuya a cualificar su profesión y mejorar la calidad educativa, son ellos, quienes por medio de su creatividad, trabajo arduo, vocación e inteligencia tienen el deber de mejorar la sociedad. Más aún teniendo claro que la solución no va a ser aportada por otros distintos a los docentes y sus estudiantes porque son estos los más interesados.

Los programas de música existentes en las diferentes universidades enfocan su atención en el estudio de la música occidental de tendencia anglosajona, francesa y alemana, olvidando la música autóctona nacional y la música popular, por lo que el estudio de la música en los planteles educativos se aleja de los gustos e intereses de los estudiantes dificultando el trabajo docente, situación que impulsa a convertir este trabajo en una oportunidad para fortalecer la identidad a través de la cultura latinoamericana.

La mayoría de las investigaciones en cuanto a lo educativo buscan estudiar al estudiante, pero como conclusión importante derivada de este trabajo está el resaltar que el estudio, la investigación debe no olvidar al docente, debe también estudiarse al docente, sus necesidades sus deseos y sus búsquedas.

Uno de los principales problemas es que en los colegios no se adoptan metodologías para la enseñanza de la música, lo que obliga a que se trabaje desde la improvisación o el seguimiento de planes de clase que no cuentan con un objetivo a mediano y a largo plazo o mejor dicho no cuentan con buenos hilos conductores y cuando se intenta seguir metodologías, se choca con la realidad que presenta la dificultad de adaptarlas al contexto nacional.

Es urgente que los docentes de música investiguen no solo sobre cuestiones netamente musicales como composición, lectoescritura musical, etc. sino que también estudien e investiguen sobre pedagogía para lograr crear un avance en la enseñanza de la música en los niveles de primaria y secundaria.

Los programas de educación musical en el nivel de pregrado en su mayoría buscan la formación de instrumentistas,

directores de orquesta y compositores. Incluso en universidades que buscan formar pedagogos musicales y que en sus trabajos de investigación de pregrado en música se exige el componente pedagógico, su afán se enfoca en desarrollar en sus estudiantes habilidades musicales más que habilidades docentes. Aunque en sus programas académicos se encuentran no pocas materias que buscan formación pedagógica, éstas no se constituyen como eje de la carrera y se perciben a veces como materias accesorias que en ocasiones se alejan de lo musical y no como materias transversales en la formación del educador de música. Esto, debido a que a los docentes en su mayoría de formación de conservatorio europeo, les interesa competir produciendo buenos maestros musicales y no buenos docentes de música y para ellos lo pedagógico es secundario. Las clases de pedagogía musical que se cursan en varias instituciones de enseñanza musical del país no siguen un plan definido ni se enfocan en formar, guiados por una metodología en común, sino que son un repaso de todas las técnicas de enseñanza musical y aunque algunas cátedras son brindadas en su mayoría por expertos en pedagogía, estos no tienen conocimientos musicales y a su vez muchos excelentes músicos formados en prestigiosas

universidades del planeta no tienen buenos conocimientos en pedagogía.

Luego de hacer estas reflexiones con respecto a la importancia y necesidad de investigar sobre la enseñanza de la música, a continuación se presenta un apartado en el que se alude a las investigaciones acerca de la enseñanza de la música en Bogotá a través de un breve informe sobre cómo se ha pensado la enseñanza musical en el tiempo, luego otro informe sobre las investigaciones y textos que se han hecho sobre la enseñanza musical en las principales universidades y bibliotecas de Bogotá y culmina esta sección con una corta explicación de la Reestructuración Curricular por Ciclos que es el sistema estructural que se está implementando en Bogotá.

3. ESTADO DEL ARTE DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN BOGOTÁ

En los últimos 15 años se ha evidenciado un auge en la creación de la oferta académica en programas de educación musical debido, según un estudio sobre el estado del arte de la música apoyado por Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte-Observatorio de Culturas, a fenómenos de apertura económica que conllevan la adquisición de avances tecnológicos circulantes en el mercado y la posibilidad de autoproducción, promoción y distribución de música. (Goubert, 2009, p. 25)

En la Universidad Pedagógica Nacional se evidencia una amplia producción de investigaciones que reflexionan sobre la enseñanza de la música como herramienta didáctica, como instrumento para el desarrollo de la creatividad y diversas capacidades cognitivas; también se han generado variados métodos para la enseñanza de instrumentos musicales, enseñanza de lectura musical y conglomerados de repertorios para varios instrumentos musicales, además de estudios sobre la historia de la música y diversos aspectos culturales. (Goubert, 2009, p. 36)

En la Universidad Nacional existe una cantidad considerable de investigaciones que abarcan desde la enseñanza en formación básica hasta enseñanzas más específicas. Los documentos de formación básica buscan en su mayoría ser instrumentos

didácticos para la enseñanza de la música en este nivel. Existen tesis que hacen aportes a la enseñanza de la música y que estudian el estado de la enseñanza musical en el nivel de formación básica, además de documentos elaborados por los docentes de esta institución. (Goubert, 2009, p. 35, 36)

"La Universidad Javeriana ha conducido una fecunda producción de investigación sobre música y medios, y aporta interesantes estudios sobre consumo musical plasmados en documentos como "Análisis del mercado rock bogotano" (2003), de la Universidad Javeriana,". (Goubert, 2009, p. 50)

"Solamente las universidades Javeriana y Pedagógica tienen una proporción considerablemente mayor de tesis producidas en la carrera de música que en otras carreras. (Goubert, 2009, p. 63)

"En la biblioteca de la Universidad de los Andes abundan trabajos de grado que, producidos desde muy diversos ámbitos, asumen como tarea central la investigación sobre algún aspecto significativo o problemático de la composición musical contemporánea. Se reconocen tres tendencias principales:

- El recurso técnico como ayuda en la creación.*

Como ejemplo de esta tendencia se referencia el trabajo de Carlos Román titulado "Aplicaciones

musicales del circuito de Chua y el filtro Teager", donde se pretende poner a disposición de compositores sonidos "inéditos" para que lleven a efecto su tarea, o el trabajo de Mauricio Rincón de 1997, donde construye una plataforma de integración de herramientas de sonido para la composición. Sería interesante comprobar cuál es la repercusión de este tipo de aportes técnicos al campo compositivo y educativo, ya que pareciera que estos estudiantes sienten una carencia en el campo de la creación, que consideran debe ser suplida con tecnología.

- El análisis musical de obras, como "Análisis de conciertos para flauta y orquesta de compositores colombianos".*

- El análisis social de fenómenos musicales estrictamente urbanos. A pesar de contar con un Departamento de Antropología de amplia trayectoria, los estudios sobre música indígena o campesina son inexistentes. La investigación de las tesis está altamente relacionada con los sonidos que se generan en la ciudad o arriban a ella. En las universidades de los Andes, Javeriana y Nacional, todas con programas*

de música y antropología, hay una preferencia evidente por el análisis de la música fusión.” (Goubert, 2009, p. 43)

Aunque la Universidad Externado no cuenta con un programa de música, existen allí documentos de postgrado que tratan sobre educación y utilizan a la música como eje en lo referente a la oferta educativa y análisis de aspectos interdisciplinarios, cognitivos y sociales en formación musical. Del mismo modo en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, pese a no tener un programa de música, dentro de sus investigaciones destacadas relacionadas con lo musical está el libro de José Ignacio Perdomo (1980) “Historia de la música en Colombia”, una investigación desde el programa de Comunicación de Paula Fernanda Sánchez (Goubert, 2009,) que habla sobre “La Educación musical con niños sordos” y una tesis que trata sobre “La Educación desde el silencio” (Goubert, 2009,) mostrando cómo puede ser vista la discapacidad desde un punto distinto y otras posibilidades de análisis.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiene escasa producción investigativa sobre la enseñanza de la música, pero dentro de sus investigaciones se destaca el uso de la música como instrumento didáctico para la enseñanza de diversas disciplinas enfocándose en juegos y rondas. Entre algunos

trabajos de la Distrital se destacan "*La lectura musical procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita*" (Salazar, 2007), "*Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática.*" (Pedraza, 2010), "*La nivelación como estrategia metodológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de prácticas de manejo de grupos y de estudiantes*". (CASTILLO, 2002).

Los documentos sobre educación musical que se pueden encontrar en la Biblioteca Nacional son textos de carácter didáctico como "*Vivencemos el lenguaje musical*" (Mota, 2008 p. 1-65), "*El área de educación musical: propuestas para aplicar en el aula*" (Alsina, 2006, p. 1-144), "*Vivencias musicales a través de la rítmica*" (Méndez, 2004, p.1-87) que facilitan la enseñanza de la música y otras asignaturas además de textos históricos sobre música como: "*Historia del festival de música religiosa de Marinilla (Antioquia) : 1978-2011*" (García, 2012, p. 1-161), "*Música, musicología y colonialismo*" (Coloquio Internacional sobre Música, Musicología y Colonialismo 2009, p. 1- 327) "*La música tradicional caucana en el siglo XX : memoria colectiva y patrimonio cultural caucano*" (Ospina, 2001, p. 1-79).

En la Biblioteca Luis Ángel Arango se pueden encontrar textos sobre didáctica de la música como *"Acción musical en contextos desfavorecidos"* (ARÚS, 2008, p. 1-125), *"Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva, estrategias pedagógicas para la enseñanza de la música y apoyos a la enseñanza de la música por medio de las tecnologías"* (Frega, 2008, p. 1-189), *"Didáctica de la música"* (Pascual, 2002, p. 1-411), *"Estrategias de aprendizaje en Educación Musical"* (Alsina, 2006, p. 1-126), también en pedagogía musical como: *"Pedagogía musical en el contexto de la educación básica"* (Perez, 2003, p. 1-108), *"Pedagogía musical : dos décadas de pensamiento y acción educativa"* (Hemsey de Gainza, 2002, p. 1-166).

Los estudios que se han generado en universidades como la Central y la Incca muestran un afán por utilizar a la pedagogía como instrumento para desarrollar su programa que consiste en generar instrumentistas, directores de orquesta, pero presentan pocos estudios sobre el trabajo del docente de música; sin embargo, entre los documentos que se destacan están: *"¿Cuánto es DO + RE? Una visión alternativa de la inteligencia musical y las pedagogías para su desarrollo"*. (Asprilla, 2010), *"Hacia un modelo alternativo para la formación musical"* (Asprilla, 2009), *"Tras las huellas de la inteligencia musical: una propuesta*

alternativa para la valoración de la musicalidad” (De la Guardia, 2007).

Dado que la propuesta de trabajo y de investigación se plantea para el curso de jardín, que hace parte del primer ciclo de enseñanza, conviene presentar esta propuesta de organización de la enseñanza, hecha por la Secretaría de Educación de Bogotá, aspecto que se aborda a continuación, con el propósito de contextualizarla dentro de la institución educativa.

3.1. ORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS

El Dr Jose Zilberstein Toruncha en su artículo *“Hacia una reforma curricular por ciclos. ¿Cuáles son los desafíos que debe priorizar?”* señala que la UNESCO propone que los drásticos y continuos cambios políticos económicos y socioculturales y de diversificación creciente hacen necesaria una reforma educativa para responder a los efectos de la globalización y el auge acelerado de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y que el cambio hacia una reforma de educación por ciclos es una solución (p.10-16)

Según Zilberstein

“Entre las prioridades de estas reformas, está elevar la calidad de los aprendizajes, a fin de garantizar la

formación integral de los estudiantes, que eleve sus capacidades intelectuales, creativas, valorativas, propositivas, comunicativas, de modo tal, que se conviertan en recursos conscientes que les asegure asumir posiciones críticas, la solución exitosa de problemas y la toma de decisiones independientes” (Zilberstein, 2009, p. 10-16).

Otro aspecto que señala el doctor Zilberstein es que la descontextualización entre lo que se enseña en los países latinoamericanos y la realidad, obliga a que se piense en una reforma que supla estas necesidades.

En respuesta a esta problemática, países como México se han propuesto reestructurar el currículo de los planes y programas de estudio organizando los contenidos del programa en ciclos para lograr articular la educación pre-escolar, primaria y secundaria, buscando promover una educación integral, logrando que la visión y misión de las instituciones educativas sea una realidad.

Cuba es un país que ha demostrado desde la década del 70 que la organización por ciclos da buenos resultados.

En Cuba, como lo plasma el documento *“SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Cuba: 1995 / Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado*

por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)].- La Habana, Cuba ,1995" (<http://www.oei.org.co/quipu/cuba/index.html#Ficha>) en el Capitulo 8 "Educación Obligatoria (primaria y secundaria básica)":

"La educación obligatoria comprende la educación primaria y la educación media básica (secundaria básica). Constituye la base o punto de partida del Sistema Nacional de Educación y abarca el universo mayor de la población en edad escolar.

La educación primaria, con 6 grados, se divide en dos ciclos:

El primer ciclo (de 1° a 4° grado) tiene carácter preparatorio.

El segundo ciclo (de 5° a 6° grado) es la etapa de culminación de la educación primaria y de tránsito entre el primer ciclo y el inicio de la secundaria básica.

La secundaria básica (de 7° a 9° grado) completa el nivel básico y define la enseñanza obligatoria." (Varela, 1995, p.2)

También en este mismo documento se expresa que:

"Se complementa el plan de estudio general de la educación obligatoria con un ciclo de práctica del

deporte o de las diversas manifestaciones artísticas, incluyendo el dominio de diferentes instrumentos musicales.

En el país existen 15 Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar y 11 Escuelas Vocacionales de Arte.” (Varela, 1995, p.3)

Además:

“En el primer ciclo de la educación primaria, se incluyen actividades de juego y algunos turnos se reducen 30 minutos para buscar una mejor articulación con el preescolar. Se integran en una sola asignatura, el Español y la Lectura denominada Lengua Materna y se amplía el tiempo de aprendizaje de la Lectura.

Se concede una mayor atención al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita y de cálculo. Se incluye una asignatura El Mundo en que Vivimos, encaminada a proporcionar nociones sobre el medio natural y social y dar mayor atención, en particular a la educación moral y para la salud de los escolares.” (Varela, 1995, p.4).

“En el primer ciclo de la educación primaria la evaluación se efectúa de forma continua y mediante

ejercicios comprobatorios que se realizan al concluir el 2° y 4° grado. Al final de cada período en el curso y sobre la base de la evaluación continua, el maestro realiza una valoración integral de sus alumnos y la expresa en las categorías siguientes: Excelente, Muy Bien, Bien, Regular e Insuficiente, sin traducirla a puntos. El alumno resulta aprobado cuando obtiene como mínimo la categoría de Regular.” (Varela, 1995, p.6).

<http://www.rieoei.org/quipu/cub08.pdf>

Señala Zilberstein citando a Jurado, F, Consulta 19-02 2009

“Tradicionalmente se asume por ciclos una agrupación de grados escolares según sean las especificaciones y lo que se considera como básico en los aprendizajes de los estudiantes, considerando las edades, los aprendizajes y la dimensión socioafectiva” (Zilberstein, 2009, p. 14).

Teniendo en cuenta esta necesidad de reforma educativa, el gobierno de Bogotá propone *“una educación de calidad para todos para garantizar el derecho a una educación de calidad por medio de la atención integral con disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia, de tal manera que se logren los aprendizajes esenciales que permitan al estudiante interactuar*

consigo mismo-, con los saberes, con el otro y con el contexto para resolver las necesidades individuales y colectivas, afrontar los retos del mundo contemporáneo y cimentar los valores y prácticas de la democracia y la convivencia.”

Secretaría de Educación del Distrito Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Educación Preescolar y Básica
<http://redacademica.redp.edu.co/politicalidad/>

Es por lo anterior que una buena alternativa para cumplir con el objetivo de articular la teoría con la enseñanza, es el trabajo dentro del marco de Enseñanza para la comprensión, como se mostrará más adelante.

Según la Secretaría de Educación del Distrito en su folleto titulado “Reorganización curricular por ciclos. Herramientas para la vida” nos explica que la “Reorganización Curricular por Ciclos es para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales en los niños, niñas y jóvenes de Bogotá”. (2008, p.1). Es conveniente conocer esto porque este trabajo investigativo se desarrolla en uno de los megacolegios del Distrito Capital y pretende adaptarse a las políticas existentes en busca de realizar un aporte en el tema de la enseñanza musical en niños de primaria.

El tema de la calidad en la educación es un factor de suma importancia y en Latinoamérica la organización de la escuela por ciclos parece ser la solución escogida ya por varios países, manejando la hipótesis de que se deben centrar *"los procesos de enseñanza-aprendizaje en el reconocimiento de las necesidades y particularidades de los niños, niñas y jóvenes, durante las diferentes etapas de su desarrollo, para generar condiciones que faciliten el acceso integral al conocimiento."* Secretaría de Educación del Distrito Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Educación Preescolar y Básica <http://redacademica.redp.edu.co/politicalidad/>.

Entonces lo indicado antes se adapta muy bien a lo que propone la Enseñanza para la Comprensión, ya que la comprensión se logra cuando relacionamos lo teórico con las experiencias reales o mejor dicho cuando la mente humana entiende que un concepto teórico es utilizable en la realidad siendo esto fundamental en el aprendizaje musical. Solo haciendo música se aprende música y la organización por ciclos tiene en cuenta que se deben organizar las ideas, reflexionar sobre lo que los estudiantes deben comprender según su edad, necesidades y su desarrollo evolutivo, cómo pueden llegar a comprender y además pensar, cómo saber si los estudiantes comprendieron.

3.1.1. ¿Qué es la reorganización curricular por ciclos?

Según la Secretaría de Educación de Bogotá en el Plan Sectorial 2008-2012 año la Reorganización Curricular por Ciclos (RRC) es *“un proceso sistémico que articula las intenciones de formación, las estrategias de organización curricular, los recursos didácticos y las acciones pedagógicas y administrativas del colegio, orientadas a satisfacer las necesidades cognitivas, socioafectivas y de desarrollo físico y creativo de los estudiantes. Los ciclos están constituidos por grupos de grados, con estudiantes de edades establecidas desde la perspectiva del desarrollo humano”*. (2008, p. 2)

Si observamos lo dicho en el anterior párrafo se notará que el docente juega un papel muy importante en esta organización y que es en el docente en quien recae la mayor responsabilidad para que la reorganización curricular por ciclos tenga un buen resultado, siendo él quien tiene la oportunidad de conocer cuáles son realmente las necesidades de los estudiantes, cuáles son sus deseos, sus motivaciones y sus potencialidades, que no son las mismas para todos y que son expresiones individuales de cada estudiante.

3.1.2. Impronta del Ciclo

Los ciclos se conforman por periodos de edades en las cuales existen particularidades en la intención pedagógica de formación, en la identidad, etc. La institución educativa debe responder a las demandas del aprendizaje de los estudiantes. La propuesta de desarrollo del ciclo debe determinar ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, y debe orientar el ¿cómo enseñar?, el ¿qué aprender?, ¿para qué aprender? y ¿cómo aprender? De acuerdo a esto la impronta de cada ciclo se convierte en los objetivos de aprendizaje y enseñanza.

3.1.2.1. Ciclo uno: preescolar, 1° y 2° (edades entre 3 y 8 años)

"Esta etapa de desarrollo se caracteriza por la comunicación, la aproximación a las nociones de tiempo y espacio, el desarrollo de las funciones cognitivas y la construcción de la oralidad a través de la formulación de preguntas y explicaciones, como preámbulo de la conquista de la escritura y la lectura. El aprendizaje en este ciclo se encamina a fortalecer la autonomía, la construcción de sujetos y la socialización." (RCC, 2008, p.3)

3.1.2.2. Ciclo dos: 3° Y 4° (edades entre 8 y 10 años)

Los estudiantes centran su actividad académica en las relaciones y los afectos, descubren que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y docentes y así dan más importancia al reconocimiento del otro. Durante este ciclo los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientados a explorar y experimentar las relaciones con el mundo, en espacios que les permiten reconocer y afianzar su identidad. (RCC/Herramientas para la Vida, 2008, p. 4)

3.1.2.3. Ciclo tres: 5°, 6° y 7° (edades entre 10 y 12 años)

En esta etapa de desarrollo se presentan fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales y los estudiantes empiezan a dominar las relaciones de proporcionalidad, conversión y la sistematización de operaciones concretas. En este ciclo, ellos inician un camino hacia la construcción de mundos posibles y el aprendizaje se centra en la indagación y la experimentación. (RCC/Herramientas para la Vida, 2008, p. 4)

3.1.2.4. Ciclo cuatro: 8° y 9° (edades entre 12 y 16 años)

Los jóvenes son más activos, participativos y comienzan a optar por la selección de un campo de conocimiento; es por esto que los aprendizajes durante este ciclo se enfocan en la construcción del proyecto de vida y la creación de espacios de diálogo, discusión y participación democrática, que permitan dar solución a los problemas de convivencia y fomenten, a través de actividades colectivas, la resolución pacífica de los conflictos. (RCC/Herramientas para la Vida, 2008, p. 4)

3.1.2.5. Ciclo cinco: 10° y 11° (edades entre 15 y 17 años)

En esta etapa se presentan fuertes cambios de tipo intelectual y psicoafectivo. Los jóvenes muestran mayor capacidad reflexiva e introspección. En este ciclo se cualifica el proceso de formación a partir de la profundización en áreas del conocimiento que orientan el desarrollo de proyectos de investigación; también, se hace énfasis en especialidades que posibiliten la continuidad de los estudios en el nivel superior y se resalta la importancia de cultivar hábitos de disciplina

y trabajo que faciliten la inserción en el mundo laboral o el desarrollo de proyectos productivos, con visión empresarial. (RCC/Herramientas para la Vida, 2008, p.5)

4. OBJETIVOS

4.1. General

- Comprender cómo los niños perciben las cualidades del sonido (intensidad, tono, altura y duración) en un contexto de curso numeroso, ayudado por la aplicación de una unidad diseñada en el marco de Enseñanza para la Comprensión

4.2. Específicos

- Identificar aspectos de la experiencia sensorial motriz que puedan potenciar el aprendizaje de la música en lo referente a la audiopercepción musical.

- Comprender mediante la visibilización del pensamiento de los niños, cómo se puede orientar de manera adecuada su desarrollo audioperceptivo.

- Derivar comprensiones acerca del proceso de desarrollo audioperceptivo a través de la aplicación de una unidad de EpC.

- Producir un documento de informe final de tesis sobre el desarrollo de la audiopercepción musical a través de la Enseñanza para la Comprensión que sirva como elemento de ayuda al docente en sus clases.

5. POBLACIÓN

35 niños de la jornada tarde de jardín del Colegio Distrital Paulo Freire (Localidad de Usme).

6. APROXIMACIÓN TEÓRICA (marco teórico)

El marco teórico que se encuentra en este trabajo consta de cinco subtítulos por medio de los cuales se prepara al lector para la comprensión de los temas que trata este trabajo. Es así que comienza con el subtítulo "*Diferentes modelos de enseñanza*", en el cual se muestra cuáles han sido las tendencias de enseñanza musical que se han trabajado en occidente, como lo han sido el modelo académico, modelo práctico, modelo comunicativo lúdico, modelo complejo y cuál es la función del profesor dentro de esto. Seguidamente aparece el siguiente subtítulo "*La EpC aplicada en la enseñanza de la música en cursos numerosos*", en donde se explican los elementos de la EpC y cómo su uso es conveniente en la enseñanza de la música en cursos numerosos; entre los temas que se desarrollan aquí se encuentran algunas

definiciones de autonomía, competencia, desempeños de comprensión, dimensiones de comprensión, tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión y valoración continua. Como tercer subtítulo, esencial para este trabajo ya que se desarrolla teniendo como base del aprendizaje musical la percepción de las cuatro cualidades sonoras, se encuentra "*Cualidades del sonido*" que consiste en la definición de las cuatro cualidades del sonido. Como cuarto subtítulo está "*Definiciones necesarias para este trabajo*" en donde aparecen algunas definiciones de conceptos como música diegética, música absoluta, ritmo, pulso, tempo, acento y glissando. Para finalizar el marco teórico se habla sobre la "*visibilización del pensamiento*" en donde se explica en qué consiste este proceso y se habla sobre rutinas de pensamiento.

6.1. Diferentes modelos de Enseñanza (Jorquera, 2010 p. 52-74)

Si se quiere diseñar una estrategia para la enseñanza exitosa de la música en grupos numerosos, es conveniente conocer acerca de la historia de la enseñanza musical, si es posible desde sus inicios hasta las nuevas tendencias. Por tal motivo se hace necesario hablar de modelos didácticos musicales ya que son varios los que se han manejado en las diferentes etapas

históricas y se continúan manejando y son estos los que se utilizan en el quehacer docente. Como dice María Cecilia Jorquera Jaramillo citando a Pont: *"En educación los modelos constituyen una herramienta científica relacionada con el quehacer docente, que se diferencia de los paradigmas y las teorías por un grado de abstracción más modesto respecto a los anteriores o bien, dicho de otro modo, por su grado de generalidad o especificidad."* (Jorquera, 2010, p. 52-53).

Teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior cabe la definición de modelo didáctico que propone Jorquera cuando dice:

"Los modelos, entonces, son aproximaciones con carácter provisional, sujetos a modificaciones según lo que se vaya encontrando en su aplicación. Son además adaptables, permitiendo formular hipótesis acerca de la realidad que se estudia y son útiles para organizar la acción investigadora o de actuación en el aula. Por su carácter provisional, los modelos deben ser evaluados constantemente al ser confrontados con la realidad misma. Todos los modelos son producto de actividad científica o de reflexión, además de testimonio de

un itinerario de búsqueda de conocimiento, de modo que representan una herramienta de gran interés para estudiar cualquier disciplina.” (Jorquera, 2010. p, 53)

Según la investigación de Jorquera, en la enseñanza musical se han utilizado varios modelos tales como:

6.1.1. Modelo académico

Se basa en la enseñanza de notación musical tradicional, asimilación de conceptos, audición de obras musicales con explicación previa, conocimiento de repertorio seleccionado, se da excesiva importancia a las grandes obras, los grandes compositores, se trata al conocimiento musical como algo absoluto, ya establecido, constriñendo la aparición de nuevas formas de la música y negando las nuevas propuestas musicales. No se tienen en cuenta las ideas e intereses de los estudiantes ya que en este modelo la referencia central es el conocimiento musical.

El aprendizaje en este modelo consiste en escuchar, dominar la lectoescritura musical y su teoría, conocer el repertorio de la música clásica. Tiene tendencia a la memorización enciclopédica y la estética ya está establecida porque la música se ve como una ciencia con unas leyes que deben ser seguidas.

6.1.2. Modelo práctico

Este modelo sigue una enseñanza práctica en el sentido que busca un adiestramiento en cuanto a tocar instrumentos, improvisar, componer. El problema de este modelo consiste en que no da importancia a que la música tenga un sentido comunicativo sino más bien es un hacer música porque es algo agradable dirigiendo la atención solo a la parte técnica de la producción musical. Este modelo tiene una visión subjetivista que consiste en brindar una satisfacción personal, individual al ejecutante de la música, por lo que cabe resaltar que brinda la *“posibilidad de experimentar vivencias afectivas mediante la práctica musical”* (Jorquera, 2010, p. 62).

6.1.3. Modelo comunicativo lúdico

La característica especial de este modelo consiste en poner en primer lugar a la motivación del estudiantado y su finalidad máxima es entretener con actividades amenas. Si se presta atención a esto se notará que el juego tiene una gran importancia en dicho modelo, ya que con él es fácil motivar a los estudiantes para conseguir la entretención y el disfrute que es primordial para que el aprendizaje musical tenga sentido. La participación juega un papel importante para este modelo; por tal motivo sus actividades son generalmente grupales, por lo que

es importante el mostrarse o mejor dicho, es importante el espectáculo.

6.1.4. Modelo complejo

En este modelo la enseñanza musical es investigación de significados, contextos, funciones y estructuras de la música en relación recíproca.

No es solo adquirir conocimientos sino el buscar hacer propuestas creativas, se busca con esto que con la música los estudiantes puedan afrontar problemas y así acercarse un poco más a la realidad. Este modelo tiene en cuenta el *arte escolar* y el disfrute del mismo. Otro aspecto importante es que da relevancia al rol social y comunicativo de la práctica musical lo cual adquiere importancia cuando en el trabajo de grupo se establece un intercambio de conocimiento en la práctica musical.

Cabe resaltar que el profesor es una guía en los procesos de investigación y creación que generan la construcción de los conocimientos musicales, pero lo más importante es que se ve a la música en su papel de transformadora de los contextos.

De esta manera es claro que el modelo que el docente de música debe adoptar es el "*Modelo Complejo*". El presente trabajo utiliza a la EpC como forma para lograrlo mediante una simbiosis con la visibilización del pensamiento apostándole a la idea de

que cada clase es un momento único que requiere de la investigación constante. Por lo tanto una simple planeación no puede satisfacer todas las necesidades de las clases; se requiere del continuo análisis del pensamiento de los estudiantes.

6.2. La Función del Profesor

Se evidencia en las aulas de clase la necesidad de enseñar a cursos numerosos con limitados recursos para lo cual George E Miller (1975, p.63) prevé tres soluciones:

- *Reducción del número de estudiantes.* Lo cual considera inviable porque no hay certeza de que la cantidad de estudiantes es la causa de la calidad mala o buena de la enseñanza.

- *Aumentar los recursos.* Tampoco es una solución viable debido a la dificultad de conseguirlos.

- *Utilizar los recursos disponibles de manera distinta.* Es la solución más útil en lo inmediato y a largo plazo, ya que los docentes están capacitados para empezar a crear formas distintas de enseñar, lo cual debe comenzar por modificar la noción del profesor, utilizar diferentes estrategias y tácticas pedagógicas e introducir nuevas técnicas de enseñanza (Miller, p. 63)

El doctor Miller en su documento "*La enseñanza impartida a grupos numerosos*" (1975) señala que uno de los errores que comete el docente es el pensar que su función es transmitir conocimiento, es decir que el docente piensa que su función es pasar lo que él sabe a sus estudiantes y que la exposición o la clase magistral es el medio más indicado. Este método sería adecuado si la verdad ya estuviera establecida, pero resulta que las disciplinas y la verdad están en constante evolución y el docente y los estudiantes tienen dentro de sus funciones el estar en decidida búsqueda del saber, sopesando y juzgando lo nuevo y lo viejo en el transcurso de su actividad.

Miller (1975, p. 63 - 65) plantea que el docente tiene tres tareas en su actividad.

1. Ayudar a los estudiantes a definir los objetivos de una experiencia de aprendizaje. El docente debe saber que su actividad más que enseñar unos conocimientos es la de ayudar a los estudiantes a aprender a estudiar. Por tal motivo el docente debe generar en el estudiante la necesidad de llegar a unos objetivos.

2. Ayudar a los estudiantes a conocer los recursos didácticos disponibles. El docente debe mostrar al

estudiante que puede investigar y utilizar de manera autodidacta ayudas como textos, videos, Cd, Internet, etc.

3. Facilitar al estudiante un mecanismo de evaluación para determinar, sin calificarlos, los progresos realizados hacia los objetivos de la enseñanza.

Teniendo presente las investigaciones del doctor Miller, una respuesta para dar cumplimiento a las tres tareas de la actividad docente es el trabajo dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión.

7. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EpC) APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN CURSOS NUMEROSOS

Este trabajo de investigación busca promover el desarrollo audioperceptivo a través de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), ya que según criterio del investigador, este enfoque de enseñanza se adapta satisfactoriamente a las necesidades de los estudiantes y docentes de música porque propone una manera de planear, permitiendo organizar las ideas, buscar conexiones entre la teoría y la práctica, reflexionar sobre lo que los estudiantes deben comprender, plantear cómo pueden llegar a comprender y además pensar cómo saber si los estudiantes comprendieron, siempre teniendo en cuenta que el principal objetivo es la comprensión.

Como se señaló antes en este documento, uno de los principales problemas que se presenta a los docentes de música es la dificultad de aplicar las técnicas y metodologías existentes para la enseñanza de la música, ya que éstas son creadas para cursos reducidos y no para contextos de cursos numerosos. Por tal motivo la EpC es una buena solución si se sigue la lógica de planear las clases pensando en autonomía, competencia, desempeños de comprensión, dimensiones de la comprensión, tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión y valoración continua, ya que todos estos conceptos obligan a que se piense en las necesidades de los estudiantes analizando lo que es significativo para ellos, llevando a que se produzca en el estudiante motivación por la clase, logrando respeto y atención hacia el profesor, facilitando así su trabajo en cursos numerosos. Dicho de otra manera. La solución a la situación de cursos numerosos es planear la clase teniendo en cuenta esta situación y no continuar planeando clases para cursos reducidos.

La EpC permite que se esté en constante investigación y que se vayan produciendo clases que luego pueden ser replicadas en otro tiempo y lugar facilitando la labor docente y creando planes de clase que se pueden compartir entre docentes. Permite

a su vez que los aprendizajes logrados en música puedan ser relacionados con aprendizajes y vivencias en otras disciplinas diferentes y en diversos contextos de la vida.

Este trabajo visibiliza pensamiento musical de los niños de jardín en cuanto a las cualidades del sonido y toma esta edad porque es el tiempo en el que se están construyendo conceptos, lo que permite una visibilización del pensamiento más pura.

El marco de la enseñanza para la comprensión no es una metodología, más bien es una visión de la educación que pone a la comprensión en primer lugar permitiendo organizar las ideas, reflexionar sobre lo que los estudiantes deben comprender, cómo pueden llegar a comprender y además pensar cómo saber si los estudiantes comprendieron.

Es conveniente resaltar que la visión que brinda la Enseñanza para la comprensión es una buena solución al problema de la enseñanza de la música en cursos numerosos ya que esta visión de la educación se articula de manera grata con lo musical, puesto que tiene como punto esencial el hecho de que la comprensión se logra cuando relacionamos lo teórico con las experiencias reales. Cuando la mente humana entiende que un concepto teórico es utilizable en la realidad y esto es fundamental en el aprendizaje musical porque solo es haciendo música como se

aprende música, por lo tanto toda clase de enseñanza musical y más en cursos numerosos debe ser un montaje musical para que los estudiantes sientan que están haciendo algo real y de calidad. Incluso debe prepararse para ser presentada y compartida con un público.

A continuación aparecerán los conceptos que desde la Enseñanza para la Comprensión permiten abrir un camino por donde avanzar hacia la enseñanza de la música en cursos numerosos.

Antes de esto es bueno indicar que la autonomía es una de las ideas claves que el docente debe cultivar en sus estudiantes, no solo por el contexto de dependencia de los Estados Latinoamericanos y del Caribe frente a otros Estados más poderosos, sino porque la situación de hacinamiento en que se encuentran los estudiantes en los planteles educativos, que a su vez provoca que el docente no pueda estar al tanto de las necesidades de cada estudiante como se requiere, produce la obligación de que el estudiantado se haga cargo de forma autónoma de gran parte de su educación y desarrolle las habilidades autodidactas a las cuales el contexto obliga.

La autonomía entonces, es una habilidad que el docente debe fomentar en sus estudiantes por medio de los mismos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

7.1. Autonomía

Según el curso de Enseñanza para la Comprensión de FUNDACIES que ofrece la Universidad de La Sabana en su maestría en Pedagogía en su sesión 2 tomando autores como Jean Piaget e Immanuel Kant la autonomía es *"la capacidad del individuo de gobernarse a sí mismo teniendo en cuenta las perspectivas, deseos, sentimientos y necesidades de las personas o del grupo social que lo rodea"*. (FUNDACIES, 2011)

7.2. Competencia

Según la definición del Ministerio de Educación Nacional ser competente: *"significa saber y saber hacer y ser"*. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos), desarrollar el potencial de los estudiantes para ser en el saber, en el querer, en el poder y en el actuar, en pro de la transformación individual y social." (2008)

En la enseñanza de la música es de vital importancia tener en cuenta el desarrollo de competencias, que en el caso de lo musical es lograr que el estudiante sea capaz de musicar o hacer música, no simplemente tener conocimientos teóricos sobre esta disciplina, sino que logre expresarse con la música, que despliegue su libertad por medio de ésta y que

pueda comunicar a los demás emociones, ideas tal vez incomunicables utilizando otros lenguajes. Esto le permitirá ser, provocando una afectación de su contexto a partir de su saber y su saber hacer.

7.3. Desempeños de comprensión

Los desempeños de comprensión son las actividades en las cuales los estudiantes pueden usar en forma real todo lo que han aprendido en teoría y pueden demostrar su comprensión. Estas actividades proporcionan una práctica en la que el estudiante puede experimentar, corregir y mejorar sus niveles de comprensión. Además este tipo de actividades ayudan a que el estudiante y el docente vayan más allá de la información que tienen ya que se abren caminos de investigación, de exploración que puede incluso cambiar o enriquecer lo teórico.

"Los Desempeños de Comprensión ayudan a construir y a demostrar la comprensión de los estudiantes. Aunque el término "desempeño" parece aludir a un acontecimiento final, se refiere en rigor a las actividades de aprendizaje. Estas le brindan tanto a usted como a sus estudiantes la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes."

<http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3e.cfm>

7.4. Dimensiones de la Comprensión

Desde el marco de la Enseñanza para la comprensión existen cuatro dimensiones de la comprensión que son: el conocimiento (componente teórico), el método (el proceso para lograr comprender), el propósito (lo que se gana con comprender) y las formas de comunicación (todas las diversas vías que se pueden usar para comunicar). Estas dimensiones deben estar en equilibrio y relacionarse entre sí para que se dé la comprensión y son además insumo necesario para luego planear los Hilos Conductores y las Metas de Comprensión que se mencionarán más adelante y que son reflexiones sobre lo que es pertinente enseñar y la forma de lograrlo.

Cada una de las cuatro dimensiones tiene varios niveles de desarrollo, los cuales son: nivel ingenuo, principiante, de aprendiz y de maestría.

7.5. Tópicos generativos

Los tópicos generativos no son una lista de contenidos, son ideas centrales que organizan las disciplinas; gracias a estos se pueden realizar conexiones dentro de las disciplinas y entre las disciplinas, implicando al estudiante con las cuatro dimensiones de la comprensión.

Se les denomina tópicos generativos porque buscan que el estudiante por medio de ellos se motive a comprender la disciplina y porque permite que a partir de sus intereses logre hacer las conexiones entre diversas disciplinas abriéndose de esta manera posibilidades de exploración y conexión con otros temas.

Los tópicos generativos deben generar pasión e interés en los estudiantes y en el docente, deben permitir que se establezca una conexión entre diversas disciplinas, deben responder a lo que el maestro piensa que es esencial comprender de la disciplina, por lo que debe conducir al estudiante a tomar decisiones en sus vidas, pensar y actuar en forma flexible cultivando la competencia y la creatividad.

7.6. Hilos Conductores

Son preguntas que permiten vislumbrar cuáles son las comprensiones que deben adquirir los estudiantes a largo plazo, son metas abarcadoras porque responden al para qué de un curso o incluso de toda una escolaridad abarcando las cuatro dimensiones de la comprensión.

7.7. Metas de comprensión

Estas se deben hacer junto con los estudiantes, se encuentran centradas en el conocimiento, el método, el propósito y las

formas de comunicación de la disciplina, tienen en cuenta los hilos conductores o el para qué de la enseñanza, brindando al estudiante motivación al comprender lo que está haciendo y para qué lo está haciendo.

Las metas de Comprensión son las destrezas, significados y procesos que los docentes desean que los estudiantes comprendan. A diferencia de los hilos conductores éstas son más a corto plazo y sirven como guía del camino por el que va avanzando el estudiante.

7.8. Valoración Continua

La valoración continua cuando la comprensión es el eje central, se convierte en algo más que una evaluación puesto que contribuye al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, la valoración continua más que evaluar promueve la comprensión, además de comunicar al docente y a los estudiantes las comprensiones que se han logrado alcanzar y también dar luces sobre cómo seguir avanzando y qué se debe corregir para comprender mejor en los desempeños posteriores.

El conocer que la comprensión es pluridimensional sirve para que el docente de música y de todas las disciplinas sepa qué debe enseñar y planea cómo lo va a enseñar. Es un marco que le ayuda para planear y desenvolverse en sus clases de música.

No quiere decir que este marco sea una camisa de fuerza para el docente, simplemente es una muy buena herramienta. Las dimensiones nos ayudan a plantear los tópicos generativos, a conocer y diseñar las metas para la comprensión, a sugerir los desempeños de comprensión, a tener una valoración continua, y a entender los niveles de desarrollo de la comprensión.

Ya que en esta investigación se trabaja con niños de jardín visibilizando el pensamiento musical usando el marco de la EpC, es importante conocer que lo que se busca es la observación de las maneras en que los niños se aproximan a la comprensión del sonido, por lo tanto es clave conocer cuáles son las cualidades del sonido que el oído humano percibe para conocer cómo éste se aproxima o entiende dicho sonido. Este aspecto se presenta a continuación.

8. CUALIDADES DEL SONIDO

El oído humano puede percibir sonidos desde los 16Hz hasta los 20000Hz, los sonidos inferiores a los 16hz se denominan infrasonidos y a los sonidos superiores a los 20000hz se les llama ultrasonidos.

Desde la capacidad y manera que tiene el ser humano para percibir los sonidos, estos tienen unas cualidades que son la duración, la Intensidad, la altura y el timbre.

8.1. Duración

Es la cualidad del sonido que nos indica el desplazamiento de éste en el tiempo. Por lo tanto tiene que ver con la idea de clasificar los sonidos en largos y cortos.

8.2. Intensidad

Se le llama intensidad a lo que popularmente se conoce como volumen. Tiene que ver con los sonidos fuertes (fuertes) o pianos (débiles) y con lo que en física se conoce como "intensidad de onda" que es la cantidad de energía que transporta la onda por unidad de superficie y unidad de tiempo.

8.3. Altura o Tono

Tiene que ver con la cualidad del sonido que permite su clasificación en sonidos agudos (altos) y graves (bajos). En física esta cualidad se relaciona con la frecuencia; los sonidos graves son los de baja frecuencia y los sonidos agudos son los de gran frecuencia.

8.4. Timbre

El timbre permite distinguir sonidos de la misma frecuencia y la misma intensidad, permite distinguir el sonido de un acordeón

y una flauta aunque emitan la misma nota con la misma intensidad.

"En general, los sonidos no son de una sola frecuencia, los sonidos suelen tener una onda principal que va acompañada de otras ondas de menor amplitud llamadas armónicos cuya frecuencia es múltiplo de la onda principal; la suma de esas ondas da lugar a una onda que tiene una forma determinada. El timbre está relacionado con la forma de la onda".

http://web.educastur.princast.es/proyectos/jimena/pj_franciscga/cualison.htm

9. DEFINICIONES NECESARIAS PARA ESTE TRABAJO

En este apartado se mencionan algunas definiciones claves que facilitan la comprensión de este trabajo.

9.1. Música Diegética

Esta música tiene que ver con lo narrado, es música que se encuentra dentro de la narración; por ejemplo en una obra de teatro el personaje toca una canción como parte de su performance, esto se denominaría música diegética, el personaje escucha esta música.

9.2. Música Absoluta

La música absoluta o pura es aquella que no está relacionada con elementos extramusicales, sino que es música por la música, es decir que no se relaciona ni con textos, ni es una música para acompañar otras obras, porque es lenguaje en sí misma, sin otros requerimientos.

9.3. Ritmo

El ritmo para este trabajo, es el conjunto de la parte de duración de cada una de las notas de una obra musical que en las canciones se encuentra relacionada con las palabras, es decir por ejemplo que si decimos "casa" en una canción su ritmo serían dos percusiones ya que esta tiene dos sílabas, mientras que si decimos la palabra "zapato" su ritmo serían tres percusiones porque tiene tres sílabas. Este aspecto acompañado de la duración de cada nota en una canción u obra musical, es lo que se denomina ritmo.

9.4. Pulso

Es la unidad básica del compás aunque esta pueda subdividirse, es periódico y permite comparar la duración de las notas y los silencios.

9.5. Tempo

El tempo o tiempo es el que indica la velocidad del pulso, viene escrito en la parte inicial de las partituras señalado con largo, presto, allegro, etc.

9.6. Acento

Es el pulso fuerte de cada compás, es periódico e indica el inicio del compás.

9.7. Glissando

Es un sonido que pasa de un sonido hasta otro más agudo o más grave haciendo que se escuchen todos los sonidos intermedios, como lo hace el trombón o la flauta de émbolo.

10. VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO

Dado que en este trabajo de investigación se buscó la manera de hacer visible el pensamiento de los niños con respecto a lo que iban aprendiendo en música, a continuación se presentan algunos aportes con respecto a este tema.

En cuanto a la visibilización del pensamiento en niños de jardín es imprescindible tener en cuenta que son personas que

se están socializando y que se encuentran en la primera socialización, la socialización que aporta la familia; sin embargo también se afectan por la segunda socialización, que es aportada por otras instituciones, en este caso la institución educativa.

Para diseñar ejercicios para la enseñanza de la música teniendo en cuenta el propósito de que con estos además se visibilice el pensamiento musical es necesario tener presente que *"en la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus mayores como el único mundo posible, el único concebible, y esto no sólo porque su relación con ellos tiene -inicialmente por lo menos- el carácter de inevitable, sino por la carga emocional que implica el hecho mismo de la identificación. De allí que cualquier socialización posterior comience típicamente a "adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo". De hecho todo proceso de socialización intentado después de la socialización primaria, debe afrontar y tratar de resolver los problemas que originan las incoherencias existentes entre la nueva realidad y aquella ya internalizada y que tiende a persistir."* (Parra y Zubieta, 1982 p. 2)

"En la socialización primaria se aprehenden elementos normativos, cognoscitivos y afectivos y el vehículo socializador por excelencia es el lenguaje. Con el lenguaje y por él se internalizan esquemas motivacionales e interpretativos y hasta los primeros elementos de legitimación de la realidad. La socialización secundaria implica también la adquisición de un lenguaje, del lenguaje específico de un "rol" y, con frecuencia, la construcción de un universo simbólico que a la vez que procura la coherencia entre el mundo asumido en la socialización primaria y el de esta segunda, hace posible el mantenimiento y la confirmación de la nueva realidad." (Parra y Zubieta, 1982 p. 3)

Teniendo en cuenta el fragmento anterior del artículo *"Escuela, Marginalidad y Contextos Sociales en Colombia"* y que la música puede considerarse como un lenguaje, es la música un vehículo socializador con el que se internalizan esquemas motivacionales e interpretativos y hasta elementos de legitimación de la realidad con la cual se puede visibilizar pensamiento y acercarse a entender cómo piensa el ser humano para así pensar en lo que a éste lo motiva y en lo que necesita.

10.1. Hacer el pensamiento visible (HPV)¹

La reflexión constante sobre lo que se aprende deja muy buenos resultados; es clave para la comprensión, el hecho de dejar unos pocos minutos para que el estudiante piense en lo que hizo durante un ejercicio o piense en la respuesta que va a dar a un interrogante. Es una acción que deja muchos frutos en la comprensión de los temas que se trataron y que además abre el camino para que el estudiante desarrolle una manera de pensar benéfica para la comprensión y por ende benéfica para su desarrollo, abriendo además el camino para que haga metacognición. Para lograr comprensión no bastan las habilidades y destrezas, ya que estas deben ir acompañadas del estado de alerta y actitudes positivas hacia el aprendizaje. El problema es que esto se hace difícil cuando se trata de tener en cuenta estos aspectos en un curso numeroso ya que es muy difícil tener en cuenta a todos los estudiantes y solucionar dificultades. En estas circunstancias es cuando la voluntad del docente no debe desfallecer porque es con esta voluntad y motivación con lo que se puede solucionar la dificultad de trabajar en un curso numeroso buscando desarrollar en la clase responsabilidad,

¹ Algunas de estas ideas fueron tomadas de: Making Thinking Visible. Ron Ritchhart & David Perkins. Educational Leadership. Febrero del 2008 y de la traducción y adaptación de: María Ximena Barrera.

alegría, compromiso y motivación hasta contagiar a sus estudiantes y superar dificultades. Se ha demostrado que una estrategia adecuada para lograrlo es hacer visible el pensamiento.

10.2. ¿Qué es el Pensamiento Visible?

De acuerdo con Perkins y Ritchard (2008) hay seis principios que caracterizan este enfoque en las escuelas:

- 1. El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento:** se comprende mejor los contenidos y se mejora la memoria cuando se piensa dando uso a los temas que se están estudiando. En las clases en donde se hace el ejercicio de pensar se hace tanto individual como colectivamente ya que todos de alguna manera contribuyen en la construcción de sí mismos y de los demás.
- 2. El buen pensamiento no es sólo un asunto de habilidad sino de disposición:** Para hacer buen pensamiento se necesita de una buena disposición, por lo tanto el pensamiento está relacionado con la visión de que el pensamiento es algo natural en el ser humano, que no es una simple técnica cuyo ejercicio da beneficios.

3. **El desarrollo del pensamiento es un esfuerzo social:** este aspecto se encuentra relacionado con el primero cuando se dice que el pensamiento se hace tanto individual como con el esfuerzo de una colectividad.
4. **Fomentar el pensamiento requiere hacer el pensamiento visible:** el pensamiento es más beneficioso si se hace visible, si se da solo en nuestras cabezas tiene menos trascendencia a si se externaliza hablando, escribiendo, dibujando, etc., lo que da el beneficio de que luego al estar el pensamiento documentado se pueda estudiar y reflexionar al respecto.
5. **La cultura del aula establece el tono para el aprendizaje y le da forma a lo que se aprende:** *"Existen 8 fuerzas que le dan forma a la cultura del aula. (1) Rutinas de clase y estructuras para el aprendizaje (2) Patrones de lenguaje y conversación (3) Expectativas implícitas y explícitas (4) Asignación de tiempo (5) Modelado por parte de docentes y estudiantes (6) Ambiente físico (7) Relaciones y patrones de interacción (8) Creación de oportunidades. Dependiendo de la forma estas fuerzas pueden apoyar o debilitar el ritmo de un aprendizaje pensante. (Ritchhart, 2002, 2007)."*

6. Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los

docentes: *"comunidades profesionales de aprendizaje, en las cuales discusiones ricas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento, son una parte fundamental de la experiencia de los docentes y ofrecen el fundamento para cultivar el pensamiento y el aprendizaje en el aula. Los administradores y directivos necesitan valorar, crear y dedicar tiempo para que los docentes dialoguen acerca de la enseñanza y el aprendizaje, basados en la observación del trabajo de los estudiantes."*(Barrera, 2008)

10.3. ¿Por qué Hacer el Pensamiento Visible?²

"El pensamiento es bastante invisible. En su mayoría, el pensamiento sucede dentro del motor maravilloso de la mente-cerebro.

HPV incluye numerosas maneras de que los estudiantes hagan visible su pensamiento para ellos, sus pares y sus maestros, de esta manera se ven más comprometidos, manejan mejor sus procesos de pensamiento para aprender y para otros propósitos.

² Tomado de: www.pz.harvard.edu/vt

Cuando el pensamiento es visible en las aulas, los estudiantes están en una posición de ser más metacognitivos, para pensar acerca de su pensamiento. Los maestros se benefician cuando pueden ver el pensamiento de sus estudiantes porque las concepciones erróneas, el conocimiento previo, la capacidad de razonamiento y los diferentes niveles de comprensión son más probables de ser descubiertos.” (www.pz.harvard.edu/vt)

El pensamiento Visible es: *“un marco amplio y flexible para enriquecer el aprendizaje en el aula y promover el desarrollo intelectual de los estudiantes. Las metas claves son las siguientes:*

- *Profundizar la comprensión del contenido.*
- *Despertar mayor motivación por el aprendizaje.*
- *Desarrollar las habilidades de pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Desarrollar las actitudes de los estudiantes hacia el pensamiento y el aprendizaje y su estado de alerta hacia las oportunidades de pensamiento y aprendizaje.*
- *Cambiar la cultura del aula hacia una comunidad de pensadores y aprendices comprometidos de manera entusiasta.”*

(Barrera, 2008)

10.4. Los Efectos de Hacer el Pensamiento Visible

El pensamiento visible permite apreciar más de cerca la comprensión de los estudiantes. También se logran beneficios en el aprendizaje de las diferentes temáticas y la reflexión sobre las ideas que van construyendo estos a partir de los ejercicios que se hacen y que luego se dibujan creándose además una técnica para pensar y estructurar el pensamiento.

10.5. Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son actividades que se repiten con frecuencia y que animan el procesamiento activo. *“No solo piden a los y las estudiantes repetir hechos. Por el contrario, les instan a involucrarse activamente en un tema al pedirles que piensen más allá de los hechos que conocen haciendo preguntas, aprovechando sus conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas y conectando de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo.”* (Tishman, 2005, p. 2).

En este trabajo investigativo se buscó trabajar la rutina de pensamiento llamada *“Puente 3, 2, 1”* que sirve para activar ideas previas y realizar conexiones. Consistía en que luego de que realizaran los ejercicios planeados desde el marco de la Epc sobre las cualidades del sonido, los estudiantes, pensaron 3

ideas, 2 preguntas y 1 metáfora que luego serían evidenciadas a través de dibujos en papeles blancos con crayolas.

La situación que se presentó al implementar esta rutina fue que por cuestiones de falta de tiempo (más o menos 50 minutos semanales) solo se alcanzaba a dibujar una idea que los estudiantes tenían frente al ejercicio previo realizado. Este inconveniente no impidió que se obtuvieran buenos frutos como se desarrollará más adelante. Sin embargo la rutina "Puente 3, 2, 1" quedó convertida en "Una idea" que sirvió para activar ideas previas, realizar metacognición, realizar conexiones entre clases, que los estudiantes pensaran sobre sus procesos académicos.

11. EL TRABAJO DE CAMPO CON LA UNIDAD DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Para la realización de este trabajo se utilizaron las siguientes categorías de análisis e instrumentos de recolección de información:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
DESARROLLO DE LA AUDIOPERCEPCIÓN	Altura	Diario de campo
	Duración	Videograbaciones
	Intensidad	Trabajos de los estudiantes
	Timbre	
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	Recursos	Diario de campo
	Cumplimiento de objetivos	Videograbaciones
	Evaluación	Trabajos de los estudiantes
	Medios	

TABLA 1-Categorías de análisis e instrumentos de recolección.

La clase de música en la institución es asumida como un espacio en donde los niños y jóvenes pueden cambiar de rutina y

en cierta medida tener un lugar de esparcimiento en el cual pueden, a través de la música, expresar emociones, deseos, su capacidad artística y sentimientos que son difíciles de expresar en los contextos de las otras disciplinas que trabajan dentro de su actividad académica.

También las clases de música podrían ser vistas como un "comodín" de la parte administrativa de la institución que ayuda mucho para rellenar vacíos y solucionar situaciones que se presentan en la asignación de la carga académica de los docentes y en la elaboración de la planeación de las clases para los estudiantes. Lo anterior lleva a que las clases de música tengan cierta inestabilidad en el sentido de que en un semestre o un año un curso puede ver música pero al siguiente semestre o año ya no, obstruyéndose los procesos de aprendizaje de los estudiantes, dificultando la investigación de los docentes de esta disciplina, causándose dificultades en las planeaciones de las clases y por ende en los resultados, golpeándose la credibilidad y el buen nombre de la disciplina ya que esto indica una subvaloración de la asignatura que así no se quiera se ve comunicada y difundida en toda la comunidad que hace parte de la institución.

El tiempo de enseñanza y aprendizaje musical de los niños de ciclo uno, cuyos grados en el colegio en donde se encuentra la muestra de niños que colaboraron en esta investigación son jardín, grado cero, primero, y segundo, se encuentra actualmente organizado de la siguiente manera: los niños de jardín y cero ven la clase de educación artística, en la cual se encuentra la música, guiados por la profesora o el profesor director de curso, quien orienta todas las materias. Es decir que no tienen un profesor específico de música. De los grados primero a quinto los estudiantes tienen profesor específico para el área de música pero estas clases se encuentran semestralizadas, junto a la educación física; es decir que en un semestre se ve música y en el otro educación física. La duración actual de las clases es de dos horas semanales de 50 minutos cada una para estos grados. Se debe tener en cuenta que todo lo anterior puede variar según requerimientos de organización en la institución. Cabe indicar que cuando se dio inicio a esta investigación, por solicitud del docente investigador a las directivas institucionales se le permitió orientar una hora de 50 minutos a la semana en el grado jardín ya que para efectos de la investigación se consideró que era mejor visibilizar la percepción de los estudiantes frente a las cualidades del sonido en una edad temprana como la de los

niños de este grado como ya se ha mencionado antes. El proceso de aprendizaje musical termina en quinto grado pero vuelve a abrirse a partir del grado octavo en una intensidad horaria de 200 minutos semanales hasta llegar al grado décimo en donde vuelve a semestralizarse junto con el área de artes plásticas en una intensidad de 100 minutos semanales, igualmente ocurre en el grado once.

El trabajo de campo de esta experiencia investigativa inició en el primer semestre académico del año 2012 en el que se realizaron 12 sesiones de las cuales fueron grabadas 8 como se verá en el respectivo análisis.

Para dar inicio al trabajo con los estudiantes se les motivó mediante un performance que consistió en que un mago (el docente) enseñaría a sus aprendices (los estudiantes) el dominio de las cualidades del sonido como se expondrá con más profundidad más adelante. Para tal efecto se diseñó una unidad de EpC que consistió en que en cada clase semanal de 50 minutos se trabajaba mediante un ejercicio musical una de las cualidades del sonido, teniendo en cuenta que previo a este ejercicio se recordaba a los estudiantes el performance del mago y sus aprendices y los hilos conductores de los primeros 5 a 10 minutos, luego se comenzaba el ejercicio específico de la

cualidad del sonido durante los siguientes 20 minutos y se concluía realizando la rutina de pensamiento "Una idea" en los 20 minutos restantes preguntando a los estudiantes sobre lo que dibujaban y tomando nota de ello.

Como se mencionó antes, por cuestión de tiempo no se implementó la rutina de pensamiento "Puente 3, 2, 1" porque el tiempo solo permitía dibujar una idea. Otros inconvenientes que se presentaron en la realización del plan de trabajo fueron las frecuentes visitas de otras instituciones y empresas que requerían la presencia de los niños en el horario planificado; pero el mayor inconveniente fue causado por los tiempos que se manejaron en el comedor ya que la institución educativa cuenta con este servicio auspiciado por la Secretaria Distrital de Bogotá y debido a la cantidad de personas de la jornada de la tarde (1472 estudiantes aproximadamente) que almuerzan de lunes a viernes, se crean fallas en el horario de las clases, fallas que puede ser pérdida de parte de tiempo de la clase o cancelación de la misma.

8 de las vivencias fueron fotografiadas y videograbadas con el fin de mantener viva la experiencia e interpretar el proceso seguido a lo largo del curso. Desde la planeación de la unidad

se buscó que lo trabajado encontrara aplicación en la vida ordinaria y no solamente en la realización del ejercicio.

Siempre se buscó propender por el desarrollo de la autonomía (intelectual, social y moral) en los estudiantes.

Como se mencionó antes el trabajo fue abordado desde performance. En este caso, de llegar a ser unos expertos magos que pueden lograr dominar las cualidades del sonido, lo que les permitiría hacer cosas que no todo el mundo puede hacer.

Es menester tener presente que este trabajo no solamente pretendió enseñar unas habilidades de escucha a los estudiantes, sino que además se buscó evidenciar su pensamiento, evidenciar la manera como nuestros estudiantes están aproximándose a la realidad sonora guiados por la Epc y reflexionar sobre lo que se hace, fortaleciendo de esta manera la labor docente.

Llegar a dominar las cualidades del sonido

Se comunicó periódicamente a los estudiantes motivándolos a pensar que cada uno de ellos era un ser humano que pretendía alcanzar varios poderes. Para alcanzar estos poderes debían pasar por un entrenamiento muy fuerte que aparentemente es muy sencillo, pero que podía causar transformaciones especiales en su pensamiento, de tal manera que les permitiera observar al mundo de una manera especial.

En cada sesión se dio al estudiante una técnica que debía practicar en todo lugar, si quería tener el poder surgiendo la siguiente pregunta:

¿Cómo dominar las cualidades del sonido?

Esta pregunta se ambientó por medio de la siguiente narración:

"Hace miles de años varias personas de una inteligencia excepcional empezaron a notar que mediante el sonido podían hacer sentir alegres, tristes, libres, rabiosos, etc a las demás personas. Fue así como empezaron a estudiar sobre las cualidades del sonido y sobre cómo con el dominio de estas tenían poder sobre los demás, convirtiéndose en una especie de sacerdotes del sonido. Construyeron lugares y adaptaron espacios a manera de templos en donde hacían sus ritos que llamaron conciertos, construyeron instrumentos con los cuales podían emitir sonidos nuevos que gustaban mucho, ganando más y más adeptos. Se dieron cuenta de que si varios de estos magos sacerdotes se unían en un solo grupo, su poder aumentaba y así formaron dúos, tríos, cuartetos, grupos de cámara, bandas filarmónicas y sinfónicas. Fueron personas tan importantes, que los reyes siempre los tenían a su lado. Entre estos grandes seres especiales que muchos llaman maestros se encuentran, Haydn, Bach, Haendel,

Mozart, Beethoven, y muchos más, que transformaron al mundo llegando a ser tan famosos que aún son recordados por toda la humanidad a pesar de que murieron hace mucho tiempo. Algunos piensan que su poder fue tan grande que mediante éste lograron la inmortalidad y por lo tanto aún viven en la música y en los saberes de dominación sonora que hoy en día se pueden aprender si se es un aprendiz dedicado”.

Tópicos generativos

Los tópicos generativos fueron los siguientes:

- **Intensidad** ¿Por qué la profesora grita?
- **Altura** ¿Los sonidos se pueden dibujar?
- **Duración** ¿Cuando corro mi corazón también corre?
- **Timbre** ¿Mi papá y mi mamá tienen la misma voz?

Hilos Conductores

Ampliar habilidades de percepción sonora con el fin de mejorar la apreciación de la realidad para desarrollar pensamiento y tener un mayor acercamiento a lo real.

¿Por medio de mis oídos puedo darme cuenta de muchas cosas que me rodean y de sus diferencias de sonido?

¿Cómo puedo dominar el sonido?

Este trabajo buscó acercarse a la realidad de la clase con el fin de suplir de manera real las necesidades.

Etapa de exploración

Todas las actividades se iniciaban con un saludo y el recuerdo del performance del mago que junto a sus aprendices trabajaban en el dominio de las cualidades del sonido, los tópicos generativos respectivos e hilos conductores.

El mago profesor preguntó en todas las sesiones a voluntarios cómo iban en el dominio de las cualidades y si habían entrenado o escuchado algunas cualidades en sus casas o en la calle, todo esto desde el performance utilizando un lenguaje acorde con la edad de los estudiantes. Preguntó también cuáles cualidades habían escuchado y de acuerdo a las respuestas se valoró el proceso.

Etapa de realización del acto de magia con el sonido

Esta etapa se comenzó en las sesiones siguientes luego de la etapa de exploración, es decir, que esta etapa se trabajó en todas las sesiones de actos de magia para percibir los sonidos. El desarrollo de cada una de las sesiones (actos de magia) se explicará más adelante. Sin embargo es necesario decir que en esta etapa y en cada sesión se hizo el ejercicio planeado presentando o practicando la percepción de las cualidades del

sonido. Estas cualidades se percibían a través de la producción de sonidos con elementos como campanas de diferentes tamaños, formas y materiales que permitían apreciar distintas alturas y timbres sonoros, a la vez en las sesiones correspondientes a las cualidades de intensidad sonora fue clave el uso del canto el cual permitió variar el volumen de la interpretación adecuándolo a las necesidades de la clase, motivando a los estudiantes a percibir las diferencias de intensidad del sonido; se usó la flauta de émbolo del material de Willems que produce glissandos que son muy atractivos para los estudiantes permitiendo además de la percepción de la altura un disfrute de las sesiones.

Durante el transcurso de los ejercicios se preguntó sobre el lugar en donde podían escuchar los tipos de sonidos que se trabajaban, y a medida que se iban trabajando diferentes cualidades, se preguntaba por la diferencia entre éstas; también se preguntaba en todas las actividades si el sonido que se había hecho tenía las cualidades del sonido ya vistas y por qué lo sabían.

Además de lo dicho en este apartado la valoración continua en esta etapa se hizo a través de de la rutina de pensamiento "Una idea" que consistió en que cada niño luego de hacer los

ejercicios planeados dibujaba una idea del mismo y luego decía qué significaba el dibujo.

Meta de comprensión 1

Los aprendices desarrollarán comprensión acerca de:

Comprender que el timbre es una cualidad del sonido que está presente en la vida cotidiana.

Desarrollar actitudes de curiosidad a partir de eventos de la vida cotidiana desde las cualidades del sonido.

Comprender que la base de la música está en los sonidos del mundo.

Identificación de sonidos a través de la cualidad tímbrica.

Desempeño 1

- Identificación de diferentes sonidos de objetos sin necesidad de verlos.

El sonido como indicador de diversidad

Justificación del desempeño

El ser humano percibe el mundo a través de los sentidos; es por medio de estos que se establece una comunicación entre lo exterior al individuo y el individuo. El sentido del oído, el escuchar, entonces es el medio con el cual el ser humano oyente percibe sonidos que provocan reacciones que permiten la conformación de lenguajes con los que éste puede expresar cosas

inexpresables con otros medios. Es clave para el docente de grados de iniciación escolar, hacer el análisis de las diversas maneras como los estudiantes empiezan a pensar los sonidos para luego crear nuevos ejercicios que permitan mayor expresión emocional y creativa de los estudiantes. La diversidad no solo consiste en las diferencias culturales, sino también en las formas en que una persona desde su individualidad percibe el mundo y crea una lógica sobre éste.

Descripción del desempeño de comprensión

Se preparó un salón con una mesa cubierta con un mantel que permitiera ocultar a los estudiantes, objetos que producían sonidos por percusión, por viento o frotación. Estos objetos fueron tarros de diferentes tamaños y materiales, silbatos o pitos de diversos sonidos, campanas y otros instrumentos musicales.

El docente personificó a un mago o hechicero y saludó a los niños tratando de infundirles curiosidad y miedo. Luego pidió a los estudiantes que cerraran sus ojos para hacer sonar los objetos uno a uno, sin dejar de ocultarlos ayudándose de la mesa y el mantel. Posteriormente, sin que los niños abrieran los ojos, hizo sonar uno de los objetos y preguntó a los estudiantes

lo que pensaban que es el objeto. De acuerdo a las respuestas de estos el docente hizo un análisis rápido sobre la tendencia que tuvo el grupo sobre la percepción del objeto. Inmediatamente después presentó los objetos uno a uno lo que permitió que los niños los vieran. En seguida los ocultó de nuevo y empezó a analizar los diferentes aciertos y dificultades que se presentaron en los estudiantes para la identificación de los objetos.

Algo importante de este ejercicio fue que el docente analizó las respuestas de los estudiantes para que los posteriores ejercicios partieran de las necesidades y aciertos que estos mostraron y de esta manera conservar el ambiente de magia en la ejecución del ejercicio.

Recursos

Un salón, una mesa con mantel grande, cuatro o cinco objetos sonoros.

Meta de comprensión 2

- Identificación de sonidos a través de la altura.

Desempeño de comprensión 2

- Imitación de los sonidos usando la voz desde los tonos graves a los agudos.

- Imaginación de sonidos para luego emitirlos con la voz y luego con un instrumento musical.

Justificación

La altura es una de las cualidades del sonido que poco se tiene en cuenta, llegando incluso a existir adultos que no pueden afinar, no porque no tengan posibilidades de dominio sobre esta habilidad sino porque nunca en sus vidas lo han intentado hacer. Este tipo de ejercicios pretende mostrar a los estudiantes la existencia e importancia de esta cualidad del sonido, ya que de esta cualidad junto con la cualidad de duración sonora es que se producen las melodías.

Descripción del desempeño

Con ayuda de una organeta u otro instrumento melódico se produjeron sonidos en diferente altura los cuales fueron emitidos inmediatamente en la misma altura por los estudiantes. Este ejercicio se hizo con la mayor frecuencia posible usando la voz del docente y no unicamente el teclado; se hizo al inicio de las clases y a medida que se iba trabajando, se dividió el grupo en niñas y hombres y unos escuchaban cuando la imitación la estaban haciendo los otros, luego se dividió en grupos más pequeños hasta lograr que el ejercicio se hiciera individualmente reduciéndose el miedo a cantar como solista.

Al comienzo los estudiantes encontraban la frecuencia correcta por ensayo y error; aunque los resultados no fueron los esperados ya que no se consiguió una buena afinación en los estudiantes, vale la pena resaltar el hecho de que sí se evidenciaba cierta afinación cuando los estudiantes cantaban las rondas que se trabajaron posiblemente porque las cualidades del sonido cuando se encuentran en la interpretación de las canciones adquieren un significado que hace que los estudiantes se interesen por hacer una imitación de estas ya que afecta sus emociones. Sin embargo estos ejercicios de repetir sonidos con la voz hicieron que los estudiantes fueran conociendo su aparato fonador, teniendo muy buenos resultados el haber indicado a los estudiantes que escucharan el sonido, luego con los ojos cerrados lo recordaran, para finalmente emitirlo desarrollándose en sus cerebros la imaginación sonora.

Recursos

Salón e instrumento melódico

Meta de comprensión 3

- Identificación de sonidos a través de la duración.

Desempeño 3

- Identificación de secuencias de sonido desde el Largo hasta el Prestissimo usando nuestro corazón y escuchando

música.(Ejercicio de caminar y correr al ritmo de la música escuchada y luego sentir las pulsaciones del corazón en cada estado)

Justificación del desempeño

El ritmo se encuentra íntimamente ligado al lenguaje, incluso las diferencias rítmicas se han usado desde la antigüedad como medio de comunicación, ya sea para dar aviso de peligros, infundir valor a las tropas o para comunicar información como es el caso del código morse. Por consiguiente es importante desarrollar la percepción de esta cualidad del sonido en los estudiantes.

Descripción del desempeño

En el salón de danza de la institución se indicó la manera como se siente el pulso del corazón en la yugular, prontamente se tocó con una trompeta melodías diferentes en velocidad de largo luego, andante, allegro y prestissimo, indicando que cada estudiante sienta el pulso del corazón luego de cada interpretación. Los estudiantes caminaron y trotaron al ritmo que sintieron la música. El docente escogió una de estas melodías e hizo el mismo ejercicio, primero tocó la melodía en largo, luego tocó la misma melodía en andante, luego en allegro hasta llegar a prestissimo. Posteriormente tocó la melodía

variando de velocidad durante la misma ejecución, de tal manera que el juego se tornó muy divertido.

Recursos

Salón de danza, trompeta.

Meta de comprensión 4

- Identificación de sonidos a través de la intensidad.

Desempeño 4

- Aplicación de la intensidad adecuada de sonido cuando estamos cerca y lejos de otras personas.

Justificación del desempeño

La intensidad es una cualidad del sonido que se usa para comunicar diversas emociones como furia, cariño, etc. Además es conveniente su buen uso dependiendo de la situación ya que no es lo mismo hablar para un auditorio que hablar en secreto con un amigo.

Se enseñó una canción a los niños. Luego de aprenderse la canción se aplicaron las dinámicas primero pianissimo **pp**, luego piano **p**, Mezzopiano **mp**, mezzoforte **mf**, forte **f**, fortissimo, **ff**, luego en crescendo < y por último en decrescendo >. La indicación de las dinámicas se hizo por parte del docente con las manos y los brazos más que con su voz, de manera que en

pianissimo los brazos y manos caían y el fortísimo los brazos y manos se elevaban dando la sensación de amplitud.

12. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se encuentra el análisis descriptivo e interpretativo de los datos recolectados luego de realizar el trabajo de campo, seguido de un análisis inferencial entre los datos recolectados y el marco teórico.

12.1. Análisis descriptivo e Interpretativo Calidad de Duración "Caminando Al Ritmo De La Música"

Después de explicar a los niños que el ejercicio consistía en caminar siguiendo la música producida por la interpretación de la flauta dulce y que ellos debían caminar de forma diferente a medida que la música iba cambiando, los resultados fueron los siguientes.

En el momento en que empieza a sonar la melodía "*El sonido del silencio*" (Simon 1964) a tempo de negra 50, inmediatamente algunos de los niños comienzan a caminar despacio sin seguir acento, pulso, ni la primera división evidenciándose un caminar sin relación con acento, pulso, ni primera, ni segunda división por todo el salón. Sin embargo claramente se aprecia que el hecho de que la melodía esté a tempo de largo influye en su

caminata lenta, es decir, que el niño encuentra una relación entre el tiempo lento y el movimiento lento de sus pasos aunque la precisión en la relación movimiento y tempo musical no esté totalmente visible en el estudiante. Esto plantea la hipótesis de que la relación entre movimiento y tempo es un aprendizaje que se logra posiblemente de manera más temprana que el conocimiento de cualidades del sonido como la altura y que de alguna manera es más relevante para el ser humano que el aprendizaje de las otras cualidades sonoras, porque se encuentra mucho más presente en las necesidades de su cotidianidad.

Se aprecia a su vez, que otra parte considerable del grupo inicia su caminata aparentemente no motivada por el sonido sino más bien por el hecho de que otros ya han iniciado a caminar; esto lleva a pensar que el disfrute de lo musical se puede dar desde una relación directa entre la obra y el individuo pero también se da desde una relación indirecta desde el ejemplo de un tercero y el afán por valorar lo que otros han descubierto.

Se observa también en un número menor, que algunos niños no muestran interés en las instrucciones que el docente ha propuesto, ya que a ellos les llama más la atención el observar al maestro interpretar la melodía con la flauta. Este hecho se presenta cuando unos pocos niños se quedan observando a su

maestro tocar la melodía y no caminan (a algunas personas les llama más la atención observar la interpretación que hacer la actividad aunque no importa que los niños se queden mirando porque es igual de importante la apreciación musical que la ejecución musical). Otros pocos niños desde el comienzo del ejercicio no ponen atención a las instrucciones del maestro y aparentemente tampoco a la interpretación del mismo y juegan a correr por el salón, tal vez porque el ejercicio no ha sido para ellos relevante, o en el momento de dar las instrucciones estaban ocupados haciendo otra cosa.

Luego de un tiempo de iniciar la caminata, aproximadamente 8 minutos, se percibe que en general los niños empiezan a perder el interés por el ejercicio y a dejar de mantener la relación entre caminar y escuchar, haciendo cosas diferentes, como empezar a caminar más rápido del ritmo que llevaban, hablar y jugar a golpear al otro mientras caminan. Cuando la atención se empieza a perder, el maestro hace un leve cambio de tempo dentro de la misma melodía a *Larghetto* negra 66, situación que no causa un cambio en la velocidad de caminata de los estudiantes, posiblemente porque el ejercicio en este momento debido a su duración ya se torna monótono para los estudiantes y en este momento ya no están pendientes del sonido y el cambio que hace

el maestro no es tan contrastante como para ser percibido en esta situación de poca atención de parte de los mismos en el ejercicio. Lo anterior señala que es conveniente hacer cambios de actividad con mucha frecuencia en el mismo momento en que se evidencie monotonía cosa que ocurre en general entre el quinto y el décimo minuto de actividad.

Se debe tener en cuenta que lo dicho en el párrafo anterior aunque aplica para la generalidad del grupo, no aplica para todos los estudiantes ya que también se perciben unas muy pocas personas que en el momento de cambio de tempo inician a correr pero luego de que ven que nadie lo hace, continúan a la velocidad de todo el grupo.

A estas alturas del ejercicio se ven algunos niños corriendo, otros caminando lento y otros caminando rápido, es decir que no mantienen una homogeneidad grupal en la manera de caminar.

El maestro luego de esto hace un cambio de melodía cuyo nombre es "*Los hermanos de Job*" a un tempo de Allegro negra 126 lo que provoca cierta confusión que se plasma en que algunos niños intentan correr y otros permanecen caminando, unos empiezan a jugar, a perseguirse, a hablar más fuerte y a reírse. Claramente este cambio no les dice mucho a los niños llegando

esto a mostrar que los niños han perdido la atención en el ejercicio y el objetivo inicial de caminar a tempo de la música se torna difuso.

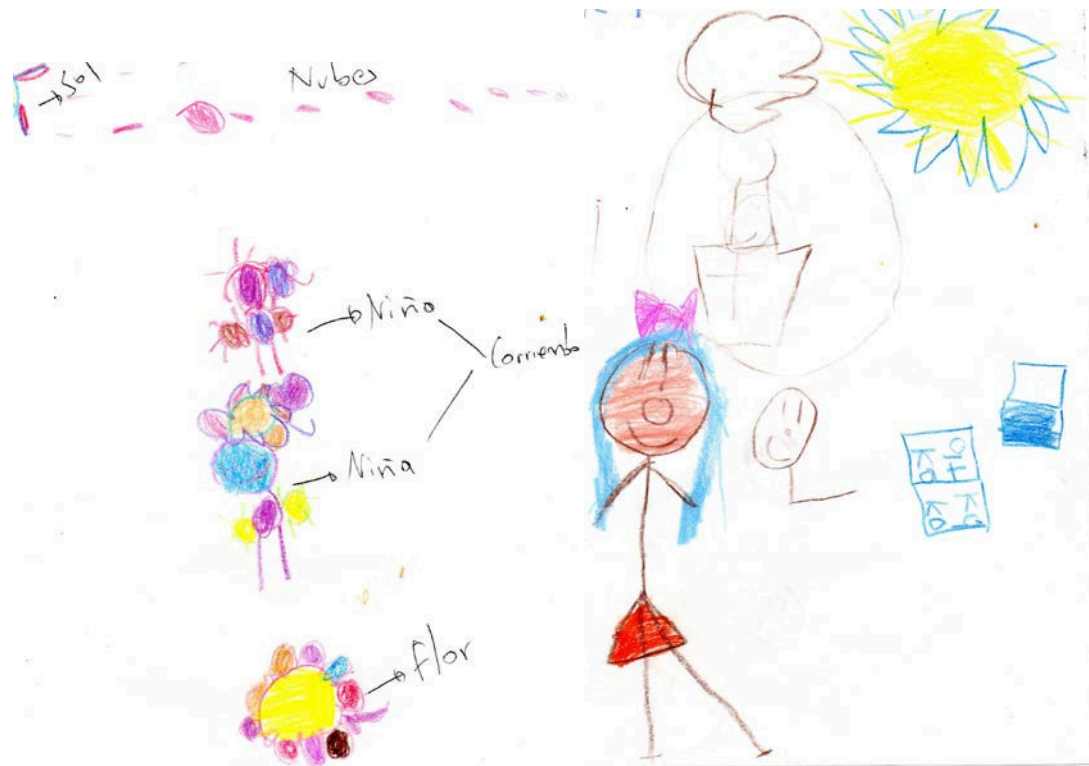
En el momento en que el maestro detiene la ejecución y pasa a estar en silencio, los niños continúan caminando aunque se muestra en algunos una sensación de no saber qué hacer ahora, cuestión que se resuelve cuando el maestro indica que se detengan. Esta actitud sugiere la prevalencia del movimiento sobre la relación de él con la música.

12.1.1. Análisis de la rutina de pensamiento

Luego de concluir la actividad se pidió a los niños que dibujaran una idea. Se encontró que en general relacionan la actividad realizada con el jugar y no con la realización de un ejercicio para aprender ya que cuando se les preguntaba por sus dibujos contestaban que habían dibujado niños jugando a caminar y correr con la canción. Sin embargo, se evidencia la relación de dos aspectos importantes: por una parte, la relación entre lo que ellos llaman juego y la música. Por otra parte, la vivencia del ejercicio como algo lúdico. Quizá se necesite más tiempo o más ejercitación para establecer una relación clara entre movimiento y música. Valdría la pena indagar con niños más

grandes para ver si hay también un componente de edad y mayores niveles de desarrollo en lo que los niños piensan acerca de este ejercicio.

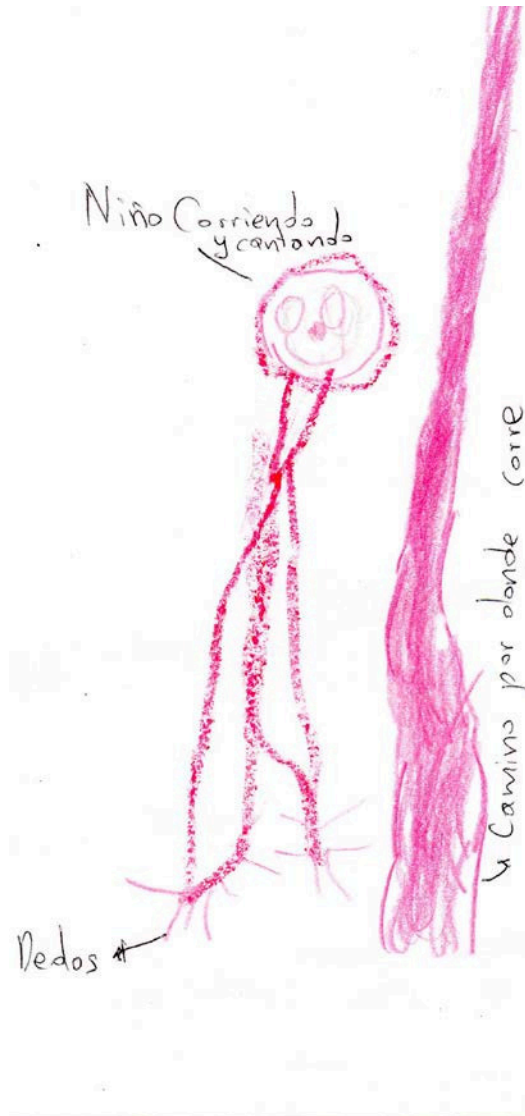
Los niños se dibujan haciendo la actividad en medio de paisajes con el sol y nubes evidenciando un autorreconocimiento en el mundo, o mejor dicho, que saben que ocupan un lugar en el mundo.



Dibujos 1 y 2

Dibujan a niños corriendo, niños caminando, es decir, que dibujan la actividad realizada, su idea sobre el ejercicio es

recordar la vivencia y dibujarla llevando esto a pensar que en el aprendizaje musical es de vital importancia la corporalidad ya que es mediante el cuerpo que el ser humano desarrolla vivencias sobre lo musical que le permiten una mejor percepción del sonido, lo cual conduce a pensar que el aprendizaje musical se relaciona no solo con el sentido auditivo sino también con los demás sentidos del ser humano.



Dibujo 3

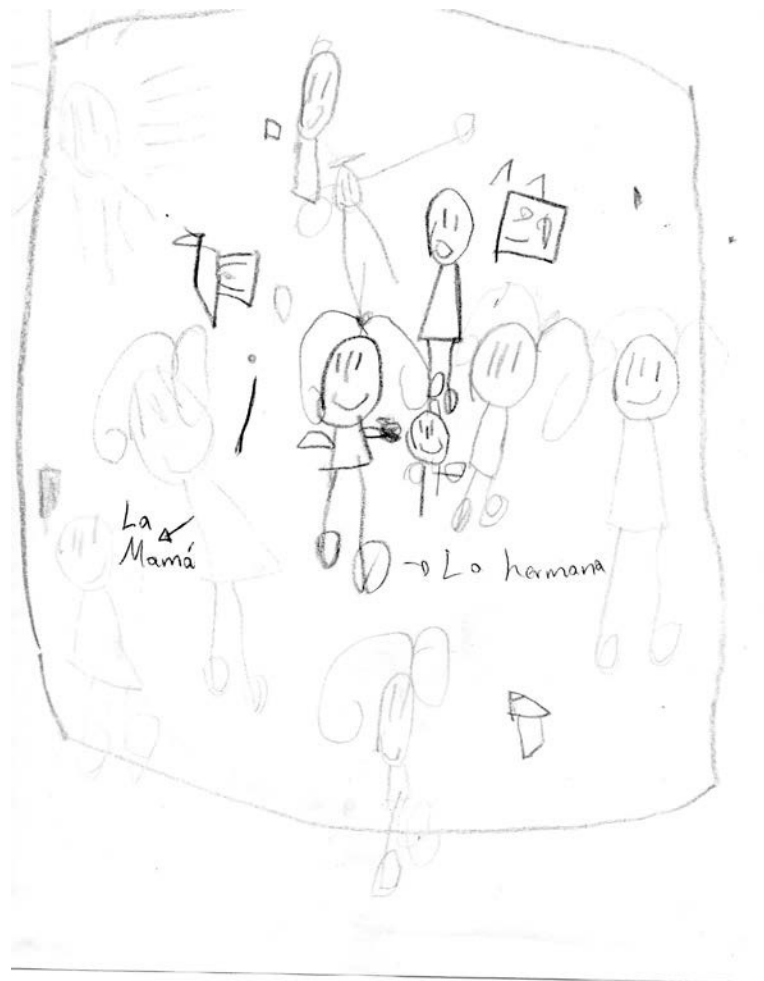


Dibujo 4

También algunos niños dibujaban la actividad de caminar hecha en clase, pero incluían a personas en sus dibujos como la mamá y otros familiares y mascotas, evidenciándose de esta manera que los ejercicios se relacionan con las emociones y sentimientos que tienen los niños, es decir que no tocan solo la parte del saber, sino también el aspecto emocional.



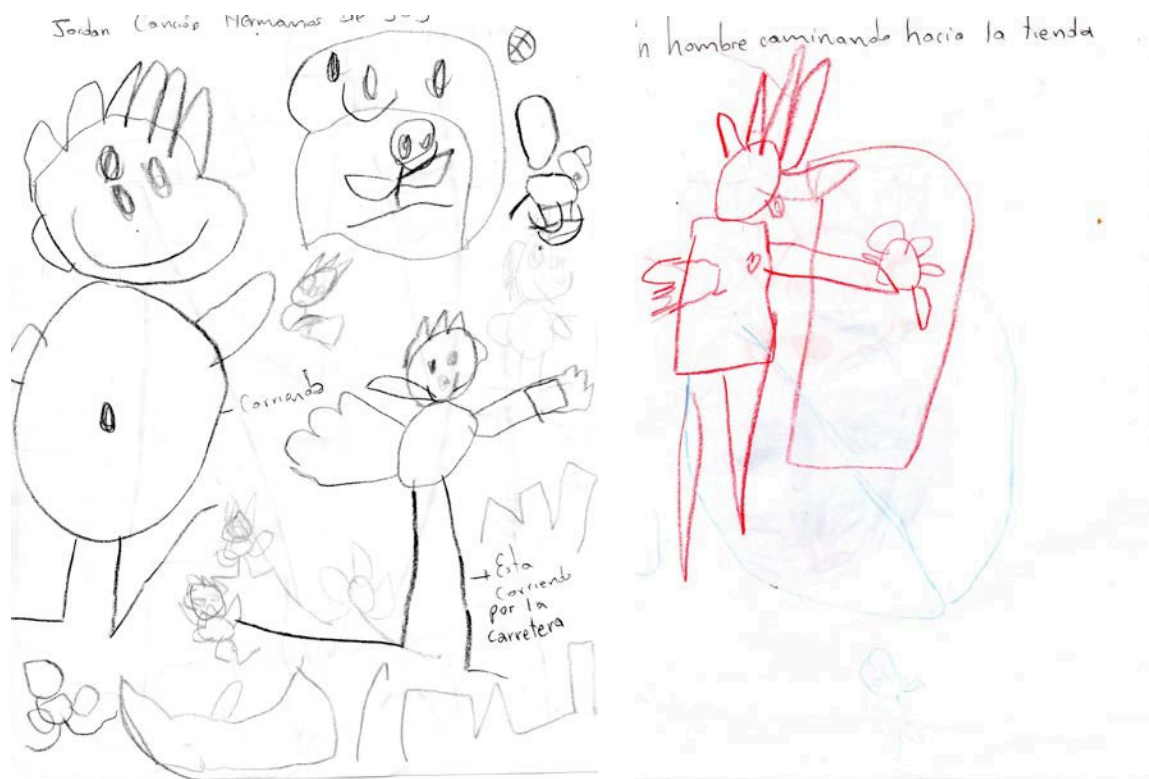
Dibujo 5



Dibujo 6

En otros dibujos aparecen personas caminando en otros contextos diferentes a los de la clase, como por ejemplo dibujos que representan a hombres caminando hacia la tienda, o por la carretera, notándose de esta manera una relación de la cualidad

de la duración y el caminar, que lleva a pensar que los niños comprenden intuitivamente que el ritmo ocupa un lugar importante en todos los aspectos de su vida y no solo en el contexto escolar.



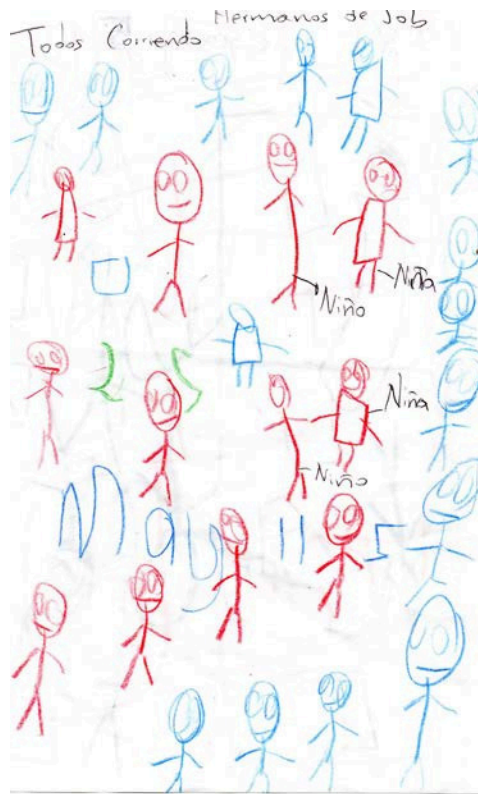
Dibujos 7 y 8

También en otros dibujos aparecen niños corriendo, es decir, a unos les llama más la atención dibujar el caminar y a otros el dibujar el correr, lo cual hipotéticamente podría mostrar que la experiencia musical fue más fuerte para unos cuando la música va

en tempo lento y para otros en tempo fuerte según la apreciación estética de cada cual.



Dibujo 9



Dibujo 10

Otros niños dibujan además de representaciones de la actividad realizada acompañamientos de otras cosas y actividades, evidenciándose la relación de otros conocimientos con las actividades realizadas.



Dibujo 11



Dibujo 12

12.2. Análisis descriptivo e interpretativo del ejercicio de cualidad de la altura y cualidad tímbrica "Escuchando las campanas"

El ejercicio consiste en que el docente esconde tres campanas del mismo timbre (grande, mediana y pequeña) bajo su mesa y pide a los niños que cierren los ojos para luego hacer sonar una de las campanas con el fin de que los niños por medio del sonido adivinen qué tipo de instrumento es.

Cuando se presenta el primer instrumento cuyo sonido es de campana de timbre de cencerro de sonido grave (tamaño grande), una de las niñas relaciona este sonido con el de un camión del gas. Esto muestra que la percepción sonora que se vivencia en el aula se relaciona íntimamente con las vivencias del contexto en el que viven los estudiantes y por lo tanto es desde esta relación que se debe profundizar e ir construyendo el conocimiento musical. Las clases se deben diseñar a partir de la relación entre el bagaje del estudiante y el ejercicio musical para construir conocimiento y no pretender que el conocimiento se construya a partir del ejercicio como comúnmente se desarrolla, además de esta manera la clase se hace más amena, es creación y no una mera instrucción, va más allá de lo mecánico para llegar a lo realmente educativo.

Luego el docente presenta otra campana (mediana) de timbre similar pero de altura más aguda, los niños en general se van poniendo de acuerdo en que los sonidos que salen de los instrumentos son de campanas. Se da un apoyo colectivo en donde todos se van poniendo de acuerdo en identificar los sonidos como provenientes de campanas demostrándose la influencia de lo social en lo subjetivo.

El docente pregunta si hay diferencia entre el sonido de la primera campana y la segunda, a lo cual la mayoría responde que no hay diferencia. Esto podría significar que no escuchan la diferencia de altura entre las campanas lo cual es difícil de pensar teniendo en cuenta que la diferencia de altura entre estas es notable o que deducen que no hay diferencia entre los sonidos de las dos campanas ya que su timbre es semejante, lo que lleva a su vez a pensar que las diferencias tímbricas son más notables a la percepción humana que las diferencias de altura. Así mismo sugiere el análisis del sonido a partir de una categoría diferente a su cualidad, para desplazarlo hacia el objeto, ya que las dos son campanas.

El docente ahora presenta otro tipo de campanas de timbre diferente y de altura más aguda a lo cual los niños en general responden que siguen siendo sonidos provenientes de campanas, se

presentan otras dos campanas del mismo timbre pero cada vez más agudas obteniéndose la misma respuesta, es decir, que los niños siguen diciendo que lo que escuchan proviene de campanas, a pesar de sonar con timbre diferente. Esto significa que las campanas aunque suenen diferente porque tienen distinto timbre y distinta altura se perciben como campanas porque el niño encuentra una relación entre el aparato y el sonido que produce.

El docente continúa la clase mostrando visualmente las campanas con la intención de que los niños saquen conclusiones entre la relación del tamaño de las campanas y los sonidos. Luego hace sonar la campana grande tipo cencerro, la mediana tipo cencerro y la pequeña tipo cencerro, mostrando visualmente la ejecución de los objetos sonoros. La respuesta general de los niños es que lo que escuchan son campanas.

El docente guarda la campana mediana y deja sobre su mesa la campana grande y pequeña, las hace sonar consecutivamente y pregunta a los niños si existe diferencia entre ambos sonidos a lo que los niños responden en general que no hay diferencia, evidenciándose que para los niños el timbre es una cualidad más perceptible que la altura.

El docente esconde las campanas bajo la mesa y reta a los niños a identificar por el sonido de la campana si este proviene de la campana grande o la campana pequeña. Los niños aceptan el reto y se realiza el ejercicio pidiendo a los niños que cierren los ojos.

En el primer intento se presenta una confusión en la respuesta ya que al parecer aún no se comprende por parte de los niños lo que el docente está pidiendo identificar, sin embargo con la segunda explicación y los siguientes ejemplos algunos de los niños empiezan a dar las respuestas esperadas que relacionan el sonido agudo con la campana pequeña y el sonido grave con la campana grande, por consiguiente se deduce que a diferencia de las cualidades de intensidad y timbre, la altura es una cualidad que requiere de más práctica para su efectiva comprensión.

El docente complica el ejercicio al agregar una campana de timbre de cencerro de tamaño mediano al ejercicio. Presenta nuevamente las tres campanas visual y auditivamente y establece la relación entre el sonido más grave al más agudo. Esconde las campanas, pide a los niños que cierren los ojos, y hace sonar la campana grande, luego pregunta cuál de las campanas fue la que sonó lo que provoca una confusión de respuestas, ya que estas no presentan coherencia entre el tamaño de la campana y su sonido.

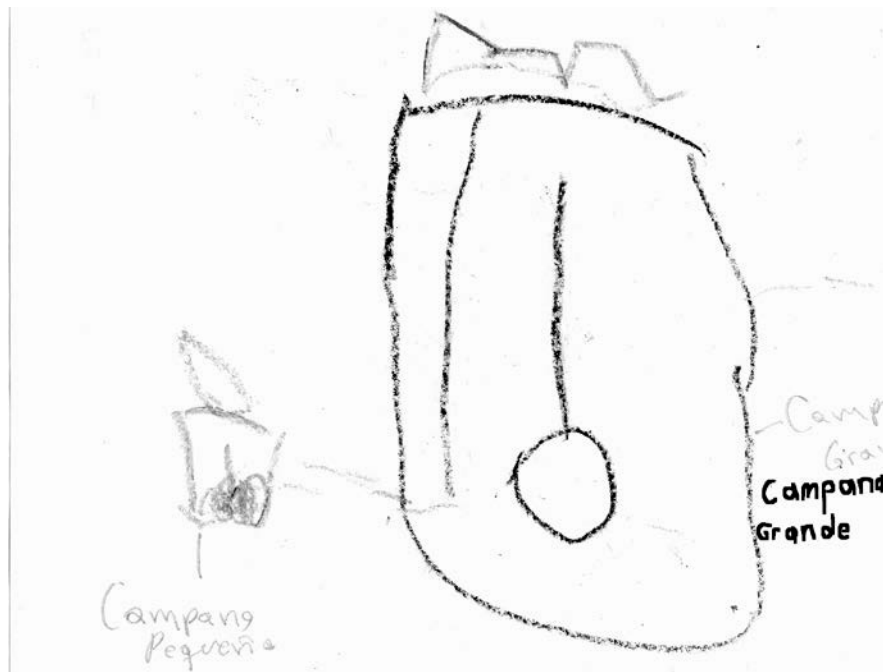
La audición, al ser el último sentido en desarrollarse, causa que los niños atribuyan el sonido al objeto (campana) y más allá de esto, no discriminan, ante la referencia visual del objeto. Es decir, que todos los sonidos son de campanas y esto es suficiente para ellos. Entonces se evidencia una predominancia del estímulo visual frente al auditivo.

12.2.1. Análisis de la rutina de pensamiento

Luego de pedir a los estudiantes que dibujaran una idea que les surgió del ejercicio es notable que en general los niños dibujaran campanas grandes y pequeñas evidenciándose un dominio de lo visual sobre lo auditivo. Una parte menos numerosa de los niños además de dibujar la campana grande y la pequeña dibujaron también la mediana interesándose siempre mucho por el tamaño de las campanas más que por el sonido de las mismas.



Dibujo 13

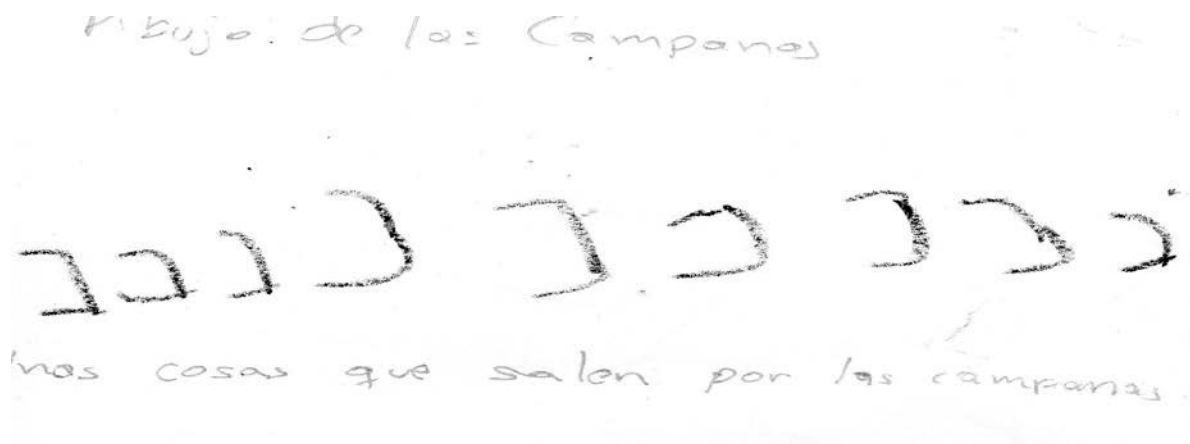


Dibujo 14

Sin embargo, contrariamente a lo dicho en el párrafo anterior también en un número menor de niños se nota en sus dibujos un interés por dibujar los sonidos de las campanas generándose con este ejercicio unos pocos dibujos en que los niños dibujan las campanas y unas cosas que salen de ellas, las cuales son la representación del sonido, llevando esto a pensar que para el niño el sonido existe en su espacio tridimensional a pesar de no poderse ver y por consiguiente a comprender que a través de la escucha puede percibir cosas de la realidad que no puede percibir de otra manera. También a partir de estos dibujos se muestra cómo a través de la imaginación los niños generan mecanismos para entender la realidad que no pueden percibir visualmente ya que al dibujar marquitas que representan el sonido dan soluciones gráficas que responden a la existencia de sonidos, que no son observables.



Dibujo 15

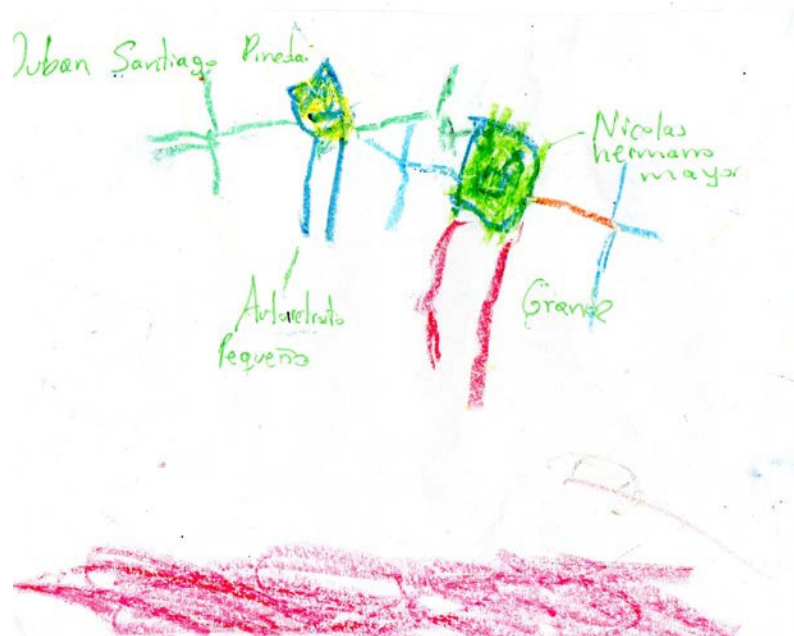


Dibujo 16

Los niños también dibujan las campanas indicando marquitas en el badajo que representan el movimiento del mismo, el cual

genera el sonido, mostrando esto una comprensión de que el sonido proviene de las cosas perceptibles por la vista y demás sentidos y no es una producción que se genere de la nada.

Uno de los niños dibujó dos campanas, una grande y otra pequeña y la relacionó con un hermanito mayor y un hermanito menor mostrando la capacidad de los niños por notar que de alguna manera todas las campanas pertenecen a una misma familia de objetos.



Dibujo 17

EJERCICIO DE PERCEPCIÓN DE DIFERENTE ALTURA SONORA EN DOS CAMPANAS DEL MISMO TIMBRE

El docente sentado en su mesa, presenta dos campanas de diferente tamaño que producen sonido de diferente altura y del mismo timbre. Las presenta visual y auditivamente, explica que son campanas, pregunta si estas campanas suenan de la misma manera a las campanas del anterior ejercicio en que se utilizaron campanas de diferente tamaño tipo cencerro y los niños responden que estas nuevas campanas suenan diferente. Esto confirma que el timbre es una cualidad del sonido de más fácil percepción que la altura.

El docente muestra la campana más grande y la hace sonar, pide a los niños que memoricen este sonido y luego la pone a sonar una vez más. De igual modo hace con la campana más pequeña, la presenta, pide que memoricen su sonido para luego hacerla sonar una vez más. Repite este procedimiento varias veces con el fin de que se hagan conscientes de estos sonidos.

El siguiente paso consiste en que el docente esconde las campanas bajo la mesa y hace sonar la pequeña, luego muestra la campana grande a los niños y les pregunta si esa fue la que sonó. Muy pocos niños están seguros de que la campana que sonó

es la pequeña y no la grande, al parecer los niños en general utilizan el azar y no se valen de su audición para decidirse por la respuesta, otros niños aparentemente muestran duda al tomar decisión y se dejan convencer por la mayoría aunque sepan la respuesta correcta.

El docente realiza el ejercicio una vez más obteniéndose los mismos resultados.

12.3. Ejercicio de uso de la cualidad de intensidad del sonido sobre la canción "los hermanos de job" Parte 1

El ejercicio consiste en que el maestro genera una relación entre movimiento corporal y el volumen (intensidad) del sonido con que es cantada una canción conocida para el grupo de niños. Para lograr esto, el maestro indica a los niños que canten con poco volumen cuando pone las manos y brazos abajo y que el volumen del canto se vaya incrementando a medida que eleva las manos y brazos buscando una comprensión de la cualidad de la intensidad del sonido.

El docente indica a los niños con sus manos, brazos y voz que inicien cantando la canción "Los hermanos de Job" en un volumen del orden del pianissimo. Los niños en general imitan el movimiento de las manos y brazos que hace el docente cantando en

pianissimo, lo que conduce a pensar que sin duda alguna la imitación es una reacción natural que el ser humano utiliza para aprender siendo esta reacción una de las bases de la enseñanza/aprendizaje en esta edad y nuevamente, que el movimiento prima sobre lo auditivo. Posteriormente el docente continúa cantando la canción con los niños e indica un cambio drástico de intensidad sonora hacia el fortissimo; esta indicación es seguida sin inconvenientes por los niños, quienes continúan imitando al docente al levantar los brazos como este lo hace. Es importante resaltar que aunque las indicaciones que tienen que ver con la cualidad del sonido de la intensidad se siguen como el docente lo pide, el aumento de volumen en el canto que realizan los niños los conduce a una deformación o distorsión de la cualidad de la duración o parte rítmica de la canción junto con lo que tiene que ver con la cualidad del sonido que se denomina altura, lo que de alguna manera hace pensar que al cantar fuerte se hace un esfuerzo físico mayor que hace perder el control corporal del estudiante dificultando su concentración en los otros aspectos que hacen parte de la interpretación de la canción. Seguidamente el docente regresa drásticamente a la intensidad sonora de pianissimo y es seguido sin problemas por sus estudiantes resaltándose en el hecho, que

la vocalización y la precisión rítmica mejoran considerablemente. Consecutivamente el docente indica una intensidad de mezzoforte que también es seguida sin problema por los estudiantes, vuelve a fortíssimo, pasa a pianissimo y termina el ejercicio en esta última intensidad sonora, indicando el corte de la canción con sus manos.

El aumento de volumen al cantar hace que se distorsione el tempo (calidad de duración) y ritmo de la canción, esto producto de que es más difícil de manejar el aparato fonador humano cuando se emiten sonidos en alto volumen que cuando se hace a un volumen normal del habla cotidiana ya que se utiliza mayor energía muscular, incrementando la dificultad el hecho de que la vocalización del lenguaje se practica con más frecuencia en volúmenes de sonido normales que en volúmenes elevados.

En este ejercicio se ve que es más fácil comprender y aplicar la calidad de la intensidad sonora para los niños, en comparación con la comprensión de las cualidades sonoras de timbre y altura, viéndose claramente la facilidad con que los niños siguen las instrucciones y disfrutan el ejercicio al hacerlo como lo indica el docente.

12.3.1. Análisis de la rutina de pensamiento.

Seguidamente el docente procede a pedir a los niños que dibujen en un papel una idea sobre la realización del ejercicio, los niños dibujan en una hoja blanca tamaño carta sus ideas de las cuales se puede deducir lo siguiente:

Manos abajo simulando lo que se hizo en la clase. Es natural que esto se dé por que hay más facilidad en plasmar este tipo de acciones que en plasmar en sí un dibujo que indique un forte o un pianissimo directamente. Lo anterior se debe a que la percepción sonora para ser evidenciada en un gráfico debe de alguna manera ser plasmada desde lo tridimensional confirmándose una vez más que el ser humano tiene para su apreciación de los objetos que lo rodean una predilección por la observación del mundo mediante la utilización de su sentido de la vista más que desde los otros sentidos.



Dibujo 18

Algunos niños dibujaban a personas con las manos arriba y con las manos abajo pero en contextos diferentes al salón de clase como por ejemplo en la piscina o haciendo deporte, lo que permite apreciar que los niños relacionan los aprendizajes en el aula con las diferentes acciones que hacen fuera de ella, es decir, que la adquisición de conocimientos que se da en las instituciones educativas se utiliza también fuera de estas.



Dibujo 19



Dibujo 20

Los niños plasmaron en general los dos estadios extremos de intensidad haciendo un dibujo de una persona con las manos abajo para el pianissimo y un dibujo de una persona con las manos arriba para el fortissimo, notándose que muy pocos dibujos presentaron el estadio intermedio que era el mezzoforte. Tal

vez lo anterior se dio porque al ser los extremos de la intensidad, de alguna manera más impactantes, son igualmente más trascendentales para ellos, o porque los estadios intermedios pueden caer de alguna manera en una relatividad en la que pueden catalogarse como sonidos de poco volumen o sonidos de alto volumen y no en definirlos como sonidos mezzofortes.



Dibujo 21

Muchos de los niños también dibujan a las personas dentro del salón de clases junto con los pupitres, las ventanas y las puertas, indicando esto simplemente que los niños a través de sus dibujos comunican sus vivencias.

También se encontraron en algunos dibujos que lo que los niños expresaron como la idea central no era el ejercicio de la intensidad sino la narración presente en la canción cantada, es decir, que dibujaron lo que la canción decía y no la vivencia vivida, sin embargo a pesar de que esto sucedió en varios niños no se dio en la generalidad del curso reflejando esto que el ejercicio causó la impresión buscada en los niños, que era la comprensión de la intensidad y también reflejando que la música es un arte complejo que puede ser visto como un lenguaje capaz de comunicar ideas desde varias variables, en este caso desde lo netamente musical junto a su vez, mediante la comunicación con el lenguaje hablado, lo cual adquiere relevancia porque demuestra la capacidad humana de manejar varios lenguajes al mismo tiempo y con el mismo acto.

Hubo muestras de creatividad al dibujar casas con manos haciendo el ejercicio queriendo decir que los niños pueden personificar también a los objetos inertes y crear sus propios mundos. Otros niños solamente dibujaron las manos hacia arriba y

las manos hacia abajo sin dibujar el cuerpo, demostrando esto que pueden sintetizar las vivencias y comunicar lo que es relevante para el ejercicio vivido.

A su vez se ve que algunos niños se preocupan más por realizar la tarea como la pide el docente que por realmente dibujar la idea que les surgió de la realización del ejercicio, es decir que buscan hacer lo que al docente le gusta, más que expresar lo que sintieron. Lo anterior se evidencia porque algunos de los niños hacen su dibujo y preguntan si les quedó correcto o incorrecto, demostrándose con este suceso que la institución educativa desde temprana edad educa en un sistema evaluativo de lo que está bien y lo que está mal olvidando los matices y las construcciones que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no encajan en el marco de la evaluación planeada.

También se ve que los niños dibujan cosas que han aprendido a dibujar de antes, es decir que las personas, las casas y demás objetos los hacen como les han enseñado a hacerlos y muy pocos los hacen buscando que les queden tal cual como los perciben. Tal vez se da esto porque el niño al no tener la habilidad para dibujar las cosas tal cual como las aprecia, decide dibujar como ve que otros lo hacen siendo más fácil para ellos hacerlo así.

**EJERCICIO DE USO DE LA CUALIDAD DE INTENSIDAD DEL SONIDO
SOBRE LA CANCIÓN "DÓNDE ESTÁ LA MARGARITA" Parte 2**

En este ejercicio se siguen las mismas indicaciones del ejercicio anterior. Los niños realizan los cambios de intensidad sin inconvenientes y acorde con lo que el docente les solicita con sus manos y brazos.

Como novedad se debe resaltar que los cambios de intensidad que se indican en esta canción se hacen buscando una lógica en el lenguaje musical que se podría indicar en la forma A-B-A-B en donde A es la primera frase que se hace en pianissimo y B es la siguiente frase que se hace en fortissimo. Esta lógica es percibida por los niños, ya que se anticipan a predecir la intensidad que se debe hacer en cada frase antes de que el docente lo indique demostrándose que entienden el sistema que se plasmó al indicar la intensidad. Así mismo en los ejercicios en que se dan cambios periódicos sin alteración, se percibe más fácilmente esta cualidad del sonido.

**12.4. Ejercicio enfocado en la relación de las cualidades
sonoras y el movimiento corporal por medio de la canción
"El tiburón" de Pescetti**

Este ejercicio consiste en la interpretación de una canción que va acompañada de juegos de manos que tienen relación con lo que se está cantando, de la siguiente manera:

Cuando la canción habla del tiburón las manos deben ser colocadas en la cabeza simulando una aleta de tiburón. Cuando se dice que el tiburón está a la vista, las manos se colocan en los ojos indicando una mirada hacia el horizonte. Cuando se menciona al bañista se hace un gesto con los brazos indicando que el bañista está nadando. Cuando se dice que el tiburón te va a comer se hace el gesto con una mano sobre la boca de comer. Cuando se dice que de mi pellejo no va a comer se hace el gesto de decir no con una mano.

El docente inicia dando las indicaciones de la canción y cantándola con los correspondientes gestos de manos. Cuando los niños aprenden la canción y los gestos, el docente los confunde cantando la canción pero haciendo los gestos intercambiados. Como resultado los niños se equivocan porque tratan de seguir

los movimientos que hace su profesor y no los que la canción va indicando

Este ejercicio demuestra el alto aprecio de parte de los niños con el movimiento corporal ya que se nota el gusto que ellos tienen por hacer los movimientos corporales y la relación natural que tienen el sonido, el movimiento, el lenguaje en el entendimiento humano. Otra vez prima lo visual sobre lo auditivo.

12.5. Ejercicio para trabajar cualidad rítmica de duración siguiendo el ritmo con las palmas.

El ejercicio consiste en cantar una canción previamente aprendida que se llama "Verde, Verde" de Luis Pescetti y seguir el ritmo con las palmas simultáneamente.

El docente da las indicaciones respectivas mostrando a los niños cómo cantar la canción y al mismo tiempo llevar el ritmo. Cuando comienza a cantar y a llevar el ritmo, los niños se le unen. Claramente se percibe que la mayoría de niños tiende a llevar el pulso y no el ritmo aunque el profesor se esfuerza por mostrarles cómo hacerlo.

Se observa un número de niños muy reducido que inician a comprender cómo llevar el ritmo con las palmas y que lo intentan

hacer con cierta dificultad, ya que en la filmación se ve el intento por seguir el ritmo pero que culminan en errores. La mayoría de niños al parecer no se percatan de lo que el docente busca con el ejercicio y aplauden el pulso mas no el ritmo.

Otro número muy reducido de estudiantes aplauden aparentemente sin llevar ninguna lógica rítmica, es decir que no llevan ni pulso, ni acento, ni ritmo, ni primera, ni segunda división.

A su vez se percibe una clara dificultad para cantar mientras se aplaude ya que es un esfuerzo motriz considerable.

Se hace evidente en la realización de este ejercicio una actitud de obligación frente al mismo y no de deseo de realizar y divertirse con él. En este ejercicio se abre el camino a la idea de que cuando se presenta una dificultad, es conveniente planear otro u otros ejercicios que conduzcan de manera más matizada o mejor dicho, más paso a paso hacia el resultado, logrando de esta manera que los estudiantes no se desmotiven al no poder hacer los ejercicios. Es decir, que los ejercicios se deben planear ni muy difíciles que no se puedan hacer ni muy fáciles que no generen ningún reto. Lo anterior, por supuesto,

implica el conocimiento del grupo y el análisis de sus reacciones frente a lo propuesto.

12.6. Ejercicio con flauta de émbolo para trabajar la cualidad de la altura sonora

El ejercicio consiste en hacer glissandos de sonidos graves a sonidos agudos y de sonidos agudos a sonidos graves para que luego sean imitados con la voz de los estudiantes acompañados con el gesto de la mano indicando si el sonido sube o baja de altura.

El profesor inicia mostrando a sus estudiantes la flauta de émbolo, explica cuál es el émbolo en la flauta buscando despertar curiosidad por el instrumento y los niños prestan atención con curiosidad.

El docente inicia realizando un glissando ascendente, y los niños atónitos lo escuchan y luego hacen ruidos de admiración; seguidamente el docente hace un glissando descendente, los niños mantienen la concentración y hacen ruidos de admiración. El docente realiza una tercera muestra de sonido emitiendo un glissando ascendente con tres intermitencias, generándose la misma respuesta de sonrisas y admiración de los niños. Inmediatamente realiza otro glissando descendente con tres

intermitencias consiguiendo la atención de los niños. La respuesta de gusto en los niños se debe a la novedad de la flauta de émbolo ya que genera un sonido muy especial con glissandos que inspiran el movimiento.

Luego el docente indica a los estudiantes que imiten el sonido de la flauta con sus voces, para lo cual realiza un glissando ascendente. Como respuesta los niños muestran un poco de confusión, algunos lo hacen como se espera, otros no hacen glissando sino que hacen un sonido constante y otros hacen un glissando que asciende y luego desciende. Lo anterior se da porque el niño no está familiarizado con el manejo y control del aparato fonador y es en este momento en que empieza a tratar de entonar sonidos, lo que requiere una práctica para tal fin. El docente aclara las indicaciones del ejercicio y realiza un glissando descendente que cuando es imitado por los niños, lo hacen de forma ascendente, se realiza otro glissando ascendente y se obtienen en general buenos resultados de parte de los estudiantes, se hace de forma descendente y se consiguen también los resultados esperados en general. En un comienzo es difícil llegar al dominio del glissando porque como se mencionó anteriormente, es hasta este momento que los niños empiezan a

tomar conciencia de que pueden variar la altura sonora como ellos lo deseen.

A continuación el profesor indica a los estudiantes que cuando se realice la imitación sonora vaya acompañada con un gesto con una mano, que consiste en que si el glissando va de grave a agudo la mano indique elevación, si va de agudo a grave la mano debe indicar descenso como una montaña. El docente realiza un glissando ascendente de prueba y muestra cómo se debe imitar y los niños realizan el ejercicio satisfactoriamente, luego hace un glissando descendente y los niños lo imitan con voz y gesto sin inconvenientes. En muy pocos casos se ve la falta de comprensión del ejercicio, cosa que se evidencia en que unos pocos niños realizan el ejercicio imitando a sus compañeros más no al sonido.

El docente pide voluntarios para realizar el ejercicio individualmente frente al grupo obteniendo muchos colaboradores. El maestro escoge uno y realiza el ejercicio con glissandos ascendentes y descendentes obteniendo buenos resultados. El ejercicio de los voluntarios se repite con una niña obteniéndose buenos resultados. Se nota en esta parte del ejercicio que los niños, tanto los que observan al solista de glissandos como el solista mismo, aumentan su habilidad, tal vez porque los niños

al ver que otro niño puede hacerlo se motivan a hacerlo ellos también al ver posible y sencillo encontrar este conocimiento y el solista al sentirse solo aumenta su concentración al realizar el ejercicio.

Luego el docente realiza glissandos ascendentes y descendentes para todo el grupo notándose mucha más comprensión por parte del grupo, lo que muestra que los ejercicios musicales que se realizan con los estudiantes además de brindar al docente investigador respuestas al por qué de la situaciones vivenciadas en las clases, desarrollan habilidades de percepción sonora en los estudiantes.

Se evidencia en los niños que cuando hacen sonidos agudos tienden a hacerlos con mayor intensidad y cuando hacen sonidos graves tienden a hacerlos con menor intensidad. Esto se debe esencialmente a dos motivos. Uno, es que por cuestiones fisiológicas se requiere para realizar agudos cierta tensión en el aparato fonador generándose mayor intensidad y a la inversa, cuando se hacen sonidos graves se deben hacer acciones en el aparato fonador que dificultan hacer sonidos con intensidades altas. El otro motivo consiste en que como se ha trabajado en otras ocasiones la cualidad del sonido de la intensidad los niños relacionan el abajo más que con el grave, con la baja

intensidad, y el arriba más que con el agudo, con la alta intensidad notándose a su vez una facilidad mayor en la puesta en práctica de las expresiones de la cualidad del sonido de la intensidad que de la altura.

Aunque es claro que los ejercicios que tienen que ver con la altura sonora son de mayor dificultad de aprendizaje que los de las otras cualidades, se percibe en esta ocasión una concentración mayor de parte de los niños cosa que se debe presumiblemente a la novedad de la flauta de émbolo.

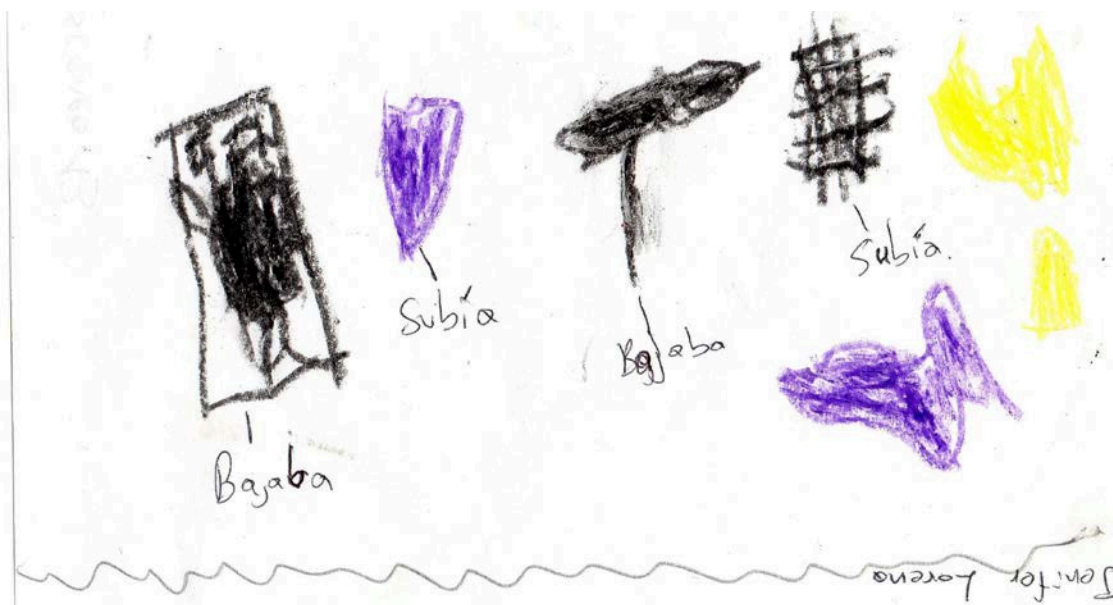
12.6.1. Análisis de la rutina de pensamiento

Al pedir a los niños que dibujaran una idea después de hacer el ejercicio se encontraron los siguientes resultados.

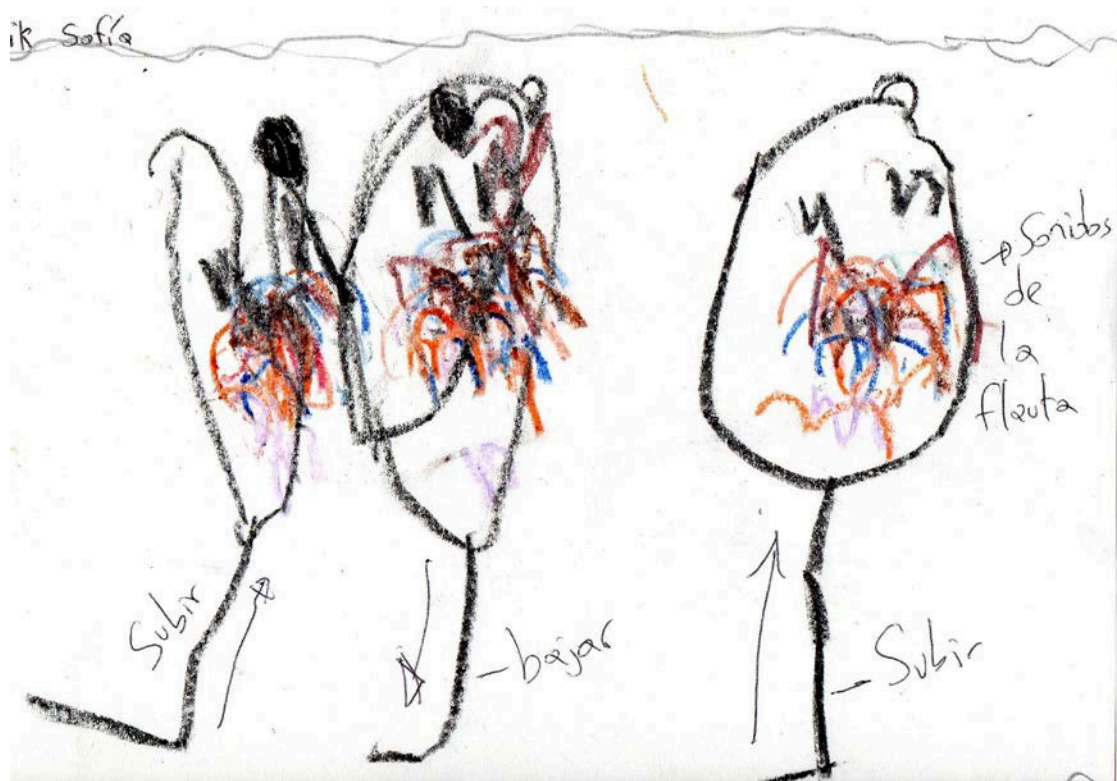
Se encuentra que los niños logran comunicar la cualidad del sonido de la altura a través de valerse una vez más de la analogía con lo espacial, es decir que la manera más fácil y natural de expresar y teorizar la cualidad de la altura sonora es hacerlo mediante la analogía de que a los sonidos graves corresponde el abajo y a medida que los tonos se vuelven agudos corresponde el arriba.

Algunos niños dibujan la vivencia a manera de escenas, una para indicar que el sonido es grave, luego otra escena indicando

el sonido agudo, luego otra una vez más en grave indicando las secuencias que se hicieron durante el ejercicio. Esto muestra que los niños expresan cierta comprensión en notar que el sonido se mueve en el tiempo y que en un momento está y luego desaparece, cambia, diferenciándose este de las cosas palpables, es decir que encuentran nociones de que en el mundo existen cosas que no se pueden ver pero existen y que pueden desaparecer y reaparecer sin necesidad de ocupar un lugar visible en el espacio.



Dibujo 22



Dibujo 23

El ejercicio al tener cierta complejidad, ya que dibujar un sonido agudo o grave no es tan sencillo genera que algunos niños esperen a saber qué hacen sus compañeros para desarrollar el dibujo y luego se copian, aprendiendo de esta manera.

Algunos niños como idea del ejercicio dibujaron la flauta, y no la actividad en sí, tal vez porque para ellos fue más llamativa la flauta que la actividad.

Varios niños relacionaron el hecho de que el sonido subía con cosas que suben como cohetes y aviones, mostrando que los niños

relacionan los conocimientos aprendidos en sus clases con los conocimientos que han aprendido en otros lugares o en otra ocasión.

DISCUSIÓN ENTRE EL ANÁLISIS DE DATOS Y EL MARCO TEÓRICO

La meta en este proceso, fue aplicar una unidad de EpC en niños de jardín sobre las cuatro cualidades del sonido mejorando en los estudiantes la percepción natural que tiene el cuerpo humano sobre dichas cualidades sonoras sin olvidar la potencia del hecho de que el sentido auditivo es una gran herramienta con la cual la persona humana conoce la realidad.

Mediante el ejercicio de hacer visible el pensamiento de los niños a lo largo de la aplicación de la unidad de EpC se evidenciaron algunas de las comprensiones que los estudiantes alcanzaron durante el desarrollo de la unidad por medio del análisis de videos y dibujos que los niños realizaron luego de cada ejercicio.

Se logró una unidad desde el marco de la Epc que sirve para compartir con otros docentes de música y una propuesta que propone una manera de investigación en el aula que conduzca a que desde la realidad de las clases se parta hacia el desarrollo del nuevo conocimiento para el docente y sus estudiantes.

Teniendo en cuenta el marco teórico en la parte que se refiere a los diferentes modelos de enseñanza, es claro que este trabajo se inscribe en el modelo complejo en donde la enseñanza musical es investigación de significados, contextos, funciones y estructuras de la música en relación recíproca buscando ir más allá del modelo práctico que sigue una enseñanza en el sentido de adiestrar al estudiante en cuanto a tocar instrumentos, improvisar, componer, etc. A la vez este trabajo se aleja del modelo académico que se enfoca con demasía en la parte de notación musical tradicional, asimilación de conceptos, de audición de obras musicales con explicación previa y que cohibe de cierta manera la creatividad ya que trata al conocimiento musical como algo absoluto y completamente elaborado. Tampoco este trabajo se inscribe en el modelo comunicativo lúdico de la enseñanza musical ya que no se considera que se deba poner como lo primordial en una clase de música el mero entretenimiento y la motivación, aunque utilice al juego y demás aspectos lúdicos para ser.

Sin lugar a dudas el modelo complejo es el que permite el disfrute de lo musical ya que tiene en cuenta como se vio en el trabajo de campo, que este disfrute se puede dar desde una relación directa entre la obra y el individuo, pero también se

da desde una relación indirecta desde el ejemplo de un tercero y el afán por valorar lo que otros han descubierto, y es este modelo de enseñanza el que lo permite al dar paso a la creatividad y poder afrontar los problemas buscando hacer propuestas para la solución de los mismos sin constituirse en una camisa de fuerza previamente establecida.

La EpC y su organización en el desarrollo de las clases ha demostrado que aunque no se dieron las condiciones que llenaran los ambiciosos objetivos de este marco de enseñanza en las prácticas de este trabajo, sin duda alguna es un enfoque de enseñanza/aprendizaje que se adapta muy bien a las clases de enseñanza musical, permitiendo que las diferentes metodologías que sirven para dicha enseñanza puedan existir dentro del marco como se ha demostrado en el desarrollo de los diferentes ejercicios que se han realizado en este trabajo.

El hecho de haber tenido unas metas, hilos conductores y desempeños ha generado un camino por el cual transitar en la comprensión del sonido y sus cualidades. También el estar constantemente recordando las metas y el hilo conductor hizo que el docente no perdiera su rumbo y los estudiantes tampoco.

A su vez, en cuanto a la función del profesor y su necesidad de enseñar a cursos numerosos y con recursos limitados, se demuestra en el análisis de resultados que el hecho de contar con un curso numeroso aunque hace que el trabajo para los estudiantes y docente sea más difícil, se encuentra que la diversidad de un curso numeroso hace que el estudiante y el docente se encuentren en un estado más cercano a la realidad y puedan crear mecanismos para dar solución a los diferentes problemas que viven en su cotidianidad que son aplicables en contextos por fuera de la institución educativa. Además, esto es verificable prestando atención a los casos trabajados en las clases en donde los estudiantes pueden observar a los otros y aprender de ellos. Es decir que la solución de los problemas es más fácil que surja de los contextos en donde se encuentran los mismos, que de contextos en donde no se viven las mismas dificultades. Por consiguiente este trabajo adopta la idea plasmada en el marco teórico de que los recursos disponibles deben ser utilizados de manera distinta aprovechando la capacidad de los estudiantes y los docentes, encontrando nuevas formas de enseñanza a partir de la investigación en el aula que van dando soluciones a los problemas que van emergiendo como lo propone el doctor Miller. (Miller, p. 63)

Sin duda alguna para este trabajo el marco de la EpC fue la estructura que permitió organizar toda la labor práctica en el aula siendo más que una metodología una visión de la educación. Al confrontar lo que dice el marco teórico sobre este aspecto y el análisis de los resultados, el marco de EpC mantiene claro en el proceso que lo que se busca que los estudiantes comprendan es la existencia de cualidades sonoras y el poder de percepción que se tienen frente a estas, lo que permitió que el docente y los estudiantes a pesar de que no se hayan alcanzado a cumplir todas las metas como se planearon, no perdieron el rumbo frente a lo que se buscaba, construyendo comprensión de todas formas.

Aunque la rutina de pensamiento que era la 3,2,1 no se hizo completamente porque el tiempo de la clase solo permitió que se dibujara una sola idea, cumplió con el objetivo de hacer visible el pensamiento de los estudiantes y también como proceso de valoración continua, permitiendo desarrollar comprensión cuando los niños se dibujaban haciendo las actividades y realizaban el ejercicio de reflexionar sobre estas, llegando a niveles más profundos de comprensión no solo en el aspecto musical, sino en la comprensión de sí mismos como sujetos que hacen parte del mundo.

La EpC permitió algo muy importante que buscaba este trabajo que está relacionado con la postura de que el docente debe ser un investigador constante, lo cual permite producir clases que generan conocimiento replicable en otras ocasiones, facilitando la labor, es decir, que la investigación no solo deja riqueza teórica sino que es en sí misma una práctica pedagógica que enriquece tanto al docente como al estudiante.

Se recalca también que la búsqueda de visibilización del pensamiento deja una riqueza invaluable si se tiene en cuenta que los niños generan a través de las rutinas de pensamiento un proceso de reflexión que puede ser utilizado en otras ocasiones y además que mediante éste los estudiantes logran construir y enriquecer las nociones de causa y efecto que son de vital importancia para su vida, lo cual se puede ver en el análisis cuando los niños reflexionan en que existen cosas que no son perceptibles por la vista pero que existen; es decir que no surgen de la nada sino que hay algo también real y perceptible que las produce.

Cuando los niños relacionaron las experiencias con el sonido con conocimientos previamente adquiridos como en el caso de los niños que relacionan la altura del sonido con cohetes y cosas

que suben, se evidencia que los conceptos teóricos son utilizables en la realidad de los niños.

También es bueno recordar la importancia de la autonomía que se expresa en el marco teórico cuando se narra que ésta es una habilidad que el docente debe fomentar mediante sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo en contextos de hacinamiento en donde la comprensión no es un proceso de fácil seguimiento por parte del docente. Se ve que la rutina de pensamiento se convirtió en las clases realizadas en una herramienta para que el estudiante desarrollara autonomía frente a la reflexión de sus propias actividades, siendo además de una manera de visibilizar pensamiento un recurso que ayuda a la autonomía.

Los ejercicios realizados en las clases permitieron desarrollar competencias como las define el Ministerio de Educación Nacional, es decir, que los niños en diferente medida obtuvieron frente a las cualidades sonoras un saber que podían expresar mediante dibujos, un saber hacer que se hace visible en la realización de los diferentes ejercicios y una mejoría en su ser porque es también evidente que mejoran sus habilidades perceptivas del mundo.

En cuanto a los desempeños de comprensión, las prácticas permitieron que los estudiantes adquirieran conocimientos teóricos frente a las cualidades del sonido y que estos conocimientos luego fueran una vez más usados demostrando avances en la comprensión corrigiendo, experimentando y mejorando las actividades que se hacían posteriormente.

En cuanto a las cuatro dimensiones de comprensión el trabajo realizado si no ha logrado un nivel de maestría en la comprensión de las cualidades sonoras en los estudiantes, sí ha logrado que algunos niños tengan el nivel de principiantes y de aprendices, cosa que se verifica en el análisis de resultados cuando se nota que los niños están indagando, comparando y pensando en los componentes teóricos que se derivan de los ejercicios, como es el hecho de saber que existen cuatro cualidades del sonido que ellos pueden percibir y en cierta medida entender. Además han logrado esto aunque de manera inconsciente a través de un proceso desde la EpC, del cual podrán en un futuro sacar provecho cuando quieran entender algo y utilicen procedimientos que se vieron en los ejercicios como fueron la observación del objeto sonoro, su percepción auditiva, su ejercicio de comprensión a través de la experiencia y por

último su rutina de reflexión frente al ejercicio que enriquecía lo que por intuición empezaban a comprender.

De la misma manera, en el desarrollo de las actividades se veía el claro propósito de trabajar por entender el mundo sonoro y enriquecer las posibilidades de percepción de los estudiantes, ganando que las destrezas auditivas de estos aumentaran y fueran utilizadas en contextos extraescolares. Además de esto los niños tuvieron la oportunidad de socializar sus conocimientos con los otros niños vivenciando el lenguaje musical y compartiendo conocimientos mediante esta nueva forma de comunicación en la que las cualidades del sonido son de alta importancia si se mira lo musical como un lenguaje con el que se pueden comunicar ideas.

Desde el punto de vista de los tópicos generativos, estos permitieron ayudar a que lo que se iba comprendiendo se relacionara con el contexto extraescolar y también frente a otras disciplinas aunque no en la manera esperada. A pesar de que no se presentaron todas las condiciones que se requieren en una unidad de enseñanza para la comprensión, como lo son el tiempo y los espacios necesarios para la realización de los desempeños, los tópicos generativos brindaron una constante

motivación en los estudiantes al señalar en parte el camino que se seguía y para qué se seguía.

En relación con los hilos conductores es claro que se abrió una puerta a través de la realización de estas clases que permitirá que en un futuro se llegue a una comprensión más profunda del sonido, porque sin duda alguna las vivencias sonoras realizadas son el comienzo de una percepción diferente del mundo.

Cada meta de comprensión fue un estímulo para los estudiantes. Aunque en ocasiones parecía que se perdían y no se encontraba el propósito, de alguna manera se mantuvieron generando buenos resultados aunque no los esperados. Esto lleva a pensar que para el docente no es conveniente desfallecer y que a pesar de los inconvenientes que se presenten debe continuar renovando los procesos y solucionando las dificultades. Ocurrió también que en ocasiones la clase tomaba rumbos distintos saliéndose de lo planeado, lo cual no fue malo ya que aunque las metas planeadas parecían desvanecerse, el docente debe aprovechar los cambios para aplicar su creatividad y ser recursivo hasta encontrar cosas productivas en cada dificultad.

Como es sabido la muestra de niños estaba en etapa de primera socialización, es decir, que los niños estaban internalizando el mundo de los mayores. Sabiendo esto es también importante hacer notar que el sonido en la cotidianidad aunque es muy importante ya que es materia prima del lenguaje hablado, no se desarrollan las destrezas para percibirlo en sus cuatro cualidades tornándose en general unas cualidades más usadas que otras y por consiguiente unas más comprendidas que otras. Este trabajo de campo ha permitido a los estudiantes que empiecen a desarrollar percepción en todas las cualidades del sonido, cosa que los ubica en un nivel mejor de comprensión del mundo. Además de que en esta etapa en la que se aprenden elementos normativos, cognoscitivos y afectivos mediante el vehículo socializador que es el lenguaje hablado, la creación de habilidades de percepción sonora se hace aún más relevante porque ésta abre camino para entender mejor otro lenguaje, que es el lenguaje musical.

Aunque las rutinas de pensamiento solo se alcanzaban a hacer parcialmente, sin duda generan una sistematización en el proceso que el estudiante hace para aprender generándole hábitos beneficiosos en la construcción de su conocimiento y el análisis que este hace de la realidad.

La adquisición de hábitos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes los preparará para los presentes y futuros ambientes de hacinamiento en los que se ve obligado el estudiante a estar, dando un norte a su capacidad autodidacta que posiblemente es la única manera que tiene la persona de hoy para aprender con calidad, ya que para el docente y sobre todo en el caso del docente de música se hace realmente imposible seguir los procesos de aprendizaje y satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes.

Es importante trazar un marco coherente con la realidad ya que se obtienen mejores logros si se cuenta con las condiciones adecuadas que permitan el desarrollo de una unidad de EpC.

De acuerdo con el párrafo anterior se deriva la necesidad de que la enseñanza musical no consista meramente en la realización de unos ejercicios que aunque sean valiosos para el desarrollo de habilidades audioperceptivas en muchas ocasiones se convierten en simples pasatiempos y no en un aporte al proceso de acercamiento a la realidad sonora. Por tal motivo es importante saber que las actividades deben ir en pro del desarrollo de destrezas para percibir las cualidades sonoras, lo que permitirá que se continúe el natural desarrollo de la creatividad del estudiante, ya que contará con nuevos elementos

que desde la realidad le ayudarán a enriquecer sus lenguajes permitiéndole nuevos enlaces en la construcción de lo que el percibe como la realidad.

Las clases entonces, deben ser totalmente coherentes unas con otras, deben profundizar en los temas aún si estos se tornan en pocos, es decir, que es mejor que se comprendan pocos temas a que se vean todos los temas y no se comprenda ninguno.

13. DIFICULTADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EpC

Aunque es claro que el marco de la enseñanza para la comprensión es una muy buena elección para ser implementada en las clases de música más si estas clases buscan el desarrollo de la comprensión para que los conocimientos adquiridos puedan ser usados en otros contextos diferentes de la cotidianidad, esta visión de la educación requiere ciertas condiciones que si no se dan, hacen que el marco de la EpC no alcance a producir los resultados esperados.

Dificultades como la cancelación de las clases por salidas del curso a otras actividades didácticas, cancelaciones de las clases de música por problemas logísticos relacionados con el comedor escolar, por visitas de agentes externos que invitaban a los niños a diferentes campañas, direcciones de curso que

impedían el desarrollo de la unidad hacían muy difícil que el proceso de aprendizaje a través de la unidad de EpC se tornara efectivo. Esto lleva a pensar que para que una unidad de EpC dé los resultados planeados, primero que todo debe tener como mínimo los espacios para su realización, pero además debe seguir un proceso ininterrumpido en el cual cada estudiante esté construyendo su conocimiento. Es decir, que si la unidad de EpC no se da en un proceso constante que permita que se den las metas de comprensión, una retroalimentación, y demás elementos que la constituyen, pero sobre todo si no se permite la continua valoración y reflexión por parte de los estudiantes, la comprensión no llega a los niveles esperados.

Lo dicho en los párrafos anteriores es también un llamado a que en las planeaciones de las unidades de EpC se tengan en cuenta las variables negativas (cancelaciones, ruidos excesivos que causan desconcentración, etc), que son las que dificultan el desarrollo exitoso de la unidad. A su vez, es conveniente que en los casos en donde existan variables negativas en forma notable para el proceso de EpC las metas de comprensión no sean tan ambiciosas en el sentido de que estas se tornen imposibles, sino que más bien la planeación debe conducir a un proceso real que

tenga en cuenta las variables negativas aunque se reduzca el alcance de las metas de comprensión.

Lo anterior también conduce a pensar que en estos casos de difíciles condiciones para el marco de la EpC se deben planear con mucho más cuidado los temas que se deben ver para el desarrollo de la disciplina, ya que se deben escoger los que consolidan la misma, es decir, los más básicos e importantes que en un futuro van a permitir la construcción sobre bases sólidas de la comprensión de los diferentes aspectos de la disciplina tratada.

En los casos en que los cursos tienen profesores de asignatura, es decir, que tienen profesores distintos para cada asignatura, es conveniente y tal vez necesario que estos se reúnan en torno al diseño de las unidades de la EpC con el fin de que todo se articule de manera coherente, y se apoyen los diferentes procesos entre los compañeros docentes.

14. CONCLUSIONES

Luego de analizar el proceso vivido se pueden hacer las siguientes afirmaciones.

Lo importante en la fase de iniciación musical es el desarrollo de la potencialidad auditiva con todos sus elementos.

La investigación en el aula no solo deja riqueza teórica sino que es en sí misma una práctica pedagógica que enriquece tanto al docente como al estudiante.

Todas las clases requieren ciertas condiciones, y en ocasiones a pesar de los esfuerzos del docente, no es posible hacer un proceso de enseñanza y de aprendizaje si no existen unas mínimas condiciones.

Aunque en ocasiones las clases se salgan de lo planeado, no significa esto que la clase vaya mal, ya que esto es una oportunidad que tiene el docente para aprovechar los cambios y así aplicar su creatividad y ser recursivo hasta encontrar cosas productivas en cada dificultad.

Con respecto al desarrollo de la audiopercepción en niños de preescolar se puede señalar lo siguiente.

El ser humano concibe naturalmente de manera más fácil la cualidad del sonido que se denomina intensidad, luego el timbre, luego la duración, y por último la altura, lo cual es importante tener en cuenta en la planeación de las clases, ya que sabiendo esto se pueden enfocar las mismas teniendo en cuenta este factor.

A pesar de la dificultad en la percepción de la cualidad del sonido llamada duración, ya que ésta al moverse en el tiempo requiere de grandes esfuerzos mentales, el ser humano la encuentra como una cualidad primordial porque tiene relación con necesidades vitales en su cotidianidad como lo son caminar, planear, predecir, etc.

Sin duda alguna el factor visual prevalece sobre el factor auditivo. Por lo tanto, el desarrollo de la audiopercepción no es algo que se alcance a hacer en un solo grado; requiere de constancia y continuidad a lo largo de la escolaridad.

Debido a que el sonido habita en la cuarta dimensión o temporalidad y a una tendencia en el ser humano de entender el mundo desde lo espacial, es decir a la tendencia que tiene el ser humano a acercarse a los objetos desde su entendimiento tridimensional de la realidad, la comprensión de lo sonoro o la

teorización que permite analizar el sonido, parece ser que se logra a través de modelar el mismo con herramientas que se derivan de la percepción espacial, lo que conduce a pensar que el entendimiento del sonido y lo musical desde la razón, no se aborda directamente sino que se hace indirectamente usando como herramienta un sistema análogo desde el entendimiento espacial del mundo para modelar y así comprender el lenguaje sonoro, lo cual es importante tener en cuenta para la planeación de las clases de música mediante la EpC.

A pesar de lo dicho en el párrafo anterior y teniendo en cuenta que la música diegética (música que proviene del personaje de un performance, ej: un hombre tocando violín en una obra de teatro) se piensa para que se encuentre ligada a una imagen espacial, se debe tener presente que lo musical puede ser considerado a su vez como un lenguaje que llega directamente al intelecto y emoción del ser humano como claramente se ve en la percepción que éste tiene de la música absoluta o pura. Es decir que la cuestión artística de lo sonoro sí puede ser abordada directamente por el ser humano, mientras que la cuestión sobre la teorización de lo sonoro o mejor dicho el abordaje de lo sonoro desde la razón, solo se puede dar utilizando herramientas

espaciales para modelar y así crear un sistema que permita su comprensión.

La socialización como proceso que le ocurre al individuo nunca es una socialización total en el sentido de que el sujeto al socializarse lo hace de acuerdo a lo que entiende como realidad social y no como realidad social real por lo tanto se deduce que siempre éste está aportando desde su subjetividad.

Sobre el trabajo de los docentes puede decirse lo siguiente. Los docentes son los primeros responsables de la educación en las instituciones educativas, ya que a ellos es a quienes les corresponde cada vez más y en gran parte el pensar y el hacer la educación.

El estudio y la investigación no deben olvidar al docente, también debe estudiarse al docente, sus necesidades, sus deseos y sus búsquedas, si se quiere educar con calidad.

Es urgente que los docentes de música investiguen no solo sobre cuestiones netamente musicales como composición, lectoescritura musical, etc. sino que también estudien e investiguen sobre pedagogía para lograr crear un avance en la enseñanza de la música en los niveles de primaria y secundaria.

Las clases se deben diseñar a partir de la relación entre el bagaje del estudiante y el ejercicio musical para construir conocimiento y no que el conocimiento se construya a partir del ejercicio como comúnmente se desarrolla, además de que de esta manera la clase se hace más amena, es creación y no una mera instrucción, va más allá de lo didáctico, para llegar a lo pedagógico, lo realmente educativo.

15. **BIBLIOGRAFÍA**

ALSINA, Pep, *El Área de Educación musical: propuestas para aplicar en el aula*. Graó. Bogotá. 2006.

ALSINA, Pep. *"Estrategias de aprendizaje en Educación Musical"*. Barcelona : Graó, 2006.

ARÚS Leita, Eugenia. *"Acción musical en contextos desfavorecidos"* Barcelona : Graó, 2008.

ASPRILLA, Ligia Ivette. *"¿Cuánto es DO + RE? Una visión alternativa de la inteligencia musical y las pedagogías para su desarrollo"*. Universidad Central y Colciencias. 2010.

ASPRILLA, Ligia Ivette. *"Hacia un modelo alternativo para la formación musical"*. Universidad Central. 2009.

BARRERA, María Ximena. *"Hacer el Pensamiento Visible (HPV)"* 2008

CASTILLO, Rigoberto. *"La nivelación como estrategia metodológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de prácticas de manejo de grupos y de estudiantes"*. 2002.

Coloquio Internacional sobre Música, Musicología y Colonialismo, *"Música, musicología y colonialismo"* Montevideo : Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, 2011.

DE LA GUARDIA, Gisela y ASPRILLA, Ligia Ivette. "*Tras las huellas de la inteligencia musical: una propuesta alternativa para la valoración de la musicalidad*". Universidad Central. 2009.

FREGA, Ana Lucía. "*Didáctica de la música : las enseñanzas musicales en perspectiva*". Buenos Aires : Bonum, 2008.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI editores.

GARCÍA Muñoz, Sergio Andrés. "*Historia del festival de música religiosa de Marinilla (Antioquia): 1978-2011*" Hombre Nuevo Editores, Medellín. 2012.

GOUBERT Burgos Beatriz, ZAPATA Gloria Patricia, ARENAS Monsalve Eliécer, NIÑO Morales Santiago. *Estado del arte del área de Música en Bogotá d.c.* Panamericana Formas e Impresos S.A. 2009

HEMSY de Gainza, Violeta. "*Pedagogía musical : dos décadas de pensamiento y acción educativa*". Buenos Aires : Grupo Editorial Lumen, 2002.

MÉNDEZ Navas, Carmen María. *Vivencias Musicales a través de la Rítmica*. Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco. 2004.

MILLER, Jorge. E. La enseñanza impartida a cursos numerosos.
1975.

MILLER, George. E. Estrategias Educativas para las
profesiones de la salud. Organización mundial de la Salud.
Ginebra. 1975.

MOTTA Rodríguez, Gustavo. *Vivencemos el lenguaje musical*.
Editor Atempo. Bogotá. 2008.

OSPINA, Ana Victoria. *“La música tradicional caucana en el
siglo XX : memoria colectiva y patrimonio cultural caucano”*.
Gobernación del Departamento del Cauca. 2011

PEDRAZA, Sandra. *“Saber, cuerpo y escuela: el uso de los
sentidos y la educación somática.”* 2010

PARRA Sandoval, Rodrigo. ZUBIETA Vega, Leonor. *Escuela
Marginalidad y Contextos Sociales en Colombia*. Revista
Colombiana de Educación p. 9-24 1982/10.

PASCUAL, Mejía Pilar. *“Didáctica de la música”* Madrid:
Pearson Educación, 2002.

PERDOMO Escobar, José Ignacio. *Historia de la música en
Colombia*. 5ª. Ed. Ilustrada. Plaza & Janés. Bogotá. 1980.

PÉREZ Herrera Manuel Antonio. *"Pedagogía musical en el contexto de la educación básica"* Barranquilla : Editorial Son de Negro, 2003.

RITCHHART Ron & PERKINS David. *Making Thinking Visible*. Educational Leadership. 2008.

Revista Internacional Magisterio No 38 Abril-Mayo de 2009, página 10-16 Entrevista sobre Organización escolar por ciclos)

RODRIGUES, Iramar. *La Rítmica Dalcroze Hoy*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2010.

SALAZAR, Hakim. Genoveva *"La lectura musical procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita"*. 2007

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Educación Preescolar y Básica, Equipos de Calidad. *"Reorganización curricular por Ciclos / Herramientas para la Vida"*. Bogotá. 2008

SIMON, Paul. *"El sonido del silencio"*. 19 de febrero de 1964.

TISHMAN Shari y PALMER Patricia. *"Pensamiento Visible"* Leadership Compass, julio 2005.

WILLEMS, Edgar. (2009). *Libro del maestro*. Madrid.

WILLEMS, Edgar. CHAPUIS, Jacques. *Educación Musical Willems*. Editions Pro Música. Fribourg (Suisse). 1994.

Revista Musical Chilena, Año LXIV, Julio-Diciembre, 2010, N° 214, pp. 52-74 *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*

Didactic Models in Music Teaching: the Case of the Spanish School

Por María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España. mcecilia.jorquera@gmail.com

<http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3e.cfm>

<http://www.rieoei.org/quipu/cub08.pdf>

<http://redacademica.redp.edu.co/politicalidad/>

<http://www.oei.org.co/quipu/cuba/index.html#Ficha>

www.fundacies.org/articulo000.php

<http://es.wikipedia.org>

www.pz.harvard.edu/vt

D.R. ©ITESM, Eugenio Garza Sada 2501, Col. Tecnológico,
Monterrey, N.L. C.P. 64849 *Las técnicas didácticas en el modelo
educativo del Tec de Monterrey Septiembre, 2000*