

Existen tres realidades problemáticas durante la formación de licenciados en música: tendencia a explicar la música en vez de practicarla, socializar los cuerpos de conocimiento repitiendo el modelo de enseñanza recibido y polarizar los contenidos musicales de los pedagógicos. La manera en que estas situaciones se presenta es abordada en este libro, a partir de estudiar el caso de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico. Esta investigación permitió exponer la configuración de las prácticas de enseñanza examinando cuatro aspectos: patrón visual y vital de enseñanza ofrecido a los estudiantes, práctica musical, contenido pedagógico de las asignaturas y socialización de los conceptos pedagógicos en la vivencia musical. En el análisis se encontraron como patrones visuales y vitales el tratamiento de los contenidos a nivel conceptual, el trabajo con situaciones reales a través del diálogo dirigido y la práctica de ejercicios. Al explorar la práctica musical se apreció que en las clases denominadas teóricas la vivencia musical es esporádica; por el contrario, en las de instrumento y ensamble la práctica es imprescindible. Dentro de los modelos pedagógicos identificados se encuentra el uso del Conductista, combinado frecuentemente con el Desarrollista. En el libro, se presenta un Modelo Pedagógico para las Prácticas de Enseñanza en la Formación de Licenciados en Música, el cual requirió la reinterpretación de los modelos pedagógicos desde la enseñanza de los instrumentos musicales. Para la construcción del modelo se siguieron las elaboraciones teóricas de Rafael Flórez Ochoa. Los elementos que se proponen buscan incentivar unas prácticas de enseñanza más próximas al hacer que a la teoría y consolidar la vinculación de la música y la pedagogía en los programas de Licenciatura en Música.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por el Sello Editorial Universidad del Atlántico



ISBN 978-958-5525-28-3



9 789585 525283 >

Angela Marín Niebles • Guillermo Carbó Ronderos

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA



# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA

MÚSICA Y PEDAGOGÍA

Angela Marín Niebles  
Guillermo Carbó Ronderos



**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA  
FORMACIÓN DE  
LICENCIADOS EN MÚSICA**

MÚSICA Y PEDAGOGÍA

Ángela Marín Niebles  
Guillermo Carbó Ronderos





# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA

MÚSICA Y PEDAGOGÍA

Ángela Marín Niebles  
Guillermo Carbó Ronderos

Catalogación en la publicación. Universidad del Atlántico. Departamento de Bibliotecas

Marín Niebles, Ángela.

Prácticas de enseñanza en la formación de licenciados en música: Música y pedagogía / Ángela Marín Niebles. – 1 edición. – Barranquilla, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2019.

210 páginas. :

Ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5525-28-3 (Libro descargable PDF)

1. Educación -- Investigación -- 2. Música -- Enseñanza -- 3. Pedagogía musical -- Investigación. -- I. Carbó Ronderos, Guillermo. - II. Título.

CDD: 372.87 M337

## **Prácticas de enseñanza en la formación de licenciados en música. Música y Pedagogía**

Autoría: Ángela de Jesús Marín Niebles - Guillermo Carbó Ronderos

© Universidad del Atlántico, 2018

### **Edición:**

Sello Editorial Universidad del Atlántico  
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)  
www.uniatlantico.edu.co  
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

### **Preparación Editorial:**

Calidad Gráfica S.A.  
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522  
PBX: 336 8000  
info@calidadgrafica.com.co  
Barranquilla, Colombia

### **Publicación Electrónica**

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores. Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

---

### **Cómo citar este libro:**

Marín Niebles, A., & Carbó Ronderos, G. (2018). *Prácticas de enseñanza en la formación de licenciados en música. Música y Pedagogía*. Barranquilla: Sello Editorial Universidad del Atlántico.

# DEDICATORIA

---

Deseo dedicar este trabajo a mi madre Raquel por su paciencia; a mi padre Luis Felipe, que está en el cielo con papito Dios y quien incentivó en mí la vena musical; a Martha Raquel por su ayuda incondicional; a María del Carmen por su eterna sonrisa y a Juan Camilo por su compañía y ánimo.

A la familia de mi hermano Antonio Luis, a Patricia y a mis sobrinas Isabella y Daniella, quienes han estado apoyándome en todo momento; sin ustedes no hubiera llegado a culminar esta meta tan importante.

A los Marín y a los Niebles por comprender mi ausencia durante todos estos años. Gracias por su cariño, y espera incansable.

A Liliana María y a Judith María, mis compañeras infatigables en esta aventura doctoral.

Al Coro Arquidiocesano de Barranquilla por ser la realidad de mi música y motivarme a alcanzar mis metas.

A mis estudiantes por quienes cada día soy un poco mejor.

A todos los profesores que me han enseñado y cuyas prácticas de enseñanza motivaron en mí el deseo de ser maestra, como ellos.

**Angela**



# AGRADECIMIENTOS

---

A Dios por su inmensa bondad y misericordia; por llevarme de la mano para descubrir la belleza de la docencia y creer que, a través de ella, podemos construir un mundo mejor.

A Miriam Mercedes y a María de la Luz por su apoyo inmediato en los momentos difíciles.

A Margarita, Nayibe, Armando, Maribel y Janeth por estar siempre dispuestos a revisar y corregir este documento doctoral.

A Alex (qepd) por su inapreciable orientación en la construcción de esta investigación.

A mis compañeros de la primera cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Con ellos hemos soñado en una educación de calidad y con ellos asumo la responsabilidad de hacerla realidad.

A los profesores de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, por recibirme con tanto cariño en sus clases y responder con tanta generosidad a todos mis requerimientos.

A la Dra. Paula Sánchez Ortega por recibirme como pasante y orientarme en la culminación de este trabajo investigativo.

**Angela**





## RESUMEN DE LA OBRA

---

En este libro se divulgan los resultados de la tesis doctoral realizada por Angela Marín Niebles bajo la dirección de Guillermo Carbó Ronderos, ambos miembros del grupo de investigación Sapiencia, Arte y Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. La investigación se elaboró dentro del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, dirigiéndose principalmente a despolarizar la teoría de la práctica, y a la búsqueda de un desarrollo articulado de los contenidos musicales y pedagógicos de los planes de estudio de los programas de formación de docentes de música.

La investigación incluyó a los docentes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, determinando estudiar una realidad académica de alta relevancia manifiesta en: 1) ser el programa de licenciatura en música activo más antiguo de Colombia, 2) poseer acreditación de alta calidad, 3) ser el único programa del Caribe colombiano que forma licenciados en música y, por tanto, 4) el programa que –desde 1965– ha ejercido el liderazgo en la profesionalización de estos docentes en la región.

Con esta investigación se desea promover un diálogo crítico de los fundamentos teóricos de la formación del docente de música e impulsar un debate que contemple el diseño de un currículo en el que las prácticas minimicen su distancia con la teoría. En consecuencia, se considera importante recobrar el saber práctico del currículo, tanto en el área disciplinar de la música como la pedagogía. La música es y siempre será una actividad práctica; por lo tanto, el desarrollo de una enseñanza en la que el hacer música sea habitual y la vivencia musical sea frecuente, debe convertirse en uno de los hilos conductores de la clase y en el ideal de prácticas de enseñanza durante la formación de músicos pedagogos.



# Contenido

---

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMEN DE LA OBRA.....</b>	<b>9</b>
<b>PREFACIO.....</b>	<b>15</b>
<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>17</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>21</b>

## PRIMERA PARTE

<b>EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CARIBE COLOMBIANO.....</b>	<b>27</b>
El contexto colombiano y caribeño .....	27
Educación musical a nivel superior en el Caribe colombiano.....	29
Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico.....	31
Prácticas de enseñanza y formación de músicos pedagogos: apuntes para una definición .....	37
Antecedentes .....	37
Prácticas de enseñanza.....	40
Patrón visual y vital de la práctica de enseñanza .....	43
Formación Profesional.....	44
Modelo Pedagógico .....	45
Clasificación de los modelos pedagógicos .....	48

## SEGUNDA PARTE

<b>FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.....</b>	<b>57</b>
Formación disciplinar .....	57
Formación pedagógica .....	59
Experiencia docente .....	63
Configuración de las prácticas de enseñanza.....	69
Patrón visual y vital de enseñanza ofrecido a los estudiantes .....	69
Contenido pedagógico de la asignatura .....	74
Socialización de los conceptos pedagógicos en la vivencia musical.....	78
Hacer música .....	79
Actividades y estrategias de las Prácticas de Enseñanza .....	84
Acciones cotidianas.....	84
Interés y participación de los estudiantes .....	98
Actividades de enseñanza .....	109
Articulación de los saberes pedagógicos y musicales.....	118
Modelo pedagógico de las Prácticas de Enseñanza.....	123

## TERCERA PARTE

<b>MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA .....</b>	<b>135</b>
Los Modelos Pedagógicos y la Enseñanza de Instrumentos Musicales.....	135
Modelo pedagógico romántico .....	137
Modelo pedagógico conductista.....	138
Modelo pedagógico desarrollista.....	139
Modelo pedagógico socialista.....	140
Modelo Pedagógico para las Prácticas de Enseñanza en la Formación de Licenciados en Música (MPPE) 144	
Descripción del MPPE .....	144
Objetivos del MPPE.....	146
Parámetros del MPPE.....	146
Metas formativas.....	146
Relación educador-educando.....	150

Experiencias y contenidos.....	151
Área de formación básica y profundización.....	152
Área de formación profesional.....	153
Lineamientos generales.....	154
Lineamientos específicos.....	155
Método.....	159

## CUARTA PARTE

<b>DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>165</b>
Tipo, Enfoque y Método de Investigación.....	165
Población y Muestra.....	166
Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	172
Análisis documental.....	172
Observación participante.....	173
Encuesta.....	173
Consulta a expertos.....	175
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>185</b>
Bibliografía temática.....	191
<b>ANEXOS.....</b>	<b>203</b>



# PREFACIO

---

La escritura de este libro responde a la certeza de la importancia del rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un mundo educativo en el cual la figura del profesor se ha ido desdibujando por la necesidad de acentuar el rol del estudiante en interacción con los cuerpos de conocimiento. Siempre he creído en la actividad docente, práctica profesional que se vierte totalmente en la construcción de situaciones de aprendizaje, pero que a su vez se sostiene en decisiones con las cuales se concibe, planea, ejecuta y evalúa la enseñanza. Por tal motivo, consideré necesario dirigir mis esfuerzos doctorales en el estudio de la acción docente, como motor, rector y dinamizador de un proceso de enseñanza en el que se instrumentan ambientes y escenarios para aprender.

En los programas de formación de músicos pedagogos existe la necesidad de desarrollar los contenidos curriculares socializando de manera equilibrada sus componentes musicales y pedagógicos; es decir, enseñar música haciendo pedagogía y enseñar pedagogía haciendo música. Lo anterior se constituye en una práctica de enseñanza apropiada en el campo de las artes musicales, especialmente porque su naturaleza es práctica y no teórica. Con frecuencia en las aulas de música se teoriza más que lo que se vivencia, se habla más de lo que se ejecuta; por ello, se escriben estas líneas, queriendo incentivar el desarrollo de unas prácticas de enseñanza más próximas al hacer que a la teoría, consolidando la vinculación de la música y la pedagogía en los programas de Licenciatura en Música.

Con este libro deseo invitar a los directores, docentes o coordinadores de programas de formación de músicos pedagogos, a propiciar diálogos académicos que permitan identificar los puntos de encuentro entre las diversas asignaturas del plan de estudio; asimismo, a trabajar mancomunadamente en el diseño de actividades conducentes a integrar lo musical y lo pedagógico. A su vez, deseo impulsar una reflexión, aportar un horizonte, indicar uno o varios caminos que permitan organizar las relaciones entre los saberes musicales y pedagógicos en un sistema dialógico e integrado. De esta manera, se busca bosquejar las interacciones de los actores educativos, perfilar las actividades de enseñanza y esbozar la evaluación durante el proceso de formación de un músico pedagogo.

**Angela Marín Niebles**





# PRÓLOGO

---

La pedagogía musical tiene retos, pero no tiene límites.

Uno de los retos más grandes en materia de la pedagogía musical en Colombia y en general, en los países suramericanos, consiste en la carencia de un modelo definido de docente de música, y como consecuencia, falta de dirección en la formación. Sí, encontramos universidades con programas de Licenciaturas en Música, conservatorios, instituciones universitarias; pero, no hay una institución dedicada específicamente a la formación del docente de música.

Además, ¿realmente tenemos claridad sobre cómo entendemos la formación del docente de música?, ¿encontraremos en algún momento el balance entre la formación como docente y formación como músico? Como expresó una vez el legendario David Oistrakh,

El trabajo pedagógico es un laboratorio creativo y en mi opinión es muy provechoso para el artista-intérprete. Cuando tienes relación con una juventud talentosa, cuando observas el crecimiento de talentos jóvenes, encuentras frecuentemente respuestas a las preguntas que de otra manera no podrías encontrar [...]. Así, paulatinamente, se amplía la experiencia, como resultado, influye favorablemente en el arte interpretativo del propio profesor (Carreras, 1985).

Actualmente las investigaciones existentes sobre la formación del docente de música están limitadas en los análisis comparativos de los planes curriculares de las licenciaturas o en sus propuestas. La investigación de Ángela Marín emprende la tentativa de examinar los tres aspectos del proceso de la formación: modelo pedagógico, prácticas de enseñanza y formación profesional de los docentes; con base en el estudio de la realidad académica del programa Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico.

Además, la autora nos presenta el Diseño de un Modelo Pedagógico para las prácticas de la Enseñanza con el propósito de equilibrar, “entretejer” los saberes musicales y pedagógicos en un plan curricular.

Ángela de Jesús Marín Niebles empezó su actividad científica siendo estudiante de pregrado en la Universidad del Atlántico; sus primeras publicaciones surgen en el año 2005. En la misma

época nacen dos grandes temas de interés, la música y la pedagogía, estas se unen luego para convertirse en el proyecto de vida: formación de músicos pedagogos

Durante los estudios doctorales en la Universidad del Atlántico, Ángela Marín se posicionó como soberanamente competente científica en el área de la pedagogía musical. Ha demostrado la capacidad de realizar las investigaciones científicas y desarrollar un amplio círculo de trabajos experimentales, trabajos en aula, actividades de docencia.

Aún existe un largo camino por recorrer, y se espera que la investigación presentada sea un valioso elemento para la reflexión y, junto con las investigaciones posteriores sobre la formación profesional de educadores musicales permita continuar sumando esfuerzos para la educación musical en Colombia.

**Ph.D TATIANA TCHIJOVA**

# PRESENTACIÓN

---

Para el grupo de investigación Sapiencia, Arte y Música de la Universidad del Atlántico es muy satisfactorio presentar este libro, resultado de la acción investigativa de dos de sus miembros en la línea de Pedagogía Musical en el eje temático de Pedagogía, Currículo y Didáctica.

En términos generales, el estudio de las prácticas de enseñanza docente es un tema de investigación –con gran importancia y pertinencia– prácticamente inexplorado. De acuerdo con la revisión documental realizada, en Colombia es escasa la producción bibliográfica sobre Didáctica Musical Universitaria; son pocos los grupos de investigación que declaran líneas de trabajo dedicadas a la temática y ninguno la acentúa en el Nivel Superior. Por tal razón, y conociendo las complejidades que se presentan durante la formación de los docentes de música, los autores decidieron contribuir en la construcción de conocimiento pedagógico alrededor de la intervención mediadora –didáctica, pedagógica y organizacional– del profesor universitario de música.

Esta situación, impulsó la elaboración de la tesis doctoral Prácticas de Enseñanza en la formación de Licenciados en Música en el Caribe colombiano, dirigida a incentivar el desarrollo de unas prácticas de enseñanza más próximas al hacer que a la teoría y a consolidar la vinculación de la música y la pedagogía en los programas de Licenciatura en Música.

Uno de los resultados relevantes de la tesis es el diseño de un modelo de prácticas de enseñanza que busca articular la formación musical y pedagógica del licenciado en música. El modelo se expone en este libro, con la intención de aportar al desarrollo de unas prácticas que coadyuven a direccionar la enseñanza hacia una didáctica en la que se enseñe música y pedagogía de manera equilibrada, puesto que se considera que la formación de un músico pedagogo debe llegar a ser tan integrada como los elementos de una obra musical, los cuales se configuran para compactar las dimensiones del ser humano en una sapiente y reflexiva acción musical, pedagógica y didáctica.

Con este libro se desea promover un diálogo crítico de los fundamentos teóricos de la formación docente, e impulsar un debate que contemple el diseño de un currículo en el que las prácticas musicales minimizan su distancia con la teoría. En este sentido, este documento se constituye en un aporte trascendental para la comprensión de los modos de actuación de los docentes de música a Nivel Superior.

**Los autores**



# INTRODUCCIÓN

---

El estudio de las prácticas de enseñanza universitarias es un tema de investigación prácticamente inexplorado (Pérez Abellás, Sarmiento Campos, & Zabalza Cerdeiriña, 2012). Al respecto, Miñana Blasco (2009) anota:

Aunque no se ha realizado un estudio estadístico, se puede afirmar que ni siquiera un 1% de las investigaciones publicadas o producidas en el medio académico colombiano toman como objeto de estudio la práctica de enseñanza del docente en el aula, siendo que es allí donde los estudiantes y maestras pasan el 90% de su tiempo en la escuela. (p.72)

En el ámbito de la educación musical, lo anterior se confirma. Al examinar, por ejemplo, las publicaciones en las revistas colombianas de acuerdo al sistema Publindex<sup>4</sup>, se hallaron 520 revistas clasificadas en las categorías A1, A2, B y C. Entre 1999 y 2014 se identificaron 18 artículos de esta temática en revistas educativas, multidisciplinarias, de Ciencias Sociales y de Artes; se observó, además, que ocho de estos fueron publicados en los últimos cinco años. De los 18 artículos mencionados diez abordan la Educación Superior, tres la Educación Musical en general, dos se interesaron por el nivel de Básica Primaria, dos más en el nivel de Básica Secundaria y uno en el nivel Pre-escolar. Ninguna de las publicaciones estudia las prácticas de enseñanza docente.

Al dirigir la mirada a los grupos de investigación, efectuando una revisión de la plataforma ScienTi de Colciencias, se encuentra que son pocos los grupos que declaran líneas de trabajo en el campo de la didáctica musical y que, además, ninguno la acentúa a nivel superior.

Por otro lado, al explorar trabajos investigativos desarrollados se pudo apreciar un aumento de trabajos doctorales en el área de la Educación Musical a Nivel Superior; no obstante, estos trabajos tienden a concentrarse en el análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la educación comparada, en la generación de propuestas curriculares para asumir la formación de los educadores musicales y en la identificación de las creencias, imaginarios y concepciones que –sobre su quehacer profesional– poseen los y las docentes de música.

---

4. Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I.

El panorama anterior permite observar que: 1) existen esfuerzos aislados de investigación en el ámbito de la didáctica musical, 2) hay pocas iniciativas que permitan recuperar el saber del pedagogo musical que desarrolla su labor en la universidad y 3) falta sistematizar varios procesos de enseñanza musical con gran significancia histórica y pedagógica.

Esta realidad investigativa incide directamente en las necesidades de formación de los programas de Licenciatura en Música, puesto que en estos se debe impulsar “el dominio del lenguaje musical en equilibrio con su formación pedagógica” (Wagner, 2003, p.87), sin preeminencia de alguna de las dos disciplinas (Batres, 2014). En este sentido, la articulación de las necesidades formativas de los educadores musicales, referidas al campo musical y el campo pedagógico, amerita unas prácticas de enseñanza especiales. Vale la pena anotar que, con el impulso que se dio a finales del siglo pasado a la educación centrada en el estudiante (UNESCO, 1998), se ha presentado una tendencia a minimizar la importancia de la enseñanza dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2010); siendo otra causal de esta importante ausencia investigativa.

En la región Caribe la educación musical posee más de cien años<sup>5</sup>; se ofrece a nivel superior desde 1965, en el programa de Licenciatura en Educación Musical<sup>6</sup> de la Universidad del Atlántico; por lo tanto, en esta institución se han estado formando músicos pedagogos desde hace más de cincuenta años. La licenciatura en mención es la más antigua del país (Morales Ortiz, 2011), fue “la primera en tener aprobación por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES” (Cárdenas Soler, 2012, p.234) y posee, en la actualidad, Acreditación de Alta Calidad.

En este orden de ideas, este programa es poseedor de una experiencia significativa en lo relacionado con las prácticas de enseñanza musical a nivel superior. Sin embargo, la información existente sobre estas prácticas es casi inexistente debido a que son pocas las investigaciones que han tomado como objeto de estudio este programa o que se hayan diseñado con el fin de conocer, comprender o sistematizar las actuaciones de los profesores durante la formación de los docentes de música.

Las consideraciones anteriores hicieron necesario el análisis de estas prácticas, apuntando al planteamiento de marcos conceptuales consistentes con las realidades e interacciones que se presentan en el aula, la identificación de actuaciones pedagógicas efectivas, la despolarización de la teoría y la práctica y la búsqueda de un desarrollo articulado de los contenidos musicales y pedagógicos del plan de estudio.

---

5. Ver <http://www.unibac.edu.co/nhistoria.html> y <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-95442.html>  
6. Denominación colombiana para la formación de profesores de música (MÉN, Ley 30 de 1992, parágrafo 1).

En el contexto de las observaciones expuestas, la investigación realizada contribuyó a resolver el siguiente cuestionamiento: ¿qué características, experiencias, contenidos y condiciones debe desarrollar un modelo pedagógico para las prácticas de enseñanza durante la formación de licenciados en música, orientado al despliegue de los contenidos musicales y pedagógicos de manera articulada?

El estudio de las prácticas de enseñanza es un importante contenido investigativo que se fundamenta en la necesidad de promover las competencias de los profesores (Lenoir & Arzola, 2009), dado que estas prácticas se constituyen en patrones a imitar por sus educandos e influyen en los modos de actuación profesional que el estudiante desarrollará (Flórez Ochoa, 2000). Asimismo, la época actual demanda una elevación constante de la calidad del desempeño profesional de los formadores de educadores musicales; motivo por el cual esta cualificación debe fundamentarse en la comprensión de las prácticas de enseñanza durante el proceso de formación de los licenciados en música.

Dada la naturaleza del aprendizaje de la música, que parte de la experiencia, las prácticas de enseñanza de los docentes deben despolarizar la teoría y la práctica; además, estas ameritan el despliegue equilibrado de las competencias musicales y pedagógicas de los estudiantes. En un programa de Licenciatura en Música, cada temática musical tiene un contenido pedagógico que le acompaña y cada temática pedagógica debiera ser socializada en un ambiente en el que la música se vivencie. Al estudiar las prácticas de enseñanza, se profundiza en el ámbito de la Didáctica; lo que permite reflexionar sobre las lógicas de la acción y sistematizar dispositivos metodológicos, favoreciendo la organización de modelos descriptivos e interpretativos que reconozcan su complejidad y multidimensionalidad.

En esta investigación se planteó como objetivo general: Elaborar un modelo pedagógico para las prácticas de enseñanza durante la formación de licenciados en música. Esta meta fue alcanzada a partir de los siguientes objetivos específicos: 1) Caracterizar la formación y experiencia profesional de los docentes, identificando la tendencia musical o pedagógica que presentan sus prácticas de enseñanza, 2) Reconocer las actividades y estrategias en las cuales se apoyan las prácticas de enseñanza, 3) Determinar los modelos pedagógicos que subyacen en las prácticas de enseñanza de los profesores durante la formación de licenciados en música y 4) Diseñar un modelo de prácticas de enseñanza docente que articule la formación musical y pedagógica del licenciado en música.

Este libro se encuentra estructurado en cuatro partes. En la primera se contextualiza la investigación, anotando aspectos generales de la educación musical en el Caribe colombiano y conceptualizando las categorías del estudio. En tal sentido, se exponen las prácticas de enseñanza como punto de partida de la actividad docente, se efectúa un acercamiento a la categoría formación



disciplinar y se dan a conocer los modelos pedagógicos a partir de los postulados de Rafael Flórez Ochoa.

En la segunda parte se presentan los datos recabados con la investigación, iniciando con la formación profesional de los docentes que integraron el estudio; se muestra la tendencia musical o pedagógica en las cuales se configuran sus prácticas de enseñanza; se relacionan, además, las actividades y estrategias que utilizan los profesores cuando están en interacción con los estudiantes durante la clase y el modelo o modelos pedagógicos que se cristalizan en su práctica. Lo anterior permitió caracterizar también las acciones cotidianas, el manejo del interés y participación de los educandos.

El modelo diseñado para asumir la formación de los licenciados en música es desplegado en la tercera parte. Se inicia con la reinterpretación de los modelos pedagógicos abordando la enseñanza instrumental y, a continuación, se detallan los elementos del modelo: conceptualización, objetivos y parámetros. Para ello, se han seguido las elaboraciones teóricas de Rafael Flórez Ochoa.

La cuarta parte del libro expone el proceso metodológico de la investigación, con el objeto de presentar al lector detalles del diseño que se organizó; por tanto, se explica el tipo, enfoque y método de investigación elegidos para desarrollar el estudio. De igual manera, se anota la población, muestras, técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar los datos; permitiendo que la investigación sea replicada o sirva de apoyo a proyectos de estructura similar.

El libro culmina con la exposición de las conclusiones, referentes bibliográficos y anexos del trabajo. Se ha considerado importante, por la dispersión de trabajos sobre la temática, relacionar una bibliografía temática que puede ser de ayuda para los investigadores en el abordaje de la didáctica musical.

Con esta investigación se espera contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico alrededor de la intervención mediadora –didáctica, pedagógica y organizacional– del profesor. Adicionalmente se desea promover un diálogo crítico de los fundamentos teóricos de la formación docente e impulsar desde los resultados de esta investigación, un debate que contemple el diseño de un currículo en el que las prácticas minimizan su distancia con la teoría. En este sentido, los resultados de esta tesis doctoral se constituyen en un aporte trascendental para futuras investigaciones interesadas en los modos de actuación docente a Nivel Superior.

# PRIMERA PARTE

---



# EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CARIBE COLOMBIANO

---

En este capítulo se contextualiza la educación musical a nivel superior en el Caribe colombiano, identificando aspectos de su devenir histórico. A su vez se presenta la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, permitiendo comprender sus características y reconocer su estructura; determinando el alcance de los procesos formativos.

Seguidamente, considerando que una investigación sobre las prácticas de enseñanza requiere el conocimiento, la comprensión y la articulación lógica de los postulados que se han generado, para explicar esta temática se conceptualizan las categorías abordadas en este estudio, a partir del análisis de las elaboraciones teóricas de los autores en quienes se ha apoyado este trabajo. De esta manera, se construye un entramado conceptual que muestra la perspectiva desde la cual se conciben las prácticas de enseñanza, siendo estas relacionadas con las posturas pedagógicas en las que se pueden configurar y las individualidades o particularidades por las que ha transitado la vida profesional del docente.

## EL CONTEXTO COLOMBIANO Y CARIBEÑO

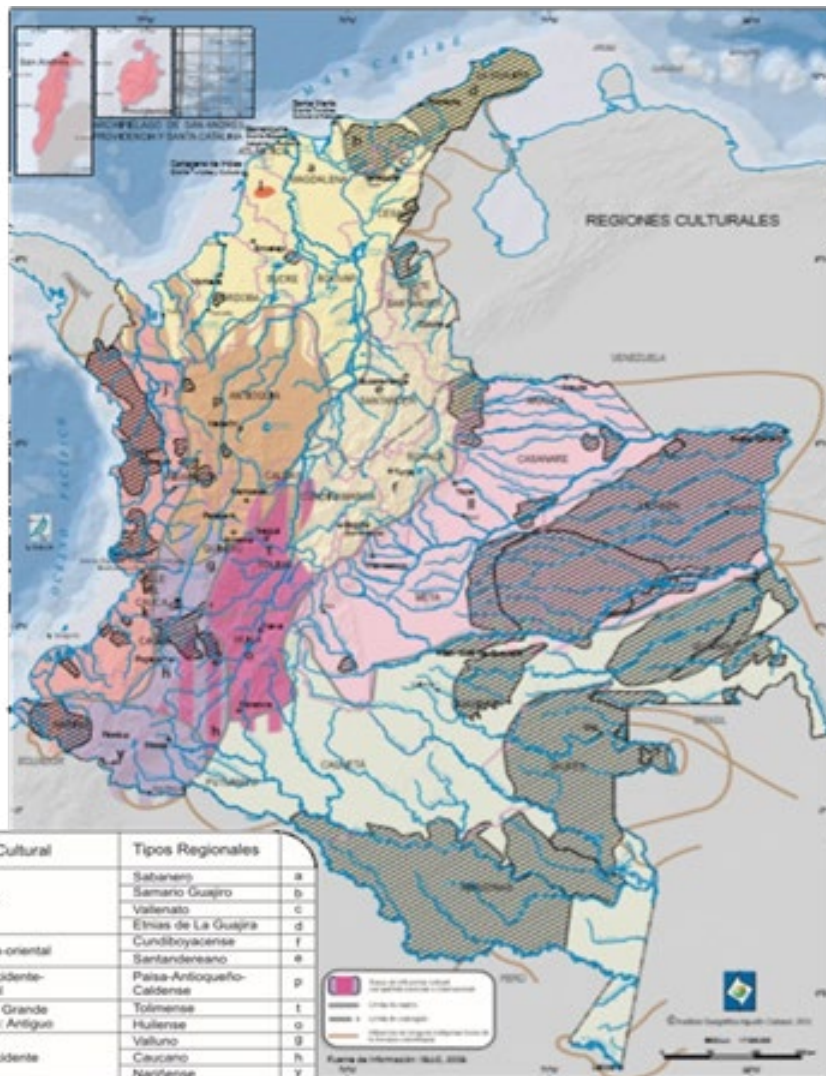
Colombia es un país suramericano que posee seis regiones naturales<sup>4</sup>, organizadas a partir de características climáticas y terrestres comunes. Su configuración humana y cultural es de naturaleza mestiza, como producto de la mezcla de las comunidades aborígenes con los diferentes grupos de individuos que llegaron durante la Conquista y la Colonia (Figura 1).

La llegada de los españoles marcó el inicio de un proceso de transculturación musical<sup>5</sup> en el país, que generó diversas formas de expresión artística; estas manifestaciones han llegado a las nuevas generaciones por medio de la tradición oral, la participación en actividades culturales o son producto de un proceso de formación convencional en una institución.

---

4. Andina, Amazonía, Caribe, Insular, Orinoquia y Pacífico (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2016).

5. Término que se utiliza para explicar "la existencia no solo de una variedad de músicas dentro de un entramado social específico, sino que también suma a la reflexión nuevos significados para las músicas que aparecen en contextos diferentes a los de su origen, a la vez que sustenta la combinación de elementos, estéticas y sonoridades, dando paso al surgimiento de nuevas expresiones y lenguajes musicales resignificados" (Molinari, 2014, p.95).



**Figura 1. Regiones culturales de Colombia**  
**Fuente:** Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

El Caribe colombiano está constituido por ocho departamentos<sup>6</sup> de gran diversidad geográfica. Mares, playas, ríos, montañas, sierra nevada y zonas desérticas son algunos aspectos de la riqueza de esta parte del territorio nacional (Figura 2).

6. Departamento del Atlántico, Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Departamento de Bolívar, Departamento de Cesar, Departamento de Córdoba, Departamento de La Guajira, Departamento del Magdalena y Departamento de Sucre.



**Figura 2.** Región geográfica del Caribe colombiano

*Fuente:* Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

Hoy en día, el Caribe colombiano se caracteriza por ser cuna de grandes compositores e intérpretes que han representado dignamente a la nación en el exterior. Artistas como Sonia Bazanta Vides (Totó la Momposina), Álvaro José Arroyo (Joe Arroyo), Shakira Mebarak (Shakira) y Carlos Vives, solo por mencionar algunos, dieron sus primeros pasos en la música de la región y aprendieron en esta los elementos base para construir sus exitosas carreras profesionales.

## EDUCACIÓN MUSICAL A NIVEL SUPERIOR EN EL CARIBE COLOMBIANO

En Colombia el servicio educativo se estructura en Educación formal, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (antes Educación no formal) y Educación informal. La Educación formal es institucionalizada y se encuentra organizada en niveles: Preescolar, Básica y Media (Ley General de la Educación de 1994, artículo 11) y Educación Superior (Ley 30 de 1992, artículo 1).

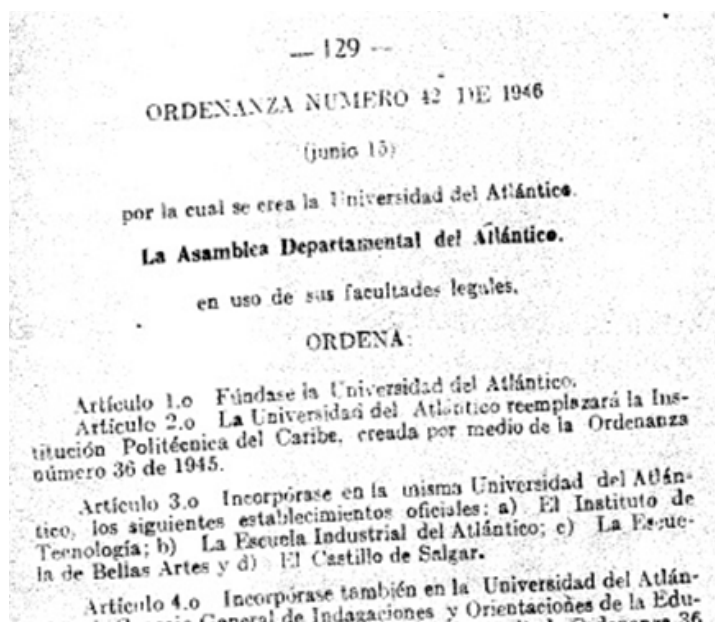
La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano “comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal” (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Por su parte, “se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Ley General de la Educación de 1994, artículo 43).

Durante la primera mitad del siglo XX, el Caribe colombiano contó con varios establecimientos que ofrecían educación musical; entre estos se destacan el Instituto Musical de Cartagena fundado en 1889 y la Academia de Música del Centro Artístico del Atlántico creada en 1905 (Mesa Martínez, 2013).

Sobre el Instituto Musical de Cartagena, Mesa Martínez (2013) expresa que tenía gran calidad por lo que podía compararse con la Academia Nacional de Música<sup>7</sup>. En este instituto se formaron músicos de la talla de Adolfo Mejía (1905-1973) y el panameño Narciso Garay (1876-1953).

La Academia de Música del Centro Artístico del Atlántico comenzó por iniciativa de un grupo de damas preocupadas por el arte y la cultura en la ciudad de Barranquilla (Crawford, 2000; El Herald, 2006; Mesa Martínez, 2013). En 1905, Cruz Blanco de Rodríguez, Clementina de Freund, Bessie K. Gillies y Aurelia Pantoja empezaron a preparar musicalmente a la juventud de su época, fructificando su empuje con la creación del Conservatorio de Música del Atlántico en 1914 (Crawford, 2000; Mesa Martínez, 2013). Esta institución tuvo como primer director al músico barranquillero Manuel Ezequiel De la Hoz, un pianista recién graduado en Alemania (Crawford, 2000; Mesa Martínez, 2013).

En 1939, la Asamblea Departamental del Atlántico creó la Escuela de Bellas Artes (Ordenanza 70 de Junio 20); motivo por el cual, trasladó los auxilios que ofrecía al Centro Artístico a la nueva institución (Asamblea Departamental del Atlántico, 1939). La Escuela de Bellas Artes empezó a funcionar con el objeto de prestar enseñanza preferente en el área de la música y fue incorporada a la Universidad del Atlántico cuando esta fue creada en 1946 (Asamblea Departamental del Atlántico, 1946. Ordenanza N° 42 de Junio 15) (Figura 3).



**Figura 3.** Fragmento Ordenanza 42 de 1946 (creación de la Universidad del Atlántico)

**Fuente:** [https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc\\_7076.pdf](https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_7076.pdf)

7. Institución para enseñanzas musicales creada en 1882 y que pertenecía a la Universidad Nacional; funcionaba en la capital del país (Presidencia de la República de Colombia, 1892).

El Instituto Musical de Cartagena y la Escuela de Bellas Artes del Atlántico dieron posteriormente origen a programas de formación a nivel superior: la Licenciatura en Música (1965), el Programa profesional en Música (2013) de la Universidad del Atlántico y el Programa de Música de la Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar (2001).

La Licenciatura en Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico es la primera Licenciatura en Música creada en Colombia (Morales Ortiz, 2011) y la primera en obtener aprobación del ICFES (Cárdenas Soler, 2012). Desde su creación en 1965 y hasta el 2016 fue la única Licenciatura en Música del Caribe colombiano. La Tabla 1 muestra los programas de música a nivel superior del Caribe colombiano, detallándose los datos de creación y las instituciones de las cuales surgieron, entre otros aspectos.

### LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

La formación de profesores de música en Colombia encuentra sus antecedentes en la tercera década al siglo XX. Gil Araque (2009), refiriéndose del Instituto de Bellas Artes de Medellín, escribe:

A finales de 1937, pasado el II Congreso Nacional de la Música, se estructuró un programa educativo que tuvo tres fases y que rápidamente obtuvo resultados. La primera fue la de Licenciado, con una duración de siete años, la segunda la de profesor, con una duración de nueve años, y la tercera de concertista, con una duración de 10 años, aunque la mayoría de los estudiantes solo llegaron al primer estadio, el de Licenciado, fue significativo el nivel alcanzado en algunas áreas. (p.177)

Este instituto aparece como uno de los primeros en preocuparse por ofrecer un programa formativo en el cual el músico pudiera adquirir las competencias para convertirse en profesor. Por la duración de los estudios, se puede observar la magnitud de conocimientos y habilidades que debían adquirirse para poder enseñar música.

La primera sección de pedagogía musical en la educación superior colombiana, con la cual se da inicio a la formación pedagógica de los músicos, fue creada en 1965 en la Universidad del Atlántico. Como se ha mencionado, las raíces de la Universidad del Atlántico se encuentran en la creación de la Escuela de Bellas Artes del Atlántico en 1939. Hay una serie de Ordenanzas y Acuerdos que manifiestan cómo:

- El Consejo Superior de la Universidad del Atlántico decidió la separación de la Escuela de Bellas Artes en dos secciones: Música y Artes Plásticas (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1961. Acuerdo N° 6, Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010).
- Se le designó Conservatorio de Música (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1964. Acuerdo N° 7, Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010).



Tabla 1. Programas de Música a nivel superior en el Caribe colombiano

Creación del programa	Antecedente	Programa	Institución	Departamento	Sector	Nivel de formación	Área y núcleo básico de conocimiento	Título otorgado
1965	Escuela de Bellas Artes del Atlántico (1939)	Licenciatura en Música	Universidad del Atlántico	Atlántico	Oficial	Universitaria	Ciencias de la Educación / Educación	Licenciado(a) en Música
2000		Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ed. Artística - Música	Universidad de Córdoba	Córdoba	Oficial	Universitaria	Ciencias de la Educación / Educación	Licenciado(a) en Educación Básica con énfasis en Ed. Artística - Música
2001	Instituto Musical de Cartagena (1889)	Música	Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar	Bolívar	Oficial	Universitaria	Bellas Artes / Música	Maestro en Música
2007	Escuela de Música Alvin Schutmaat (1989)	Música	Corporación Universitaria Reformada	Atlántico	Privado	Universitaria	Bellas Artes / Música	Músico profesional
2009		Estudios musicales	Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainum	Córdoba	Privado	Universitaria	Bellas Artes / Música	Maestro en Música con énfasis (director de coros, composición o instrumento)
2010		Música	Universidad del Norte	Atlántico	Privado	Universitaria	Bellas Artes / Música	Profesional en Música
2011		Tecnología en reparación y mantenimiento de instrumentos musicales	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco – Cartagena	Bolívar	Privado	Tecnológica	Bellas Artes / Música	Tecnólogo en reparación y mantenimiento de instrumentos musicales
2013	Escuela de Bellas Artes del Atlántico (1939)	Música	Universidad del Atlántico	Atlántico	Oficial	Universitaria	Bellas Artes / Música	Profesional en Música
2016		Licenciatura en Música	Universidad de La Guajira	La Guajira	Oficial	Universitaria	Ciencias de la Educación / Educación	Licenciado en Música

Fuente: Construcción de los autores.

- Se creó la sección de Pedagogía Musical (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1965. Acuerdo N° 4).
- Se le autorizó a ofrecer el título de Licenciado en Educación Musical (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1965. Acuerdo N° 4).
- Se instituyó la Facultad de Bellas Artes en la Universidad del Atlántico (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1965. Acuerdo N° 1) .

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, la educación musical a nivel superior en el Caribe colombiano ha sido liderada por la Universidad del Atlántico (Anexo 1). En la Facultad de Bellas Artes de esta institución, se ha estado otorgando el título de licenciado en el área de la música desde 1969, fecha en que egresaron Myriam Pantoja de Rojas y Fabiola Franco de Jesurum (q.e.p.d.), las primeras pedagogas musicales graduadas en el país. Este programa se ubica entonces como la Licenciatura en Música más antigua, no solo del Caribe, sino de toda Colombia.

El Acuerdo n° 4 emitido por el Consejo Superior de esta Universidad en 1965, muestra las intenciones del programa formativo de ese año:

Que la creación de esta Sección de Estudios Superiores significa otra valiosa proyección social de la Universidad del Atlántico por cuanto en ella se formarán los Especialistas en Pedagogía Musical para las Escuelas y colegios de la Costa Atlántica y representa además un serio impulso por parte de nuestra Alma Mater a los estudios musicales tendientes a estructurarlos hasta su máximo grado académico. (p.11)

La sección de pedagogía fue subdividida en dos unidades académicas: la de Pedagogía Musical y la del Conservatorio propiamente dicho; estas, tenían sus requisitos de ingreso: "título de Bachiller o de Maestro de Grado Superior y aprobar el examen de aptitud artística" (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1965, p.11) y para el caso de la primera se expedía el siguiente título: "el de Licenciado en Educación Musical para los egresados que tengan títulos de Bachiller o Maestro de Grado Superior y hayan cursado y aprobado los estudios reglamentarios de la Sección de Pedagogía Musical" (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 1965, p.11).

Los registros hallados en la revisión documental, evidencian que la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico fue sometida a una revisión curricular con el propósito de ajustarse a los requerimientos del Decreto 80 de 1980. Posteriormente, en 1988, se creó un Nivel Básico<sup>8</sup> con el objetivo de preparar a los estudiantes para el examen de admisión al programa. Con la promulgación de la Ley 30 de 1992, el programa ha sido sometido a revisiones y ajustes para:

8. Año de estudios que actúa como un pre-universitario para adquirir habilidades en el área de la música.

- Obtener la acreditación previa (Ministerio de Educación Nacional, 2000. Resolución N° 1693 del 21 de Junio.)
- Acogerse al sistema de créditos académicos (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 2008. Resolución Académica N°24 del 24 de Julio).
- Modificar el plan de estudio (Universidad del Atlántico. Consejo Superior, 2010. Resolución Académica N°10 del 19 de Febrero).
- Obtener la acreditación de alta calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2011. Resolución N°9266 del 18 de Octubre).

Los datos de identificación del programa pueden observarse en la Figura 4:



Programa	
<b>LICENCIATURA EN MUSICA</b>	
Código Institución:	1202
Nombre Institución:	UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO
Código SNIES del Programa:	523
Estado del Programa:	ACTIVO
Reconocimiento del Ministerio:	Registro Alta Calidad
Resolución de Aprobación No.:	11962
Fecha de Resolución:	16/06/2016
Vigencia (Años):	4
Área de Conocimiento:	CIENCIAS DE LA EDUCACION
Núcleo Básico del Conocimiento - NBC:	EDUCACION
Nivel Académico:	PREGRADO
Nivel de Formación:	Universitaria
Metodología:	Presencial
Número de créditos:	176
¿Cuánto dura el programa?:	10 - SEMESTRAL
Título otorgado:	LICENCIADO(A) EN MUSICA
Departamento de oferta del programa:	ATLANTICO
Municipio de oferta del programa:	BARRANQUILLA
Costo de matrícula para estudiantes nuevos:	260.495
¿Se ofrece por ciclos propedéuticos?:	NO
¿Cada cuánto se hacen admisiones de estudiantes nuevos?:	SEMESTRAL

**Figura 4.** Datos de identificación Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico.

**Fuente:** <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/verPrograma?codigo=523>

Los contenidos curriculares de esta Licenciatura se ajustan al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Atlántico. Por decisión institucional, el diseño curricular de los programas académicos debe construirse a partir de los siguientes lineamientos:

- Planes de estudios expresados en créditos académicos.
- Formación por competencias.
- Doble programa.
- Propuestas curriculares organizadas en torno a núcleos, áreas, componentes y actividades de formación:
  - Núcleos: comunes, obligatorios y electivos.
  - Áreas: formación básica, disciplinar, contextualización y profundización.
  - Componentes y actividades de formación: de acuerdo a la naturaleza del programa.

Los núcleos comunes hacen referencia al “área de formación básica que le permite al estudiante desarrollar capacidades intelectuales de alto nivel o competencias genéricas para la abstracción, la conceptualización, el razonamiento lógico, el análisis simbólico, el pensamiento sistémico y el trabajo en equipo entre otras capacidades. Estos son compartidos para varios programas afines” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.18).

En relación a los núcleos obligatorios, están compuestos “por el área de formación profesional que comprende los campos del conocimiento de la disciplina y proporciona los elementos conceptuales, metodológicos, prácticos, axiológicos y actitudinales, como marco estructural y diferenciador de la formación para el desempeño laboral” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.18). Dentro de los núcleos obligatorios existen cursos crédito cero. “Estos cursos a pesar de no estar incluidos en el plan de estudios, son requisitos de grado y deben cursarse en cualquier momento de la carrera, ellos son Cultura Ciudadana, Cátedra Universitaria y Deporte Formativo” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.18).

Por su parte, los núcleos electivos integran las áreas de profundización y contextualización. La primera es “atinente a los ámbitos del campo profesional, estas electivas son sugeridas por los grupos de investigación como resultado de sus proyectos y trabajos, con el fin de que los proyectos de grado atiendan los requerimientos y necesidades de las líneas de investigación del programa” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.18). El área de contextualización incluye “cursos abiertos para todos los estudiantes de la Universidad, que permiten el intercambio de saberes, las discusiones y visiones disciplinarias diferentes y confluyen estudiantes de diferentes programas. Son cursos que persiguen la formación integral de los estudiantes en la Universidad a través del contacto académico en áreas diferentes a las de su formación como las artes y humanidades, ciencias sociales y ciencia y tecnología” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.19).

De manera específica, “los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, contemplan dentro del currículo los cuatro primeros semestres como formación básica, para lo cual se orientan tres núcleos comunes: Pedagogía, Desarrollo Humano y Práctica Pedagógica Investigativa. Los cinco semestres restantes de la carrera, corresponden a la formación profesional, donde se enfatiza el campo específico de la profesión” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p.20).

Durante la realización de este estudio, la propuesta académica de la Licenciatura en Música se encontraba organizada en nueve semestres académicos<sup>9</sup>. El diseño curricular posee los siguientes elementos estructurales (Tabla 2):

**Tabla 2.** Núcleos, Áreas, Componentes y Campos de Formación de la Licenciatura en Música

Núcleo	Área	Componentes o Campos de Formación		
Obligatorio	Formación Básica	Pedagógico		
		Humanístico		
		Investigación		
	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música	
			Instrumento Principal	Percusión, Viento (maderas y metales), Cuerdas (frotadas y pulsadas), Voz, Piano
			Práctica Coral	
			Ensamble	
			Historia de la Música	
Complemento Musical (COMUS)				
Electivo	Profundización			
	Contextualización			

**Fuente:** Informe Ejecutivo de Autoevaluación Programa de Licenciatura en Música, pp. 13-14.

A continuación, se relacionan los perfiles y competencias del programa (Tabla 3):

**Tabla 3.** Perfiles y Competencias de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico

Perfil		
El programa de Licenciatura en Música está orientado a formar un docente esencialmente sensible a lo humano, comprometido con su realidad, creativo, comunicativo y propositivo de alternativas de solución y propuestas de cambio como dinamizador de la cultura, valores éticos, morales, pedagógicos, científicos y musicales. Competitivo a nivel de las exigencias profesionales regionales, nacionales y universales. Lo anterior corresponde al perfil Profesional del egresado, que es acompañado por un perfil ocupacional en el desempeño como formador en educación musical, investigador de procesos pedagógicos musicales en instituciones de educación preescolar, básica y media, escuelas de música y centros de formación musical en general.		
Perfil profesional	Perfil ocupacional	Competencias
Las características que identifican al Licenciado en Música del Programa de la Facultad de Bellas Artes son:	El egresado del Programa Licenciatura en Música, se podrá desempeñar como:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las competencias cognitivas relacionadas con el perfil profesional, están encaminadas hacia el dominio de los fundamentos conceptuales, prácticos, vivenciales del saber musical, favoreciendo la sensibilidad, la comprensión del conocimiento musical como experiencia estética.</li> </ul>

9. La propuesta aprobada por el MEN en el 2018 posee diez semestres.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un profesional esencialmente sensible a lo humano, comprometido con su realidad.</li> <li>• Competitivo a nivel de las exigencias profesionales regionales, nacionales e internacionales.</li> <li>• Creativo, comunicativo y propositivo, que aporte alternativas y soluciones a la complejidad de cambio del conocimiento pedagógico musical.</li> <li>• Dinamizador de valores éticos, morales, pedagógicos, científicos y musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor de música en Educación Preescolar, Básica, Media, Formal, Informal y Formación para el trabajo.</li> <li>• Músico instrumentista.</li> <li>• Director de grupos musicales (instrumentales y vocales).</li> <li>• Copista, transcriptor y arreglista apoyado en medios tecnológicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias comunicativas hacen parte de la formación del perfil ocupacional y desarrollan la capacidad de reflexión, interpretación y comprensión del lenguaje pedagógico musical, desde fundamentos humanísticos que posibilitan una formación integral.</li> <li>• Las competencias laborales están orientadas a la contextualización y exigencias del medio, teniendo que ver con niveles de desempeño en las diferentes instituciones, agrupaciones, empresas e industrias musicales.</li> </ul>
--	--	---

**Fuente:** Informe de Renovación de Registro Calificado, Programa de Licenciatura en Música – 2010, pp. 22-23.

En cuanto a los aspectos metodológicos relacionados con el aprendizaje, en el programa se abordan modalidades de clase teniendo en cuenta la naturaleza de las actividades pedagógicas; estas pueden ser individuales o grupales, de trabajo presencial o independiente.

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DE MÚSICOS PEDAGOGOS: APUNTES PARA UNA DEFINICIÓN

Considerando que una investigación sobre las prácticas de enseñanza requiere el conocimiento, comprensión y articulación lógica de los postulados que se han generado, para explicar esta temática se conceptualizan las categorías abordadas en este estudio: prácticas de enseñanza, formación profesional y modelo pedagógico; a partir del análisis de las elaboraciones teóricas de los autores que han servido de apoyo a este trabajo. De esta manera, se construye un entramado conceptual que muestra la perspectiva desde la cual se conciben las prácticas de enseñanza, siendo estas relacionadas con las posturas pedagógicas en las que se pueden configurar y las individualidades o particularidades por las que ha transitado la vida profesional del docente.

### ANTECEDENTES

La formación de los docentes de música es un tema que cada día genera mayor interés en las comunidades académicas. Las reformas por las cuales ha estado transitando la Educación Superior a nivel mundial durante las últimas décadas podrían explicar este creciente interés de grupos de investigación, de estudiantes de doctorado y de asociaciones de educadores musicales como el FLADEM<sup>10</sup> en este tema.

Una de las primeras investigaciones realizadas en este siglo se titula Polifonía Oblicua: Aportes para la Formación del Educador Musical. En esta tesis doctoral hay un tratamiento desde el paradigma de la complejidad. San Martín (2002) se interesa por los problemas que confluyen

10. Foro Latinoamericano de Educación Musical, ver Declaración de principios N° 8 y literal f) de los objetivos. Disponible en línea en: [http://www.fladem.info/index\\_2.html](http://www.fladem.info/index_2.html)

en la formación del pedagogo musical, estableciendo inicialmente el caso de Argentina; luego construye un marco teórico-metodológico, con enfoque sistémico y dialógico, para el abordaje de este proceso.

Otro trabajo doctoral latinoamericano fue realizado por la brasilera Teresa Mateiro<sup>11</sup> en el 2003. La profesora investigó sobre la asignatura de prácticas durante la formación inicial del profesorado de música usando la técnica de estudio de caso. En su tesis, Mateiro (2003) busca comprender la organización del currículo y su concreción en el programa de Licenciatura en Educación Artística con especialidad en música.

La temática de formación profesional de los educadores musicales ha sido investigada también desde las creencias y concepciones que poseen los propios docentes. En la tesis doctoral *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*, Almudena Ocaña<sup>12</sup> describe “los elementos más significativos de la historia personal y profesional de un grupo de maestros que han influido en la configuración de su identidad docente” (Ocaña Fernández, 2006, p.19).

En Colombia, un acercamiento al tema objeto de estudio lo ha efectuado Hellver Ortiz<sup>13</sup>, quien hizo un estudio comparativo entre la Universidad de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia), para analizar la formación musical y artística de los estudiantes. El autor revisó el marco legal educativo de ambos países y comparó los planes de estudio determinando las convergencias y divergencias entre sus procesos formativos.

En el 2011, la colombiana Blanca Morales<sup>14</sup> escribió la tesis doctoral *La enseñanza de Historia de la Música en los programas de Licenciatura en Música de Colombia*. En este estudio se efectuó un análisis comparativo de la enseñanza de la asignatura en mención. En las conclusiones del trabajo, la autora menciona que identificó como modelo pedagógico de Historia de la Música el Desarrollista (73,7%) seguido del Socialista (Morales Ortiz, 2011).

También se ha encontrado la tesis doctoral *Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado*, elaborado por Ruth Cárdenas<sup>15</sup>. En las conclusiones de este estudio se anota:

Se observa la presencia de modelos curriculares anquilosados en la tradición de conservatorio europeo en estas licenciaturas en música, que continúan persiguiendo el ideal de formación de músico instrumentista y teórico de la música, y considerando espacios reducidos para la

---

11. Doctora en Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco en España.

12. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia en España.

13. Doctor de la Universidad Pública de Navarra, Departamento de Psicología y Pedagogía (España).

14. Doctora en Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona.

15. Doctora en Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

estructuración pedagógica, metodológica e investigadora requerida hoy por un educador musical. (Cárdenas Soler, 2012, p.474)

Por su parte Manuel A. Pérez<sup>16</sup> escribió la tesis doctoral Integración de la música a la estructura curricular de los programas académicos artístico-musical de la Universidad del Atlántico, buscando “generar una propuesta curricular fundada en una perspectiva constructivista alternativa en miras a la integración de la música constituida en eje transversal del conocimiento y desarrollo humano en los programas académicos artístico-musical de la Universidad del Atlántico” (Pérez Herrera, 2012, p.12).

Un material importante sobre la formación de los docentes de música fue publicado por el grupo FORCE de la Universidad de Granada. En el volumen 14,2 de la revista Profesorado, se incluyen artículos sobre la situación actual de este proceso en Europa y América Latina desde la perspectiva de los planes de estudio. El texto que hace referencia a Suramérica se denomina Músicos, Pedagogos y Arteeducadores con especialidad en Educación Musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos<sup>17</sup>; fue escrito por Teresa Mateiro (2010) con el objetivo de analizar la orientación curricular de estos programas. La autora concluyó anotando que, de manera general, los planes de estudio se estructuran desde tres áreas: Música, Pedagogía y Artes; expresó además que en aquellos programas que conciben la formación desde el área de la música, ha observado un dilema de identidad en los estudiantes, pues la mayoría desea ser músico pero su espacio laboral se inserta en la docencia. En lo tocante a los planes diseñados desde el área de la pedagogía, Mateiro (2010) afirma que se presenta un conflicto en el horizonte misional determinado por la pregunta: ¿se forma a un profesor especialista en música o un profesor generalista que posee un énfasis en la educación musical? Por último, en los planes estructurados desde las artes, la profesora identificó que se plantea la formación de un docente con habilidades y conocimientos en varias áreas: música, teatro, plástica y danza, entre otros aspectos. A partir de esta concepción, se genera en estos programas formativos la problemática de preparar un profesional con diversas competencias evitando la superficialidad.

Los trabajos antes mencionados muestran algunas tendencias conceptuales en la formación profesional de los pedagogos musicales. Las investigaciones aquí referenciadas, se han concentrado mayormente en el análisis comparativo de los planes de estudio, en la identificación de las concepciones –sobre su quehacer profesional– del profesorado de educación musical y en el establecimiento de propuestas curriculares que respondan a los requerimientos contextuales de la sociedad actual.

16. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Caldas.

17. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3.pdf>



## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Para estudiar esta categoría, se revisa primeramente las palabras que la integran. Según el contexto en el que se use el término práctica puede hacer referencia al hacer, destreza, uso continuado, utilidad, aplicación de una idea o incluso el ejercicio que efectúa un aprendiz bajo la dirección de un maestro (Real Academia Española, 2014).

Ferrater Mora (1994) al explicar el término anota primeramente que, para los griegos, la palabra hacía referencia a aquello que era útil para los negocios. De manera seguida, hace alusión a Aristóteles, manifestando que este filósofo incluye a lo práctico dentro de los tres tipos de saberes que identificó: teóricos o de conocimiento, prácticos o de la acción y poéticos o de la producción. Ferrater Mora (1994) continúa su exposición diciendo que con frecuencia se ha usado el término para clasificar las ciencias, distinguiéndose los saberes en especulativos o del conocimiento y de la práctica; posteriormente, se refiere a Kant exponiendo:

El término 'práctico' tiene varios sentidos fundamentales en la filosofía de Kant. Siguiendo la distinción tradicional entre lo especulativo y lo práctico, Kant habla de un uso práctico de la razón a diferencia del uso especulativo. "Lo práctico" no concierne propiamente al conocimiento, sino que concierne a "lo que es posible mediante la libertad". (p.2867)

40

Ferrater Mora (1994) finaliza esta entrada de su diccionario, expresando que su conceptualización es de carácter vital para la filosofía, debido a que "es una parte integrante del pensamiento filosófico e inclusive el fundamento de todo pensar" (p.2867).

En el ámbito educativo, Carr y Kemmis (1988) expresan que la práctica no existe de manera desvinculada a la teoría y que la tendencia a establecer una dicotomía entre estos dos términos es el resultante de recorridos intelectuales históricos.

Para ellos una «práctica», por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la «teoría» y al cual pueda «aplicarse» una teoría. En realidad, todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de «teoría», y eso es tan cierto para la práctica de las empresas «teóricas» como para la de las empresas propiamente «prácticas» como la enseñanza. (p.126)

Bajo estas consideraciones, la práctica hace referencia a la acción y coexiste de manera dialogada con la teoría. La práctica y la teoría deben considerarse dos elementos que transitan en doble vía; de esta manera podrán alimentarse mutuamente, ajustándose y respondiendo a los requerimientos de la realidad.

En cuanto al término enseñanza, este suele relacionarse con instrucción sistematizada, conjunto de conocimientos o un modelo de actuación (Real Academia Española, 2014).

Fenstermacher (1989) realiza un análisis filosófico del concepto enseñanza, en el que establece diferencias entre el significado genérico del término y las comprensiones que han sido elaboradas a partir de los estudios investigativos experimentales. Sus postulados se dirigen a dejar de concebir la enseñanza como un proceso en el que una persona transmite información a otra, considerando las funciones de aquellos que se vinculan durante la enseñanza: el estudiante debe comprometerse con su aprendizaje y el profesor debe impulsarlo para que asuma su papel.

Algunos aspectos que puntualiza Fenstermacher (1989) sobre las tareas de la enseñanza son: “apoyar el deseo de R de «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo [...], permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje, [...] y permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender” (pp.154-155).

Feldman (2013) coincide con esta perspectiva y añade además que enseñanza no debe ser definida pensando en el éxito de la labor; sino considerada desde las particularidades del quehacer de sus protagonistas. En ese sentido “la enseñanza expresa un propósito –promover el aprendizaje– y no un logro” (Feldman, 2013, p.20) y “es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios” (Basabe & Cols, 2010, p.126).

Según se ha visto, la enseñanza es un proceso intencional interactivo en el que se involucran dos o más personas con funciones complementarias alrededor de la aprehensión de unos conocimientos.

Las anteriores explicaciones permiten direccionar la mirada de la categoría prácticas de enseñanza hacia el conjunto de actividades planificadas que realiza un docente para suscitar la relación entre el estudiante y los saberes.

Al efectuar una revisión de definiciones sobre las prácticas de enseñanza, se observa que primeramente los autores la identifican como una actividad con carácter individual: “el hacer singular de una persona, su actuación profesional particular y propia en una institución educativa” [traducción mía] (Altet, Bru, & Blanchard-Laville, 2012, p.15), “la manera singular, en la que un profesor/maestro hace las cosas” (Cid Sabucedo, Pérez Abellás & Zabalza Berusa, 2013, p.269) y “conjunto de actividades gestuales y de discursos singulares” (Lenoir, 2014, p.83). Este primer elemento expuesto en las definiciones, explica la naturaleza única y original de la actuación de un docente, lo que le lleva a desplegar una enseñanza de organización inédita e impar.

Otro aspecto presente en las conceptualizaciones es la multidimensionalidad (Altet et al., 2012; Cid Sabucedo et al., 2013; Cols, 2011; Lenoir, 2014; Pérez Abellás et al., 2012), por la gran cantidad de esferas simultáneas que deben abordarse cuando el profesor se encuentra construyendo situaciones de aprendizaje para sus estudiantes; por ejemplo, las dimensiones pedagógica,

didáctica, interrelacional, contextual, del conocimiento, afectiva, psicológica, social, perceptual, psicomotriz, entre otras. Estas dimensiones son articuladas o combinadas a partir de las intenciones y objetivos que se han diseñado para la enseñanza.

La multidimensionalidad que se ha mencionado hace visible el carácter complejo (Altet, 2012; Lenoir, 2014) que llegan a alcanzar las prácticas de enseñanza al ser desarrolladas. Por lo tanto, requieren el despliegue de toda la experticia, saber e intuición del profesor; de esta manera, se puede responder lo más acertadamente posible, a las demandas educativas que generan los estudiantes con sus conocimientos previos, personalidades, temperamentos, capacidades, habilidades, ideales, creencias y preguntas. En este sentido, la práctica de enseñanza se sitúa en un contexto dado y “opera en una dimensión temporal” (Lenoir, 2014, p.83).

Con relación a los tiempos de realización de las prácticas de enseñanza, Jackson (2009) identificó tres fases en las cuales el profesor desarrolla su labor: preactiva, interactiva y postactiva.

La primera, fase preactiva, es la que se realiza cuando se planea y diseña la enseñanza. Durante esta, el profesor efectúa una toma de decisiones con respecto al contenido a enseñar (nivel de complejidad y andamiaje teórico que lo sustenta por ejemplo) y la manera como este será presentado en la clase (dispositivos de formación<sup>18</sup> que facilitan la recreación del saber en el aula, experimentación, tiempos y tareas, entre otros aspectos). Asimismo, el docente determina las formas de evaluación con las que identificará los aprendizajes que se susciten.

42

La fase interactiva acontece durante la clase; en ésta, el profesor y el estudiante inician un intercambio de saberes sobre un cuerpo de conocimiento<sup>19</sup>. El docente lleva a cabo las acciones que proyectó en la fase preactiva, buscando activar un probable proceso de aprendizaje en el discente.

En esta segunda fase, hay muchas situaciones simultáneas e imprevistas que ameritan la conjugación de los conocimientos y experiencia del profesor; por lo tanto, este debe mantener una actitud de apertura sobre su planeación. De esta manera, el docente podrá efectuar los ajustes que son impulsados por las necesidades, preguntas y comentarios de los estudiantes.

En la fase postactiva, el docente hace una reflexión de la práctica de enseñanza realizada identificando logros o fracasos en el proceso, con el objeto de determinar los cambios que debe efectuar para su próxima planeación.

Durante la fase interactiva de las prácticas de enseñanza, el profesor desarrolla diversas tareas con el fin de promover posibles procesos de aprendizaje en el estudiante: 1) favorecer la circu-

---

18. Elementos (condiciones) de orden instrumental o procedimental que se constituyen en mediadores o facilitadores durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lenoir & Arzola, 2009, p. 18).

19. Conjunto de saberes que integran un campo científico o disciplinar.

lación de los saberes seleccionándolos y ajustándolos al nivel de los estudiantes, 2) instrumentar la mayor cantidad de situaciones para que el discente pueda acercarse al contenido o fortalezca sus habilidades, 3) explorar los progresos en la tarea de aprender y 4) convertirse en una fuente significativa de conocimientos u observable modelo de habilidades (Fenstermacher, 1989).

Las tareas de la enseñanza son articuladas íntimamente por el profesor, reconociendo las particularidades que pueden condicionar el despegue del proceso de aprendizaje. El docente socializa el tema de la clase o efectúa la modelación de la destreza con la que el estudiante entrará en relación; asimismo, despliega diálogos mediadores de aprendizaje, buscando propiciar en él la construcción de significado de las temáticas.

Un profesor realiza su trabajo en varias vías: organiza experiencias de aprendizaje (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2010), gestiona información para responder a los requerimientos del currículo y a las necesidades de los estudiantes y vela por el adecuado procesamiento del contenido que debe ser convertido en conocimiento (Saint-Onge, 2001).

Dadas las consideraciones que anteceden, en este trabajo se conciben las prácticas de enseñanza como el entramado de acciones intencionales lideradas por un docente, con el objeto de impulsar en los estudiantes la apropiación de un cuerpo de conocimientos o la activación de determinadas habilidades. En esta investigación se mantiene la división temporal de las prácticas de enseñanza antes explicada, centrándose en la fase interactiva que, como se ha expuesto, hace referencia a la ejecución de lo planeado frente a los estudiantes o a la conducción del proceso de enseñar.

En este sentido, las prácticas de enseñanza pueden ser asemejadas a la interpretación de una obra musical de cierto nivel de dificultad cuando esta se lee a primera vista; solo un profundo conocimiento instrumental, histórico, morfológico y estilístico, podrán llevar a buen término una compleja tarea para la cual se requiere una extrema preparación y experiencia.

### **PATRÓN VISUAL Y VITAL DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

Como se ha mencionado en la conceptualización de prácticas de enseñanza, el quehacer del docente es personal; es decir, es muy suyo o individual (Altet, 2012). Además, esta labor es resultado de una serie de conocimientos adquiridos en procesos de formación específica y de la experiencia obtenida durante su práctica profesional. Por lo anterior, cada profesor configura su actividad docente de acuerdo a lo vivido y aprendido, lo que particulariza su enseñanza.

Durante la clase el profesor responde a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, abordando en forma lógica y creativa las posibilidades de conocimiento de las temáticas, en un torbellino de situaciones inesperadas que exigen respuestas efectivas de tipo inmediato; esto determina la complejidad de la actuación docente: intencionalidad, simultaneidad y multiplicidad.

Cada profesor exhibe un esquema de enseñanza; es decir, despliega en el aula una serie de estrategias didácticas, comportamientos, emociones y actitudes que son resultado de la planeación de la clase, en el marco de la socialización de un saber a una o un grupo de personas.

A partir de estas consideraciones, el quehacer del profesor genera un patrón visual y vital de enseñanza, que es percibido por los estudiantes como una guía a seguir. Este patrón direcciona el futuro quehacer docente (Breux & Whitaker, 2015; Frega, 1998). Según Flórez Ochoa (2000), el patrón visual y vital de enseñanza que recibe un estudiante no es olvidado y en el caso de los futuros maestros “prevalece por encima de teorías y planteamientos teóricos” (p.32).

## FORMACIÓN PROFESIONAL

Esta categoría se encuentra también integrada por dos términos: formación y profesional. Formación proviene de la palabra formar y se relaciona con “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” (Real Academia Española, 2014).

Apoyándose en la investigación de Schaarschmidt<sup>20</sup>, Gadamer (1999) reconstruye la historia de la palabra formación. Este autor expresa que en la Antigüedad el término hacía referencia a la constitución externa de un objeto o su configuración natural; durante el Medioevo el concepto inició un revestimiento espiritual, que sobrevivió y se ajustó a las ideas místicas del Barroco. Posteriormente, trascendió al periodo Clásico en donde fue denominado como el ascenso a la humanidad por el filósofo Herder. Según Gadamer (1999), esta consideración humanística del concepto, es la que fundamenta la perspectiva actual de la palabra formación. Otros elementos que destaca este autor son:

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (p.39).

El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión (p.40).

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. «Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación (p.41).

---

20. Der Bedeutungswandel der Worte “bilden” und “Bildung” in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder. (El cambio en el significado de la palabra “forma” y “educación” en la época literaria de Gottsched a Herder - 1931).

La formación comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (p.46).

Con respecto a la palabra profesional, el término se relaciona con la actividad que realiza una persona de manera habitual y de manera competente (Real Academia Española, 2014). A partir de lo anterior, la formación profesional hace referencia al conjunto de experiencias, contenidos y desarrollos multidimensionales que facultan a una persona para ejercer un oficio. En este sentido, “la formación profesional tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida” (Ocaña Fernández, 2006, p.134).

En Colombia la formación profesional se relaciona con la Educación Superior, la cual es:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (Congreso de la República de Colombia, 1992)

Durante la formación profesional, el individuo debe alcanzar los desempeños para desenvolverse en la profesión elegida; después de su titulación, estas capacidades son perfeccionadas con la experiencia laboral, que puede abarcar uno o varios campos de la disciplina. Por tal razón, los conocimientos que adquiere una persona al acceder al empleo a lo largo de su vida, son esenciales para responder efectivamente a las diversas situaciones que caracterizan al cargo u oficio; además, propician la construcción individual de experiencias, ganadas en la práctica cotidiana de la profesión.

45

## MODELO PEDAGÓGICO

Entre otras acepciones, el Diccionario de la Lengua Española relaciona el vocablo modelo con “arquetipo”, “punto de referencia” y “esquema teórico” (Real Academia Española, 2014); el significado de estas palabras se convierte en los elementos básicos encontrados en las elucubraciones o síntesis de diversos autores que han explicado el término.

En el rastreo realizado, se observa que Kuhn (1971) utiliza la palabra modelo para explicar el término paradigma, aludiendo a los patrones que usa una comunidad científica para estudiar o resolver problemas de su ámbito disciplinar. Por su parte Flórez Ochoa (1994) relaciona modelo con “construcciones mentales” (p.159) y expone que la modelación ha sido una actividad intelectual durante el transcurso de la historia. Este autor argumenta la anterior afirmación dando ejemplos de modelación en las acciones imitativas del hombre primitivo, en la acción de un

emisor que representa en su mente lo que comunicará de manera seguida, en los sistemas de comprensión de los astros planteados por Ptolomeo, Copérnico, Newton o Kepler y el microsistema planetario de Bohr. Para Flórez Ochoa (1994)

El modelo es, pues, un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir [sic] la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional. (p.160)

Cabe agregar que Gimeno Sacristán (2000) se refiere a la palabra como una serie de “coordenadas mentales” (p. 44), que configuran un proceso o direccionan una práctica. Asimismo Gallego Badillo (2004), después de realizar un recorrido histórico por el concepto en mención, identifica un componente común en las diversas miradas de los epistemólogos: la asunción de modelo como una representación mental que ordena las relaciones de un cuerpo de conocimientos.

Por lo anterior, “los modelos son básicos para promover el pensamiento reflexivo porque nos permiten imaginar conexiones y articulaciones en el sistema que ellos representan así como avizorar resultados y consecuencias para otros sistemas (Herrera Púa, 2013, p.83).

46

La Pedagogía es la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” (Real Academia Española, 2014); por lo tanto, su campo de acción se ubica en la orquestación de sistemas para formar al ser humano de acuerdo a las necesidades, creencias y prácticas de una sociedad. En este sentido lo entiende Álvarez De Zayas (1999) cuando anota:

la Pedagogía es la ciencia que tiene por objeto el Proceso de Formación, es decir, la que estudia la formación, en general, de la personalidad de los hombres. El estudio de la Pedagogía nos permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos de una sociedad para alcanzar altos niveles de calidad y excelencia. (p.9)

La Pedagogía se constituye entonces como un cuerpo de conocimientos construido durante el desarrollo, sistematización y estudio de los fenómenos educativos (Flórez Ochoa, 1994; Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2007).

Las consideraciones expuestas anteriormente, direccionan el recorrido de definición del término modelo pedagógico, motivo por el cual en este trabajo se le concibe como un diseño conceptual que perfila el accionar educativo de la escuela y sus agentes. En la Tabla 4 pueden apreciarse algunas definiciones de este término:

**Tabla 4.** Definiciones del término Modelo Pedagógico.

Modelo pedagógico	Autor/ Obra
Una forma particular de selección, organización, transmisión del conocimiento educativo.	Mario Díaz Villa / Una caracterización de los modelos pedagógicos, Revista Educación y Cultura, 1986 (Extraída del libro La deconstrucción curricular de Nelson López, 2001, p. 51).
Exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica.	Julián De Zubiría Samper/ Los modelos pedagógicos, 1994, p. 39.
Representaciones sintéticas de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía.	Rafael Flórez Ochoa / Hacia una pedagogía del conocimiento, 1994, p. 305.
Recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica.	Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores / Formación de maestros. Elementos para el debate, 2000.
Representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar.	Rafael Flórez Ochoa / Evaluación pedagógica y cognición, 2000, p. 32.
Integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.).	Violeta Hemsy De Gainza / La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas, 2003, p.10.

**Fuente:** Construcción de los autores

Al hacer un análisis de las anteriores definiciones, se aprecia que Mario Díaz (citado por López Jiménez, 2001) se refiere a modelo pedagógico en términos procedimentales; es decir, expresando unas acciones –seleccionar, organizar y transmitir– que son configuradas de acuerdo a las intenciones educativas. Por su parte, Julián De Zubiría (1994) lo explica en relación al proceso de toma de decisiones que se adoptan para determinar los propósitos, gradación y contenidos que priman en la enseñanza.

Dos de los autores se centran en los dispositivos de la enseñanza, la del Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores (2000) y la de Violeta Hemsy de Gainza (2003); en la primera de estas, se denota modelo pedagógico como un recurso analítico y descriptivo, que es aprovechado para perfilar la práctica de enseñanza; en la segunda, se le concibe como un grupo de elementos abstractos y concretos que utiliza el profesor en una situación pedagógica.

Con relación a las reflexiones de Rafael Flórez Ochoa, se observa la utilización de la palabra representación para designar una idea o esquema. En la definición de 1994 hace énfasis en las estructuraciones conceptuales que orientan la actividad pedagógica, mientras que la del año 2000 es centrada en las relaciones teóricas que prevalecen en la práctica de enseñanza.

El modelo pedagógico configura el accionar del docente: objetivos formativos, contenidos seleccionados del acumulado del saber que le corresponde orientar, estrategias que utiliza y la manera de concebir al estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con una profunda comprensión del modelo pedagógico que, principalmente, subyace en su práctica, el profesor puede entender los objetivos de la enseñanza que lidera y su papel en el engranaje curricular de la institución a la que se encuentra adscrito.



## CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Para clasificar los modelos pedagógicos se siguen las disertaciones de Rafael Flórez Ochoa; este autor se ha tomado en consideración por su coherencia con los objetivos de este trabajo. Flórez Ochoa (1994, 2000) organiza los modelos a partir del estudio de cinco parámetros: 1) metas formativas, 2) proceso de desarrollo, 3) experiencias y contenidos, 4) relación educador-educando y 5) método.

Por metas formativas se entienden las intencionalidades que persigue la enseñanza. Los fines de la educación están enmarcados por el ideal psicológico, filosófico, antropológico y social de individuo que ha construido una sociedad. En ese sentido el objetivo del proceso educativo es ayudar al estudiante a alcanzar las aptitudes, cualidades y conocimientos que aspira la sociedad para las nuevas generaciones (Álvarez De Zayas, 1999; Álvarez De Zayas & González Agudelo, 2003).

Los propósitos de la enseñanza enfocan el proceso pedagógico; estos, se concretan en el currículo: núcleos, áreas, componentes y asignaturas, por ejemplo. Para definir las metas formativas es usual que se formulen preguntas como: ¿para qué se enseña?, ¿qué se busca con la enseñanza?, ¿hacia dónde va la formación? o ¿de qué manera se pretende incidir en el aprendizaje de los estudiantes? (De Zubiría Samper, 1994, 2010).

48

Por otro lado, al hacer referencia al proceso de desarrollo se dirige la mirada hacia la forma en que los estudiantes construyen sus conocimientos; consecuentemente, al organizar un proceso de enseñanza se debe pensar en la manera cómo los estudiantes elaboran su aprendizaje.

Según Flórez Ochoa (1994), el proceso de desarrollo es objeto de interés de la psicología para diferenciar los modelos pedagógicos. Bajo estas consideraciones, la concepción de desarrollo que se establece en la educación, determina el tipo de experiencias que se incluirán en el currículo. De igual manera, regula el ritmo que se adelanta en el proceso de formación y las facultades mentales o de pensamiento que se privilegian en la enseñanza.

En lo tocante a la relación educador-educando, esta es una interacción en la que se despliegan una serie de regulaciones humanas, sociales y afectivas. Delors, et al., (1998), reconociendo las diferentes formas de adquirir conocimiento en la actualidad, definen esta relación como “la esencia del proceso pedagógico” (p.86); asimismo expresa que, para muchos estudiantes, el profesor suele ser irremplazable.

La relación educador-educando cualifica la adopción de los roles docente y estudiante; esta relación se encuentra caracterizada por las formas de participación de un sujeto en el proceso de aprendizaje del otro, el liderazgo que ejerce alguno de los roles y las condiciones de autoridad o diálogo que se desenvuelven durante la enseñanza (Basabe & Cols, 2010).

Con respecto a las experiencias y contenidos, estas se refieren a las tareas académicas en las que deben participar los estudiantes durante su proceso de formación. Las actividades se diseñan sobre los contenidos del plan curricular y permiten que los discentes entren en contacto con la información, aprehendiéndolo, confrontándolo con sus saberes previos e integrándolo como nuevo conocimiento.

Gimeno Sacristán (2008) puntualiza una serie de criterios, que considera más relevantes, para la selección y análisis de actividades: 1) coherencia con las metas formativas, 2) posibilidades de realización en un área o asignatura, 3) papel del estudiante y procesos de aprendizaje estimulados, 4) motivación que genera, 5) globalidad, 6) grado de estructuración, 7) papel del profesor, 8) clima que fomenta la actividad, 9) condiciones organizativas requeridas y 10) gestión y secuencia de tareas.

Tomando ahora en consideración el último parámetro, Cid Sabucedo et al. (2013) expresan que el método de enseñanza es “la forma que tienen los profesores, para desarrollar su actividad docente” (p. 278). En este sentido, el método se refiere al procedimiento o técnicas desplegadas para fomentar la interacción del estudiante con los saberes.

La estructuración del método también está íntimamente relacionada con las metas formativas, la concepción de desarrollo del estudiante y la relación del educador-educando; la definición que tengan estos parámetros determinará la metodología que se aborde en la enseñanza y las estrategias evaluativas que se contemplen en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta los parámetros explicados, los modelos pedagógicos toman variadas formas y maneras en las que pueden ser implementados. Cada modelo pedagógico representa una concepción pedagógica organizada en el devenir histórico de la educación, para cumplir las metas de formación humana que precisa una sociedad.

## **CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS**

Para caracterizar los modelos pedagógicos se siguen también las elaboraciones teóricas de Rafael Flórez Ochoa (1994, 2000), este autor los organizó a partir del estudio de los parámetros explicados en el apartado anterior. En los siguientes apartados se sintetizan sus particularidades.

## Modelo pedagógico tradicional

Este modelo se fundamenta en la transmisión de conocimientos a partir de la selección de una serie de contenidos, del acumulado del saber de la sociedad, que están declarados en el currículo. Los objetivos de la formación se sitúan en el plano reproductor y modelador; es decir, en la repetición de lo enseñado y en la fijación de conductas o comportamientos en el estudiante. Bajo estas consideraciones, el docente es el orientador del proceso educativo y el discente es el responsable de su aprendizaje; este último, debe dar cuenta de lo que se ha adquirido antes de poder aspirar a nuevas temáticas. En este modelo “el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores” (Flórez Ochoa, 2000, p.34). Dentro de las actividades se preconiza la memorización; por lo tanto, la evaluación se vuelve acumulativa (Tabla 5).

**Tabla 5.** Modelo pedagógico tradicional

	Formación del carácter.
<b>Metas formativas</b>	Moldear el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval.
<b>Proceso de desarrollo</b>	Cultivar la memoria, voluntad y facultades, por medio de la disciplina.
	Construir estructuras de pensamiento y visiones de la realidad, coherentes con la tradición histórico-cultural occidental.
<b>Experiencias y contenidos</b>	Se entiende el currículo como un plan general de contenidos.
	Disciplinas y autores clásicos.
	Resultados de la ciencia.
	El texto escolar expone magistralmente los contenidos.
<b>Relación educador-educando</b>	El docente es el director del proceso educativo.
	El estudiante responde por su aprendizaje.
<b>Método</b>	El profesor transmite información.
	Imitar el ejemplo del profesor.
	Realización de ejercicios para adquirir, sin cuestionamientos, el acumulado del saber de una disciplina.
	Repetición y memorización constante.
	Revisión de aprendizajes o comprensión durante las clases, para saber si el estudiante está preparado para el tema siguiente.
	La evaluación es reproductora del conocimiento, es sumativa y al final del proceso.

**Fuente:** Construcción de los autores.

### Modelo pedagógico romántico

Según Flórez Ochoa (2000), "el ideólogo de este modelo es Jean Jeacques Rousseau, y en el siglo XX se destacaron Illich y A. S. Neil, el pedagogo de Summerhill" (p.37). El modelo romántico se caracteriza por el puerocentrismo; por tal razón, los intereses del infante direccionan la enseñanza y constituyen el contenido. El docente se convierte en un protector de la experiencia libre y busca optimizar los espacios para que el ambiente pedagógico sea flexible y estimulador. El profesor es un auxiliar y amigo de la libertad, originalidad y espontaneidad de sus estudiantes. En este modelo se preconizan las vivencias y acciones innatas de los niños, no se diseñan evaluaciones ni controles de aprendizaje; se respeta la curiosidad, la sensibilidad y creatividad. Bajo estas consideraciones, la enseñanza tiende a ser individualizada, recreando lo mayormente posible la vida cotidiana en la escuela (Tabla 6).

**Tabla 6.** Modelo pedagógico romántico

<b>Metas formativas</b>	Desarrollo natural del niño, despliegue de su interioridad, cualidades y habilidades innatas.
	Busca el desenvolvimiento espontáneo del niño, en su experiencia natural con el mundo que le rodea, su expresión libre.
<b>Proceso de desarrollo</b>	Se respeta la sensibilidad, curiosidad exploratoria, creatividad y comunicabilidad natural.
<b>Experiencias y contenidos</b>	Experiencia vital y espontánea para desarrollar intelecto y el aprendizaje científico.
	Lo que procede del interior del niño, sus intereses, exploraciones e indagaciones.
<b>Relación educador-educando</b>	El estudiante es el líder del proceso educativo.
	El maestro estimula la experiencia natural del niño.
<b>Método</b>	Individualización de la enseñanza.
	El ambiente de la escuela debe ser lo más natural posible, lo más parecido a la vida.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## Modelo pedagógico conductista

Para este modelo, la meta formativa es el moldeamiento de la conducta. Se diseñan estrategias para la adquisición de conocimientos o destrezas motoras; estas, se acompañan de minuciosos objetivos, indicaciones y actividades. Los saberes se parcelan y se traducen en formas observables que evidencian el aprendizaje.

De acuerdo a Flórez Ochoa (2000), este método “en el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional” (p.39). En ese sentido, el método propuesto en este modelo se caracteriza por la supervisión y control permanente de los estudiantes; el profesor define, de acuerdo a la planeación, los fines de la instrucción y la lleva a cabo por medio del refuerzo. La evaluación tiende a la verificación del programa; por tal razón, los instrumentos para examinar el aprendizaje se construyen con antelación a la enseñanza (Tabla 7).

**Tabla 7.** Modelo pedagógico conductista

	Adquirir conocimientos, códigos, destrezas y competencias que puedan ser observadas o medidas.
<b>Metas formativas</b>	Transmitir conocimientos científico-técnicos, atendiendo las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.
	Modelamiento meticoloso de la conducta productiva de los individuos.
<b>Proceso de desarrollo</b>	El intelecto, las destrezas y las habilidades se desarrollan acumulando aprendizajes, que puedan ser observables.
<b>Experiencias y contenidos</b>	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos de las ciencias o disciplinas.
<b>Relación educador-educando</b>	Los objetivos instruccionales priman en la enseñanza, el profesor los administra de acuerdo con un plan o programación meticolosa.
<b>Método</b>	Formulación precisa de objetivos, determinando conductas observables que son de conocimiento para el estudiante.
	Transmisión parcelada de saberes técnicos.
	Fijación y control de objetivos instruccionales.
	Refuerzo, evaluación y control permanente.
	Evaluar es verificar el programa; este, define el aprendizaje. Se aprende, haciendo.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## Modelo pedagógico desarrollista

Se interesa por promover en los estudiantes los niveles superiores de pensamiento. Según Flórez Ochoa (2000), dentro del modelo se han generado tres corrientes que se diferencian por dar mayor o menor importancia a: 1) las experiencias de aprendizaje, 2) el contenido de las actividades y 3) las habilidades cognitivas a estimular.

Con la implementación de este modelo los estudiantes pueden autoenriquecerse con “estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permiten pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales” (p.47). Por lo anterior, la comprensión de los objetos de conocimiento es fundamental; el aprendizaje significativo es una meta a alcanzar, que se opone de manera determinante a la memorización y repetición mecánica. Dentro de las estrategias de enseñanza se encuentra la generación del conflicto cognitivo, la retroalimentación, el debate, la discusión con pares, el ensayo y la experimentación para comprobar las conjeturas o hipótesis planteadas (Tabla 8).

**Tabla 8.** Modelo pedagógico desarrollista.

<b>Metas formativas</b>	Aprender a pensar. Acceder a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones particulares.
<b>Proceso de desarrollo</b>	Progresivo y secuencial a estructuras mentales, cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.
	Los conocimientos previos determinan el acceso y la comprensión de los nuevos.
<b>Experiencias y contenidos</b>	
<b>Primera corriente: Dewey, Piaget y Kolhberg</b>	Experiencias que contribuyan a afianzar la capacidad de pensar y reflexionar. El contenido es secundario.
<b>Segunda corriente: Bruner y Ausubel</b>	El contenido es importante. Experiencias de aprendizaje significativo, que contribuyan a afianzar la capacidad de pensar y reflexionar.
<b>Tercera corriente: Taba</b>	Experiencias que permitan la formación de ciertas habilidades cognitivas como el pensamiento inductivo.
<b>Relación educador-educando</b>	Maestro facilitador de experiencias que estimulen el desarrollo intelectual.
	Estudiante activo constructor de su aprendizaje.
<b>Método</b>	Experiencia vital para contribuir al desarrollo y formas de pensamiento superior.
	Enseñanza por descubrimiento. Generación del conflicto cognitivo.
	Estrategias y actividades secuenciadas.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## Modelo pedagógico socialista

Este modelo busca maximizar las capacidades del estudiante, insertándolo en actividades de tipo grupal; de esta manera, se privilegia la realidad social que propone el entorno y se promueve el cooperativismo, necesitándose de los otros para solucionar las problemáticas que les circundan, sin afectar algún sector en particular.

Bajo estas consideraciones, el desarrollo de los estudiantes

está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. (Flórez Ochoa, 2000, p.50)

En este modelo los contenidos se extraen del entorno y se busca participar de práctica contextuales que impliquen, en lo posible, las comunidades involucradas.

Al estudiante se le invita a analizar las opiniones o postulados teóricos que se hacen evidentes en el discurso de compañeros o expertos; de igual manera, a argumentar sus elaboraciones de pensamiento, por medio del diálogo, peso teórico y capacidad de persuadir (Tabla 9).

**Tabla 9.** Modelo pedagógico socialista.

<b>Metas formativas</b>	Desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes, por medio del trabajo productivo y una profunda valoración de la realidad social.
	Desarrollo del espíritu colectivo, del análisis crítico y del conocimiento científico-técnico.
<b>Proceso de desarrollo</b>	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.
<b>Experiencias y contenidos</b>	El centro es el grupo, se trabajan retos y problemas tomados de la realidad.
<b>Relación educador-educando</b>	Una relación horizontal de doble vía, en la que el profesor propone situaciones de trabajo colectivo y el estudiante asume una postura crítica y valorativa de las diversas miradas de un tema.
<b>Método</b>	Trabajo con la comunidad involucrada, en su ambiente natural, mediante prácticas contextualizadas.
	Observación de las acciones de los compañeros, para revelar los procesos ideológicos implícitos que direccionan su forma de pensar.
	Explicación de opiniones, acuerdos o desacuerdos con la situación problemática, demostrando coherencia argumentativa y capacidad de persuasión.
	Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica.</li> <li>• En interacción con el estudiante con aquellos que son más expertos que él.</li> <li>• Se utiliza la autoevaluación y la coevaluación, como motor del proceso de construcción del conocimiento.</li> <li>• Detecta el grado de ayuda que requiere el estudiante para resolver un problema de manera propia, en el ámbito colaborativo.</li> </ul>

**Fuente:** Construcción de los autores

# SEGUNDA PARTE

---





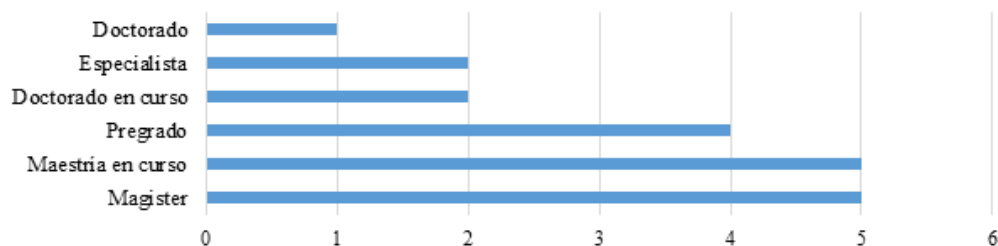
# FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La información referente a la formación profesoral fue enriquecida con los datos registrados en la plataforma del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (ScienTi) del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Se caracteriza de esta manera, la trayectoria de los profesores que fueron observados, teniendo en cuenta las siguientes subcategorías: formación disciplinar, formación pedagógica y experiencia docente.

En la subcategoría de formación disciplinar se identifican los programas académicos de Educación Superior<sup>4</sup> que han cursado los docentes, especificando las titulaciones obtenidas y sus áreas disciplinares. Del mismo modo se detallan los estudios de pedagogía y licenciatura, para ilustrar la subcategoría formación pedagógica. Seguidamente se explora la subcategoría de experiencia docente, a partir del análisis de los años trabajados como docente y músico, el tiempo vinculado a programas de Educación Superior y, de manera particular, a programas de formación de licenciados en música. Para finalizar, se presentan las diferentes tendencias pedagógicas y musicales que, a partir de su formación disciplinar, despliegan las prácticas de enseñanza de los docentes que integraron la muestra.

## FORMACIÓN DISCIPLINAR

El análisis de las respuestas y de los datos publicados en la plataforma ScienTi de Colciencias permite anotar que todos los profesores poseen título de pregrado y el nivel más alto alcanzado es el de doctorado. El último nivel de estudios de los docentes se puede observar en el Gráfico 1:

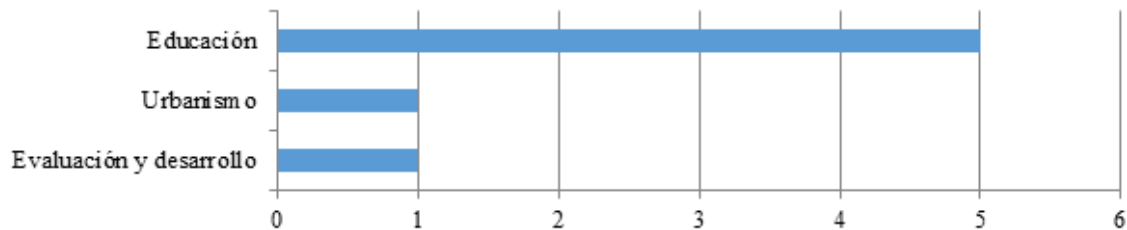


**Gráfico 1.** Nivel de estudio alcanzado por los docentes

*Fuente:* Construcción de los autores.

4. En Colombia, la Educación Superior abarca programas de pregrado y postgrado (Ley 30 de 1992, artículo. 8).

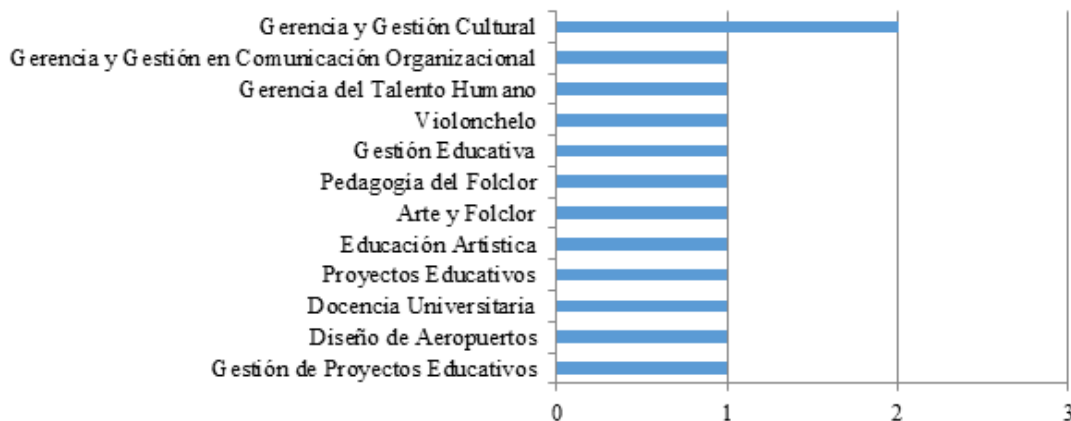
En relación a las áreas de estudio de los postgrados, el doctorado ha sido realizado en Educación Artística y Musical; las maestrías, como lo muestra el Gráfico 2, han sido culminadas principalmente en el área de la Educación. Un profesor, que también es arquitecto, finalizó su postgrado en ese campo:



**Gráfico 2.** Áreas de estudio de las maestrías culminadas por los docentes.

**Fuente:** Construcción de los autores.

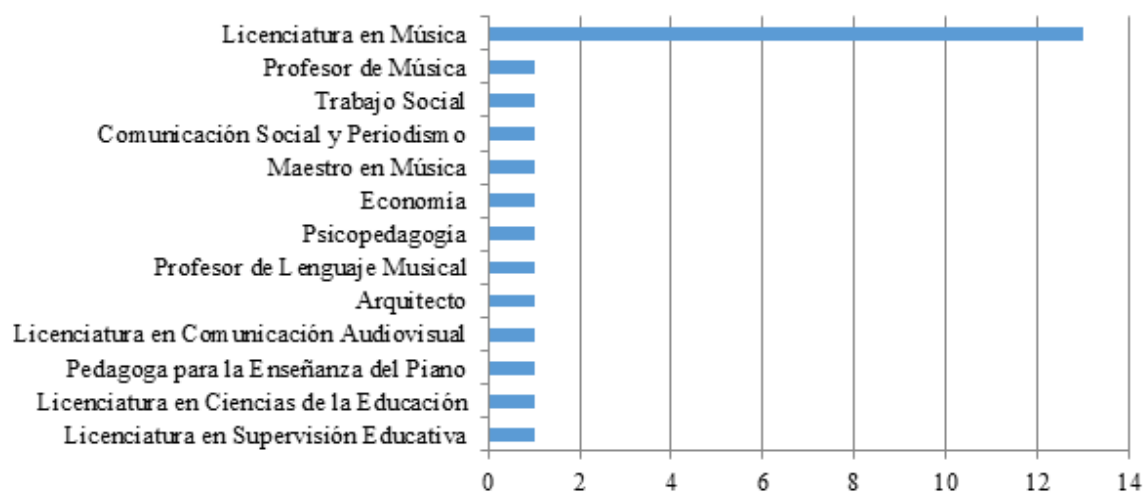
Continuando con los estudios de postgrado, en el Gráfico 3 puede apreciarse el pormenor de las especializaciones culminadas por los profesores, las áreas disciplinares incluyen profundización en el instrumento, complementación pedagógica, desarrollo de competencias en la gestión educativa o cultural, gerencia y diseño arquitectónico:



**Gráfico 3.** Especializaciones cursadas por los docentes

**Fuente:** Construcción de los autores.

Haciendo referencia a los estudios de pregrado, la tendencia se dirige a poseer un título en el área de la Música y en el área pedagógica. Se observan también titulaciones en el campo de la Arquitectura y otras áreas de las Ciencias Sociales como Economía, Comunicación Social y Trabajo Social (Gráfico 4).



**Gráfico 4.** Títulos de pregrado de los profesores

*Fuente:* Construcción de los autores.

Asimismo, se identificó que algunos docentes poseían estudios técnicos, campo de acción incluido también de la Educación Superior (Ley 30 de 1992, artículo 7). En ese sentido, el Gráfico 5 muestra los datos obtenidos:



**Gráfico 5.** Estudios a nivel técnico de los docentes

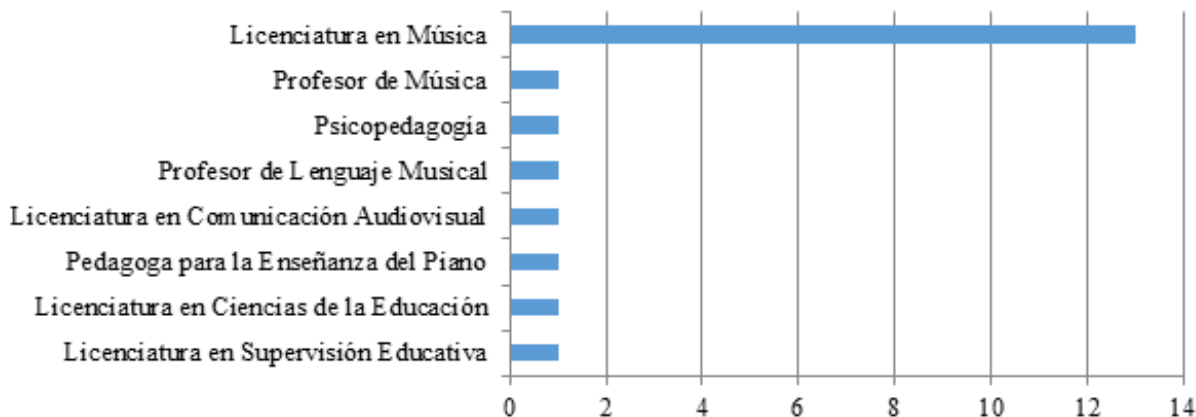
*Fuente:* Construcción de los autores.

Como ha podido observarse, los profesores muestran un interés en la profundización de su formación académica de pregrado y postgrado; de ahí, la variedad de especialidades en su formación profesional.

## FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Al efectuar análisis de las respuestas obtenidas con la encuesta, se encuentra que 18 de los 19 docentes poseen formación pedagógica (94,73 %). De estos profesores, la mayoría cursó programas académicos en el campo de la Educación desde el pregrado (89,47 %), u obtuvo esa cualificación cuando culminó el postgrado (5,26 %). Solo hay un profesor que tiene título en Música que no es del área de la Educación y que se encuentra adelantando una maestría fuera

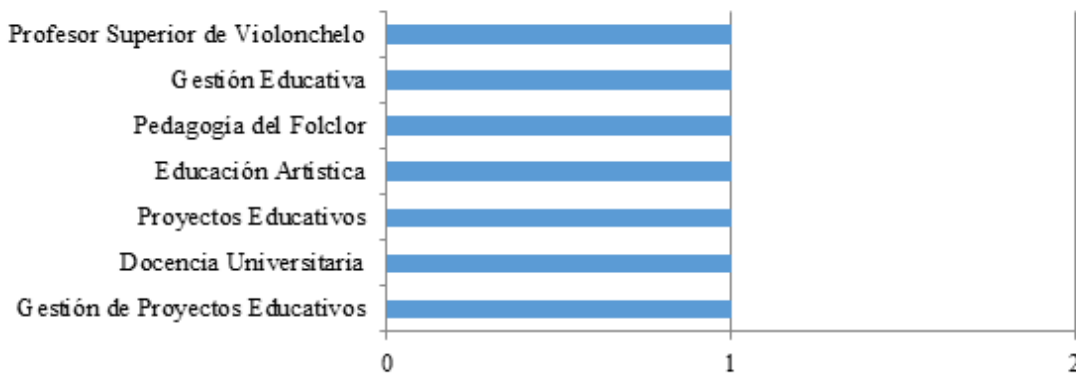
del campo pedagógico (5,26 %). Los Gráficos 6, 7, 8 y 9 especifican la formación pedagógica de los docentes organizada por programas de pregrado y postgrado:



**Gráfico 6.** Pregrados de los profesores en el área educativa

*Fuente:* Construcción de los autores.

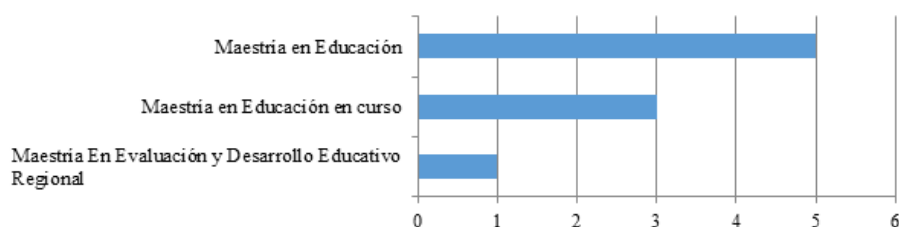
De los 17 docentes que poseen pregrado en Educación (89,47 %), hay 15 que cursaron programas de Pedagogía Musical (78,94 %) y dos en otras áreas de las Ciencias de la Educación (10,52 %). Se observa también que tres docentes ostentan dos títulos de pregrado en el campo pedagógico; uno de ellos posee las dos titulaciones en el campo pedagógico musical (Licenciatura en Música y Profesor de Lenguaje Musical) y los otros dos tienen formación pedagógica musical (Licenciatura en Música o Profesor de Música) y otra en Psicopedagogía o Licenciatura en Comunicación Audiovisual.



**Gráfico 7.** Especializaciones de los docentes en el área educativa

*Fuente:* Construcción de los autores.

Como puede apreciarse en el Gráfico 7, las especializaciones en el área educativa que escogieron los docentes abarcan el ámbito específico de la enseñanza, la gestión educativa y el Arte o Folclor.



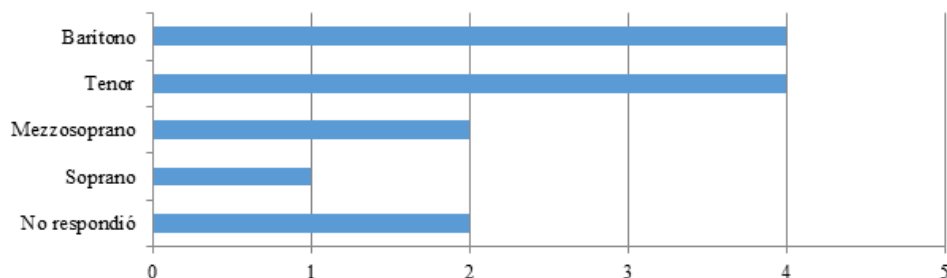
**Gráfico 8.** Maestrías de los docentes en el área educativa

**Fuente:** Construcción de los autores.

El Gráfico 8 muestra que de los nueve profesores que han efectuado Maestría en el campo de la Pedagogía (47,36 %), ocho han optado por estudiar Maestría en Educación (42,10 %); el profesor restante seleccionó una Maestría en Evaluación (5,26 %).

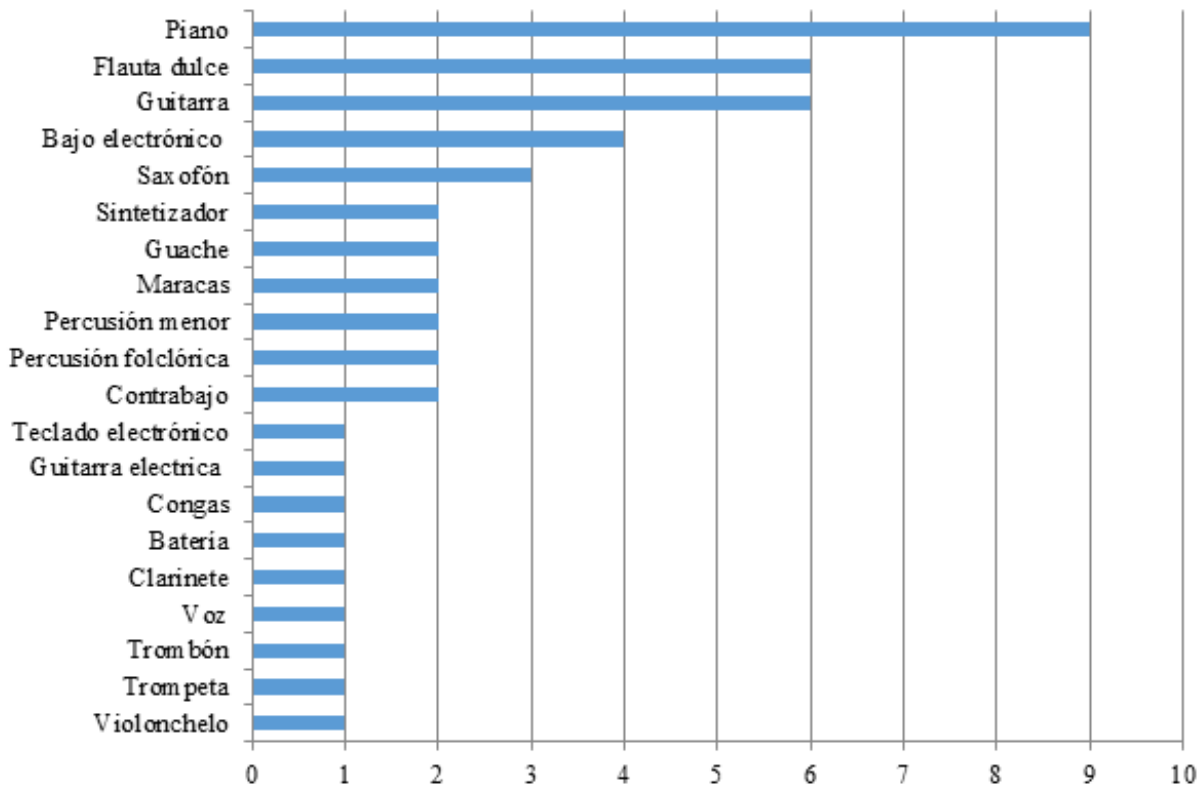
Con respecto a los estudios de Doctorado, ya se mencionó que uno de los profesores es Doctor en Educación Artística y Musical, título incluido en el área educativa. Hay dos profesores cursando Doctorado, uno en Antropología y el otro en Ciencias Políticas; estos estudios no hacen parte del campo pedagógico.

Dentro de la formación pedagógica también se indagó por los instrumentos musicales que manejaban los docentes, debido a que algunos de los instrumentos son imprescindibles en la actividad educativa: la voz por ser el instrumento que posee toda persona y la guitarra y el piano por ser aquellos que cumplen una función armónica y acompañante (Montano Rodríguez, 2010). Lo anterior pudo corroborarse al encontrar como resultado, en el mayor número de respuestas, en piano, seguida de guitarra y flauta dulce (Gráfico 10). Es llamativo que solo quien orienta la asignatura de Canto responde Voz como instrumento musical, cuando se ha observado que todos los profesores de la asignatura de Instrumento, de Teoría Integrada de la Música, Práctica Coral y Ensemble, conocen su registro vocal y utilizan la voz cantada como herramienta en su clase (Gráficos 9 y 10; Tabla 10).



**Gráfico 9.** Registro vocal de los docentes

**Fuente:** Construcción de los autores.



**Gráfico 10.** Instrumentos musicales manejados por los docentes.

*Fuente:* Construcción de los autores.

**Tabla 10.** Instrumentos musicales utilizados en las clases observadas.

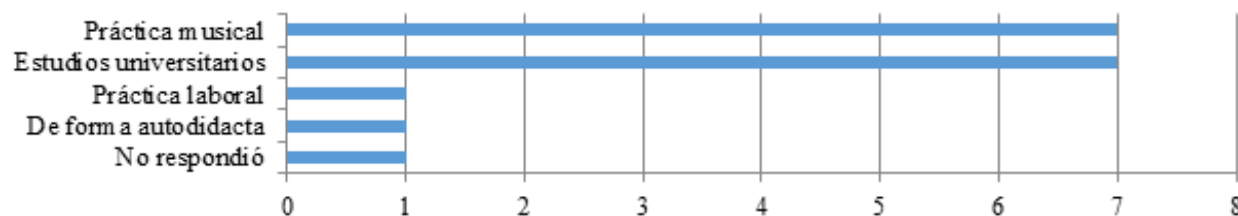
Asignatura	Instrumento utilizado
Complemento Musical - piano	Piano, voz
Complemento Musical - violonchelo	Piano, voz, violonchelo
Desarrollo Humano y Adolescencia	Ninguno (no utiliza voz cantada)
Enfoque General del Desarrollo Humano	Ninguno (no utiliza voz cantada)
Electiva Profundización Manifestaciones de la mús. popular en América	Piano, voz
Ensamble III y IV: músicas tradicionales	Tambores, flauta de millo, gaita, voz
Ensamble V: Big band	Piano, voz
Ensamble VII: Banda	Voz
Historia de la Música III y IV	Ninguno (no utiliza voz cantada)
Instrumento Principal - bajo	Bajo, voz
Instrumento Principal - voz	Piano, voz
Instrumento Principal - clarinete	Clarinete, voz
Instrumento Principal - guitarra	Guitarra, voz
Instrumento Principal - piano	Piano, voz
Instrumento Principal - trombón	Trombón, voz
Investigación Musical I	Ninguno (no utiliza voz cantada)
Metodología de la Música III	Voz
Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas	Ninguno (no utiliza voz cantada)

Instrumento Principal - percusión	Batería
Práctica Coral III	Piano, voz
Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	Ninguno (no utiliza voz cantada)
Teoría Integrada de la Música I, IV, VI	Piano, voz
Trabajo de Grado	Ninguno (no utiliza voz cantada)

**Fuente:** Construcción de los autores.

Nótese que en las asignaturas observadas de 1) Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas y 2) Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas, no se utilizan instrumentos musicales; considerándose importantes para el desarrollo de determinados contenidos.

Con el objetivo de identificar el contexto formativo que el docente considera de mayor impacto en su cualificación docente en esta subcategoría se planteó la siguiente pregunta: ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su práctica de enseñanza?, . El consolidado de respuestas se aprecia en el Gráfico 11.

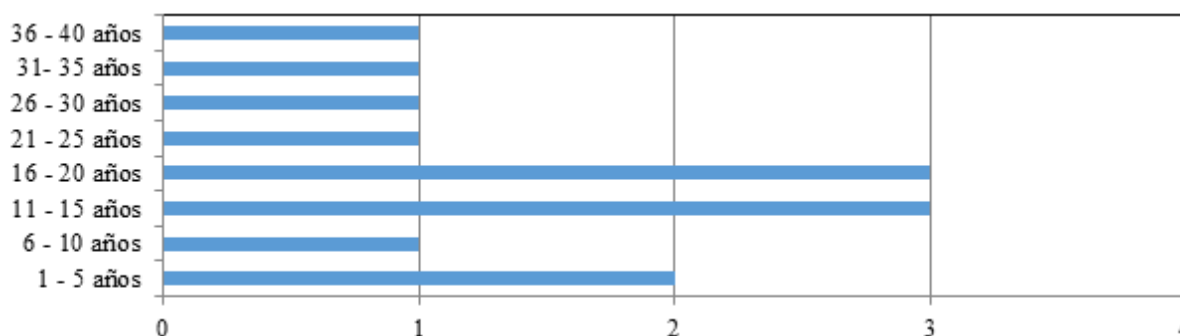


**Gráfico 11.** Respuesta a pregunta ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su práctica de enseñanza?

**Fuente:** Construcción de los autores.

## EXPERIENCIA DOCENTE

Para la presentación de los datos recabados en esta subcategoría, primeramente se ha distribuido a los 13 profesores que contestaron la encuesta según su experiencia en franjas de cinco años, obteniendo los datos que ilustra el Gráfico 12:



**Gráfico 12.** Años de experiencia docente universitaria.

**Fuente:** Construcción de los autores.



El análisis de las respuestas permite anotar que el promedio de experiencia es de 18,15 años; el 76,92 % de los profesores posee más de 10 años de experiencia universitaria. Por fuera del marco universitario se puede observar lo siguiente (Tabla 11):

**Tabla 11.** Ámbitos de desempeño diferentes al universitario.

Nivel	Promedio en años	Docentes
Pre-escolar	29	5
Básica primaria	25,75	8
Básica secundaria	23	10
Media vocacional	25,62	8
Academias/Escuelas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano	24,7	10
Clases privadas	21	11
Intérprete y músico en agrupaciones	22,44	9
Producción y grabación musical	23,5	8

**Fuente:** Construcción de los autores.

Los profesores manifiestan tener amplia experiencia, tanto en el ámbito de la enseñanza como en áreas de interpretación, producción y grabación musical. El espacio académico de menor abordaje de los docentes es el de pre-escolar, siendo el de mayor acción el de las clases privadas, en donde principalmente se despliega una enseñanza individualizada o personalizada.

64

Al hacer referencia al tiempo de desempeño en programas de licenciatura, el promedio obtenido fue de 17,23 años. Al indagar por el tiempo trabajado de manera específica en la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, el promedio resultado fue de 17,69, cantidad ligeramente mayor a la relacionada anteriormente, siendo esto consecuencia de la respuesta de un profesor que ha ejercido su actividad docente en el Programa de Extensión de la Facultad de Bellas Artes.

Se aprecia entonces que la experiencia docente en programas de licenciatura y en la Licenciatura en Música objeto de estudio es prácticamente equivalente. Los datos pormenorizados se detallan en la Tabla 12:

**Tabla 12.** Años de experiencia docente en programas de licenciatura

Docente	Años de experiencia en programas de licenciatura	Años de experiencia en la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico
01	No respondió	No respondió
02	No respondió	No respondió
03	10	10
04	8	14
05	4	4
06	20	20

07	17	17
08	No respondió	No respondió
09	36	36
10	8	8
11	22	22
12	No respondió	No respondió
13	No respondió	No respondió
14	15	15
15	33	33
16	28	28
17	No respondió	No respondió
18	3	3
19	20	20
Promedio	17,23	17,69

**Fuente:** Construcción de los autores

En lo tocante al desempeño de los profesores en los campos de formación de la Licenciatura en Música, se presentan los datos recolectados contrastados con el horario de clases recibido al iniciar el trabajo de campo. En la encuesta, se preguntó a los docentes por los campos de formación en los cuales se desempeñan, identificando aquel que consideraran como principal. Se encontró un docente que se desenvolvía en cuatro campos de formación, cinco que se desempeñaban en tres, siete que desplegaban su saber en dos campos y seis que estaban en uno (Tabla 13):

**Tabla 13.** Desempeño de los docentes por Áreas, Componentes y Campos de formación

Docente	Área	Componente	Campo de Formación
01	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Historia de la Música
	Profundización		
02	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Práctica Coral
			Ensamble
03	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
04	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
			Instrumento
05	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
06	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
			Ensamble
			Instrumento
07	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
08	Formación Básica	Pedagogía	

09	Formación Básica	Pedagogía	
		Investigación	
10	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
11	Formación Básica	Pedagogía	
		Desarrollo humano	
		Investigación	
12	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
13	Formación Básica	Investigación	
	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Ensamble
14	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Ensamble
	Profundización		Complemento Musical
15	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
			Ensamble
			Instrumento
16	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
17	Formación Básica	Pedagogía	
		Investigación	
18	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
			Instrumento
	Profundización		Ensamble
19	Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento
	Profundización		

**Fuente:** Construcción de los autores.

El Campo de Formación más abordado es el de Instrumento, seguido por el de Teoría Integrada de la Música. Se revela una tendencia de desempeño en el Área de Formación Disciplinar, que está determinado por las áreas en las cuales se divide la asignatura de instrumento lo que aumenta el número de profesores dedicados a este campo (Tabla 14).

**Tabla 14.** Campos de formación en los cuales se desempeñan los docentes

Área	Componente	Campo de Formación	Número de docentes	Consideraron principal
Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Instrumento	10	5
Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música	5	3
Formación Básica	Pedagogía		4	1
Formación Básica	Investigación		4	0
Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Ensamble	4	0
Profundización	Teoría y Práctica Musical		4	0
Formación Básica	Desarrollo Humano		1	0
Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Historia de la Música	1	0

Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Práctica Coral	1	0
Formación Profesional	Teoría y Práctica Musical	Complemento Musical	1	0
No respondió			7	No aplica
No tiene			1	No aplica

**Fuente:** Construcción de los autores.

La Tabla 14 permite también entrever, que solo un docente de cuatro que están dedicados al área de Pedagogía, considera que este es su campo de desempeño principal; aspecto llamativo, teniendo en cuenta que la mayoría ha finalizado estudios de licenciatura. Lo anterior podría responder a un dilema de identidad identificado por Mateiro (2010), entre otros investigadores, en el caso de los que han finalizado estudios en Educación Musical:

Hoy en día, la formación del músico y del profesor de música tiene lugar en la misma institución, sea universitaria o no. Es una carrera que establece un dilema acerca de la identidad de los estudiantes como ha sido encontrado en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países como Suecia (Bouij, 2004), Estados Unidos (Froehlich, 2007) y Brasil (Mateiro, 2007). Los estudiantes, en su mayoría, desean ser músicos, sin embargo, gran parte de ellos trabaja también como profesor de música, sea de instrumento, teoría musical, canto, director de coro, etc. (Mateiro, 2010, p.38)

Seguidamente en este apartado, se muestran las asignaturas de la Licenciatura en Música que han orientado los docentes especificando los años. Al organizar los datos por las asignaturas que se estaban ofreciendo durante el momento en que se efectuó el trabajo de campo, se aprecian los resultados en la Tabla 15. En el caso de las asignaturas orientadas por varios docentes, se ha incluido en la Tabla la información de mayores años de experiencia:

**Tabla 15.** Experiencia de los docentes en las asignaturas que están orientando.

Asignatura	Años	Desempeño actual
Instrumento Principal - clarinete	33	Sí
Ensamble VII: Banda	29	Sí
Instrumento Principal - piano	28	Sí
Teoría Integrada de la Música VI	20	Sí
Complemento Musical – piano (COMUS)	20	Sí
Instrumento Principal - voz	17	Sí
Ensamble V: Big band	15	Sí
Instrumento Principal - percusión	10	Sí
Ensamble VI: Orquesta tropical	10	Sí
Pedagogía	10	Sí
Investigación Trabajo de Grado	10	Sí
Instrumento Principal - bajo	8	Sí
Desarrollo Humano	8	Sí
Instrumento Principal - trombón	5	Sí
Historia de la Música por América (Electiva)	4	Sí

Instrumento Principal violonchelo / Complemento Musical - violonchelo	3,5	Sí
Ensamble Camerata	3,5	Sí
Música e imagen (Electiva)	3,5	Sí
Investigación	3	Sí
Educación y Contexto	2,5	Sí
Procesos Pedagógicos Generales	2	Sí
Modelos y Tendencias	1	Sí
Tecnología y Música (Electiva)	1	Sí

**Fuente:** Construcción de los autores.

En la Tabla 16 se aprecia el detalle de otras experiencias de los profesores en la Licenciatura en Música:

**Tabla 16.** Otras asignaturas orientadas por los profesores observados.

Asignatura	Años	Desempeño actual
Instrumento Principal - saxofón	27	No
Teoría Integrada de la Música	17	No
Solfeo	8	No
Filosofía de la Educación	5	No
Administración Educativa	5	No
Didáctica	5	No
Gramática Musical y Solfeo	3	No
Instrumento Principal - violonchelo	3	No
Diseño Curricular	2	No
Currículo	1	No
Historia del Jazz (Electiva)	1	No
Historia de la Pedagogía	0,6	No
Desarrollo Humano	0,6	No

**Fuente:** Construcción de los autores.

Las asignaturas en las que se reporta más experiencia (por encima de los 15 años) son: Instrumento Principal, Ensamble y Teoría Integrada de la Música; este dato concentra a seis de los profesores que respondieron la encuesta. La información de las asignaturas en las que se identificó menos experiencia (inferior a dos años) se relaciona con los ajustes curriculares realizados a la Licenciatura en Música como resultado de un proceso de autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad (año 2011); este proceso ha traído la inclusión de asignaturas y modificación de algunas en su naturaleza y denominación. El número de profesores que reporta menor experiencia es de cuatro.

Se debe tener en cuenta que el plan de estudio ha cambiado durante la existencia del Programa; lo que puede ser un determinante de tendencia para ciertas respuestas que priman en años.

## CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La formación profesional y experiencia laboral de los docentes se encuentran rodeadas de las siguientes realidades: “aún hay muchos profesores de música que explican la música en vez de practicarla” (Pliego de Andrés, 2009, p.5), “los alumnos, futuros maestros, enseñarán a sus alumnos como se les enseñe a ellos” (Flórez Ochoa, 2000, p.32) y “una de las constantes en la formación de educadores musicales ha sido una polarización hacia dos ámbitos: la preeminencia del desarrollo musical, en detrimento de la parte pedagógico-musical, o el énfasis en los elementos pedagógico-musicales, con menoscabo de los elementos” (Batres, 2014, p.20).

Seguidamente, para finalizar este apartado se presenta la configuración de las prácticas de enseñanza de los profesores observados a partir de la revisión de cuatro aspectos: 1) patrón visual y vital de enseñanza que se les ofrece a los estudiantes, 2) contenido pedagógico de la asignatura, 3) socialización de los conceptos pedagógicos en la vivencia musical y 4) hacer música. Los datos recabados se exponen teniendo en cuenta la estructura curricular del programa.

### PATRÓN VISUAL Y VITAL DE ENSEÑANZA OFRECIDO A LOS ESTUDIANTES

Al analizar las asignaturas del área de Formación básica, en el componente pedagógico se observan prácticas de enseñanza en las que los docentes principalmente utilizan la magistralidad, abordando los contenidos a nivel conceptual y teorizando las temáticas sin llevarlas a la práctica durante la clase. En las explicaciones se incluyen ejemplos desde los métodos de los pedagogos musicales, resaltando que son situaciones que van a encontrar cuando lleguen a los semestres de práctica. Es usual la lectura comentada por parte del docente o estudiantes; se lee por fragmentos y, entre estos, el profesor expone desde una perspectiva histórica o anecdótica su vida estudiantil y laboral. Si se ha realizado algún trabajo de campo (fuera del aula), el profesor pregunta al respecto, da orientaciones sobre aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas y, en ocasiones, efectúa demostración para asumir algún contenido.

En lo tocante al Componente Humanístico, la tendencia es trabajar las temáticas de desarrollo humano a partir de la presentación de situaciones reales o dilemas a través del diálogo dirigido. De esta manera, se establece una conversación grupal de la cual se extrae o se recuerda la teoría; se suscita el debate, el intercambio de opiniones y la argumentación de posturas personales; es recurrente el perfilar lo discutido hacia el deber ser de un licenciado.

Al hacer revisión del componente investigativo, se encuentra también el uso de la disertación magistral. El docente expone los contenidos utilizando el tablero o recursos tecnológicos. Son

constantes las explicaciones de la teoría y el abordaje del contenido desde la experiencia del profesor. Cuando hay preguntas, el docente cede la palabra y aprovecha los cuestionamientos para direccionar su exposición. Se observa poca participación y actividad del estudiante en la clase, quienes generalmente toman una actitud de escucha. La síntesis del patrón visual y vital de enseñanza del área de Formación Básica se muestra en la Tabla 17:

**Tabla 17.** Síntesis del patrón visual y vital de enseñanza del área de Formación Básica

Campo de Formación	Asignatura	Patrón visual y vital de enseñanza
Pedagógico	Modelos pedagógicos y tendencias contemporáneas	Disertación magistral
	Procesos pedagógicos generales	Disertación magistral
	Metodología de la música	Disertación magistral
Humanístico	Desarrollo humano	Diálogo dirigido
Investigativo	Trabajo de grado	Disertación magistral
	Investigación Musical I	Disertación magistral

**Fuente:** Construcción de los autores.

70

Para hacer referencia al área de Formación Profesional y a su componente Teoría y práctica musical, se debe recordar que es el que cuenta con más profesores; por tal motivo, se presenta la información organizada por las asignaturas que la integran.

En el ámbito de la asignatura Teoría Integrada de la Música la constante es la práctica de ejercicios; esto, en los primeros semestres. El profesor invita a solfear, cantar o leer rítmicamente las lecciones del método; cuando hay errores, corrige y solicita repetir el pasaje. La práctica de ejercicios oscila entre lo grupal e individual, a veces trabajan todos, en otras ocasiones se llama por nombre a un estudiante para que muestre en solitario sus desempeños, luego continúa nuevamente todo el grupo. En el caso de los últimos semestres, la dinámica usual es la explicación. El docente ilustra los conceptos con apoyo audiovisual y con frecuencia llama la atención de los estudiantes hacia determinados fragmentos de la obra que están escuchando, detallando aspectos armónicos o tonales de su interés. El profesor habla desde su experiencia y hace recomendaciones para concebir arreglos musicales.

En relación a la asignatura de Instrumento Principal y Complemento Musical, se observó la socialización de los desarrollos técnicos de determinada escuela instrumental, impulsando en los estudiantes la adquisición de habilidades de interpretación. Es frecuente la lectura y repetición de ejercicios bajo la supervisión del docente, quien corrige de acuerdo a la necesidad específica de la obra, ubicándola en su contexto histórico. Se apreció en varios profesores el fomento de la metacognición, llevando a los discentes a reflexionar sobre los aciertos o des-

aciertos en la ejecución de la obra musical o lección. Es usual dar consejos sobre la manera de estudiar.

En cuanto al campo de Práctica Coral, el profesor realiza un ensayo en el que se efectúa montaje de obras musicales; se solicita a los estudiantes demostrar en el ensamble lo estudiado en las otras asignaturas, especialmente en lo relacionado con el solfeo. En este sentido, el docente le pide al estudiante hacer la imbricación entre las asignaturas que está o ha cursado, para que este diálogo fructifique en el trabajo de clase.

Al revisar los datos de las asignaturas de Ensamble, en las de músicas tradicionales el profesor se apoya en un método diseñado por él. Los discentes deben llevar las lecciones estudiadas y en la clase el profesor solicita que toquen de manera conjunta, intentando recrear las dinámicas de estas músicas. Son constantes las explicaciones, correcciones y las reflexiones sobre lo que están tocando, contextualizándolas en la cotidianidad de la cultura. En las asignaturas de Banda, lo frecuente es la realización de un ensayo para montar una obra musical. Se organizan los instrumentos por familia y se pide por momentos ejecutar sus partes de manera independiente. Se hace énfasis en los aspectos expresivos de la obra: fraseos, contexto armónico, ubicación de la melodía principal, entre otros aspectos.

Con respecto a la Historia de la Música, lo usual es que el profesor o los estudiantes expliquen los contenidos de los periodos histórico-musicales, apoyándose en herramientas tecnológicas. Se apreció la ausencia de audiciones, lo que podría ser resultado de la disponibilidad de equipos de audio para la clase. El consolidado observado como patrón visual y vital de enseñanza, en el área de Formación Profesional, se aprecia en la Tabla 18:

**Tabla 18.** Síntesis del patrón visual y vital de enseñanza del área de Formación Profesional

Campo de Formación	Asignatura	Patrón visual y vital de enseñanza
Teoría y práctica musical	Teoría integrada I	Práctica de ejercicios
	Teoría integrada IV y VI	Explicación
	Instrumento Principal (Trombón, Voz y Bajo)	Práctica de ejercicios / Demostración
	Instrumento Principal - Clarinete	Ejecución de obras / Demostración
	Instrumento Principal - Guitarra	Práctica de ejercicios / Ejecución de obras / Demostración
	Instrumento Principal - Piano	Ejecución de ejercicios u obras / Demostración
	Instrumento Principal o Complemento Musical (Percusión, Violonchelo)	Práctica de ejercicios / Demostración
	Complemento Musical - Piano	Ejecución de ejercicios u obras / Demostración
	Práctica Coral	Ensayo
	Ensamble III y IV – Músicas tradicionales	Práctica de ejercicios
	Ensamble V (Big band) y VII (Banda)	Ensayo
	Historia de la Música	Disertación magistral / Explicación

**Fuente:** Construcción de los autores.



Haciendo referencia al área de Profundización, se observó al profesor dirigir un diálogo acompañado con audiciones y abundantes explicaciones. De vez en cuando el docente usa el piano para ejemplificar las relaciones armónicas de una obra en particular y sus aspectos melódicos (Tabla 19).

**Tabla 19.** Síntesis del patrón visual y vital de enseñanza del área de Profundización

Campo de Formación	Asignatura	Patrón visual y vital de enseñanza
Profundización	Electiva	Disertación magistral / Diálogo dirigido / Explicación

**Fuente:** Construcción de los autores.

Seguidamente se muestra el consolidado del patrón visual y vital de enseñanza en las diversas asignaturas que fueron observadas (Tablas 20 y 21):

**Tabla 20.** Consolidado del patrón visual y vital de enseñanza

Campo de Formación	Disertación magistral	Diálogo dirigido	Práctica de ejercicios	Explicación	Demostración	Ejecución de obras	Ensayo
Formación básica	5	1	0	0	0	0	0
Formación profesional	1	0	11	3	12	4	3
Profundización	1	1	0	1	0	0	0

**Fuente:** Construcción de los autores.

Tabla 21. Consolidado del patrón visual y vital de enseñanza

Patrón visual y vital de enseñanza	Disertación magistral	Diálogo dirigido	Práctica de ejercicios	Explicación	Demostración	Ejecución de obras	Ensayo
Asignatura	Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	Desarrollo humano	Teoría Integrada de la Música I	Teoría integrada de la Música IV	Instrumento Principal o Complemento Musical - percusión	Instrumento Principal - clarinete	Práctica Coral
	Procesos Pedagógicos Generales	Electiva	Instrumento Principal o Complemento Musical - percusión	Teoría integrada de la Música VI	Instrumento Principal - trombón	Instrumento Principal - guitarra	Ensamble V - Big band
	Metodología de la Música		Instrumento Principal - trombón	Historia de la Música	Instrumento Principal - voz	Instrumento Principal - piano	Ensamble VII - Banda
	Trabajo de Grado		Instrumento Principal - voz		Instrumento Principal - clarinete	Complemento Musical - piano	
	Investigación Musical I		Instrumento Principal o Complemento Musical - violonchelo		Instrumento Principal o Complemento Musical - violonchelo		
	Historia de la Música		Instrumento Principal - guitarra		Instrumento Principal - guitarra		
	Electiva		Instrumento Principal - bajo		Instrumento Principal - bajo		
			Ensamble III- Músicas tradicionales		Instrumento Principal - piano		
			Ensamble IV- Músicas tradicionales		Complemento Musical - piano		

Fuente: Construcción de los autores.

## CONTENIDO PEDAGÓGICO DE LA ASIGNATURA

En este apartado se hace referencia al tratamiento pedagógico que reciben las asignaturas que no son del Área Pedagógica. Como se ha mencionado anteriormente, en una Licenciatura en música se debe impulsar de manera equilibrada las competencias musicales y pedagógicas de los estudiantes: “la formación básica del profesor de Música debe garantizar el dominio del lenguaje musical en equilibrio con su formación pedagógica” (Wagner, 2003, p.87). Por tal razón, se busca identificar las dinámicas en las que el profesor articula los saberes musicales con los pedagógicos.

Al revisar los datos recolectados se aprecia que cinco docentes se aproximan a efectuar un tratamiento pedagógico del contenido que orientan. En ese sentido, en la asignatura de Desarrollo Humano se observó la organización de trabajos de campo con niños, para ser realizados fuera del horario de clase. Después de la actividad, las vivencias de los estudiantes son motivo de reflexión desde diferentes dimensiones: pedagógica, psicológica, afectiva, entre otras.

Se observó también a uno de los profesores de Teoría Integrada de la Música desarrollar una dinámica en la que cada estudiante toma el rol del docente y dirige la clase por algunos minutos. El estudiante debe ir preparado y liderar una actividad de solfeo a primera vista con sus compañeros; el docente hace correcciones desde aspectos musicales o pedagógicos como volumen de la voz y control de grupo. Se identifica esta actividad, como una práctica pedagógica en clase con sus compañeros, en la que los discentes replican el modelo de enseñanza que desarrolla el docente; no se suscita una reflexión desde las teorías pedagógicas al hacer los correctivos.

En el caso de la asignatura de Instrumento Principal, el profesor de Percusión hace explicaciones sobre la manera cómo enseña; de igual manera, el profesor de Trombón en ocasiones habla sobre aspectos explícitos e implícitos del aprendizaje del instrumento. Asimismo, uno de los profesores de Ensemble, aprovecha ciertas situaciones del montaje de la música para que los estudiantes reflexionen sobre su papel como docentes. Por su parte en el área de Profundización, el profesor de la asignatura Electiva hace ocasionales menciones sobre el objetivo de la enseñanza que está dirigiendo. No se suscita reflexión pedagógica sobre estos comentarios. En la Tabla 22 y en el Gráfico 13 se muestra el consolidado de lo observado.

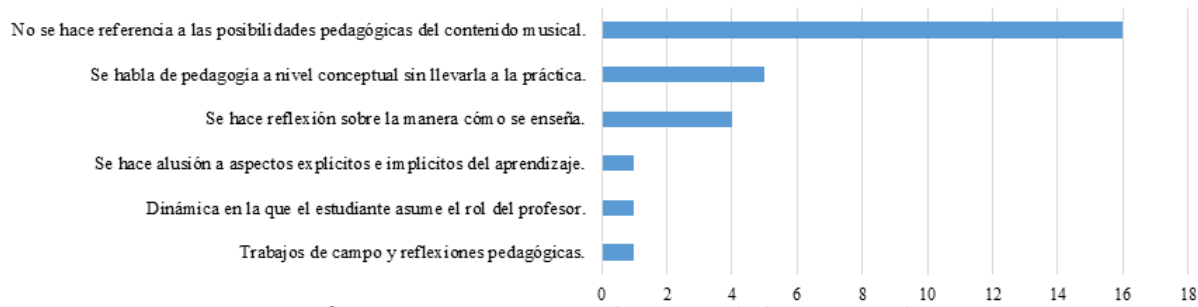
Tabla 22. Tratamiento pedagógico de los contenidos de las clases

Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Descripción general	Tratamiento pedagógico del contenido
Pedagogía	Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	III	Explicación de la temática acompañada de ejemplos. El docente domina la conversación con su discurso, los estudiantes escuchan y casi no toman apuntes. Cuando hay preguntas, las resuelve apoyándose en el material que ha llevado. Al final, hace cuestionamientos para identificar lo asimilado por parte de los estudiantes.	Se habla de la pedagogía a nivel conceptual, se teorizan aspectos sin llevarlos a la práctica durante la clase.
Pedagogía	Procesos Pedagógicos Generales	III	Se efectúa lectura comentada. Un estudiante lee, todos tienen copia y siguen la lectura. Leen por fragmentos y el profesor aclara, amplía o explica con una perspectiva histórica.	Se habla de la pedagogía a nivel conceptual, se teorizan aspectos, pero estos no se llevan a la práctica en la clase.
Pedagogía	Metodología de la Música	VIII	El docente lee, explica y pregunta sobre aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas. Utiliza muchas anécdotas de su vida estudiantil.	Se explican los aspectos pedagógicos de manera teórica, los estudiantes no practican los modelos que se mencionan durante la clase. En ocasiones hace dinámicas que se relacionan con el contenido.
Humanístico	Desarrollo Humano	III	Se socializan los temas, en forma de diálogo, a partir de situaciones o dilemas reales. Desde allí el docente va extrayendo la teoría. Los estudiantes participan, casi nadie toma apuntes. En ocasiones perfila el tema al deber ser de un licenciado y organiza exposiciones de los estudiantes.	Realizan trabajos de campo los sábados con niños, al encontrarse en clase, el docente suscita una conversación sobre la práctica realizada en extraclasses, solicitando establecer las relaciones entre lo que dicen y las competencias pedagógicas que deben adquirir.
Investigación	Trabajo de Grado	IX	Explicación del tema utilizando el tablero. Hay poca participación y actividad de los estudiantes. Da ejemplos y los estudiantes escuchan, pocos toman apuntes.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido investigativo. Se efectúa una lectura comentada del tema.
Investigación	Investigación Musical I	V	Se efectúa lectura comentada, un estudiante lee, todos tienen copia y siguen la lectura. Leen por fragmentos y el profesor aclara, amplía o explica.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido investigativo. Se efectúa una lectura comentada del tema.
Teoría y práctica musical	Teoría Integrada de la Música	I	Se solfean los ejercicios del método, hace correcciones de afinación con el piano. Pide a estudiantes cantar solos y luego sigue con el grupo. Se hacen pequeños montajes de piezas a dos voces. Se trabaja el repentismo y la improvisación. Hace correcciones a los estudiantes cuando asumen el papel del profesor.	Tiene una dinámica en la que cada estudiante pasa al frente a "dar la clase" en la que tiene unos requisitos a cumplir como maestro: llevar material, mantener la atención, lectura rítmica, entre otros aspectos. Es como una práctica pedagógica en clase con sus compañeros. No hay reflexión desde la pedagogía de esos momentos.
Teoría y práctica musical	Teoría Integrada de la Música	IV	Es una clase para desarrollar el sentido rítmico y auditivo. Se impulsan las habilidades musicales al respecto. Los estudiantes participan de diversos ejercicios para desplegar sus competencias.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Teoría Integrada de la Música VI	VI	El profesor explica los conceptos armónicos de la música utilizando apoyo audiovisual. Solicita prestar atención a pasajes específicos de la obra que están escuchando y da recomendaciones para crear arreglos con las tendencias armónicas que están estudiando.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - voz	II & III	Desarrollo técnico e instrumental, preocupación por la impostación de la voz, el fraseo y todo lo relacionado con la interpretación.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.

Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Descripción general	Tratamiento pedagógico del contenido
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - bajo	III	El estudiante va presentando los ejercicios, mientras el profesor cuenta o dirige el ritmo. Hace correcciones cuando se requiere. El docente se interesa por el desarrollo técnico e instrumental.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - guitarra	III y IV	Desarrollo técnico instrumental, interés por la mecánica y habilidades de interpretación. El docente fomenta la metacognición en el estudiante.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - trombón	IV y V	Desarrollo técnico instrumental. El profesor se interesa por la mecánica y habilidades de interpretación. Da recomendaciones para el estudio independiente. Habla desde su experiencia.	En ocasiones dirige los comentarios a los aspectos explícitos e implícitos del aprendizaje.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - piano	II	Desarrollo técnico instrumental. El profesor se interesa por la mecánica y habilidades de interpretación.	Ocasionalmente marca el tiempo en el hombro del estudiante, explicando que cuando este sea profesor "se acordará de esa actividad". Al parecer, esta dinámica ayuda a interiorizar y regular el ritmo. No hace reflexión pedagógica al respecto.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - clarinete	VI	Desarrollo técnico instrumental, preocupación por la mecánica y habilidades de interpretación.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - violonchelo y Complemento Musical - violonchelo	V	El docente se interesa por el desarrollo técnico instrumental e impulsa la metacognición, trabaja principalmente aspectos interpretativos de la obra.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Complemento Musical II y III - piano	VI y VII	Desarrollo de habilidades para desempeñarse como acompañante en el piano. El docente se interesa en impulsar en el estudiante, la ejecución de diversos caminos armónicos para una pieza musical. Generalmente dirige la interpretación del estudiante, diciéndole con las manos los grados a los que debe ir. Intenta recrear situaciones de acompañamiento a un cantante, en la que el estudiante debe responder rápidamente, canta muchas canciones. Hace énfasis en los elementos armónicos, invita al estudiante a "saborear" los acordes.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal - percusión y Complemento Musical - percusión	V	Desarrollo técnico instrumental, el docente se interesa por la mecánica y habilidades de interpretación. Aconseja al estudiante en la práctica del instrumento	Hace ocasionales reflexiones sobre la manera cómo enseña, involucra también en ocasiones aspectos de la historia de la música.
Teoría y práctica musical	Práctica Coral	III	El docente realiza un ensayo coral. Se solicita a los estudiantes demostrar en la clase lo estudiado en las otras asignaturas. En este sentido, se observa que es deber del estudiante hacer el diálogo entre las asignaturas.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Ensamble III: músicas tradicionales – gaita			

Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Descripción general	Tratamiento pedagógico del contenido
Ensamble IV: músicas tradicionales – flauta de millo	III & IV	El profesor tiene un método. Los estudiantes van tocando las lecciones mientras el docente toca en el alegre intentando recrear las dinámicas de la música tradicional. Efectúa correcciones algo dramatizadas, tratando de recrear la realidad de las músicas tradicionales. Se realizan explicaciones sobre el soplo del instrumento, los estudiantes tocan juntos y a veces como solistas, de acuerdo a las indicaciones que reciben. El profesor hace reflexiones sobre lo que está tocando, les invita a improvisar sin dejar el contexto melódico de la obra, la música no se detiene. Es frecuente que el docente avive la interpretación del estudiante con exclamaciones y anima a los estudiantes a que también lo hagan.	Hace ocasionales reflexiones, aprovechando las situaciones de clase (como la dispersión), para que los estudiantes se miren como futuros profesores.	
Teoría y práctica musical	Ensamble Big band	V	Se realiza un ensayo, hace alusiones constantes al contexto armónico de la obra, le da mucha importancia a que tengan conciencia de este aspecto. Explica cómo debe ser el desarrollo de los músicos, los fraseos, la melodía principal.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Ensamble Banda	VIII	Se realiza un ensayo, el docente hace llamados de atención sobre la importancia del estudio independiente para poder sacar el producto en colectivo. En ocasiones, trabaja cada cuerda por separado y luego junta el ensamble.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Teoría y práctica musical	Historia de la Música	IV y III	El profesor o los estudiantes explican los contenidos de los períodos histórico-musicales; no es frecuente que se escuche música en el aula, aludiendo a insuficiencia de equipos de reproducción en la institución.	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.
Profundización	Manifestaciones de la música popular en América	IX	Es una clase de apreciación musical de Jazz, que amplía a los de los estudiantes en estas sonoridades. De vez en cuando utiliza el piano para ejemplificar dinámicas armónicas de las piezas que escuchan y sus aspectos melódicos.	Hay ocasionales menciones sobre el objetivo de la enseñanza que está dirigiendo.

**Fuente:** Construcción de los autores.



**Gráfico 13.** Tratamiento pedagógico de los contenidos

*Fuente:* Construcción de los autores.

## SOCIALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS PEDAGÓGICOS EN LA VIVENCIA MUSICAL

Para la presentación de los datos en esta sección se tiene en cuenta a los Componentes Pedagógico, Humanístico e Investigativo, debido a que los demás de la estructura curricular incluyen asignaturas del campo de la música; por tal razón, no aplica el analizar la práctica musical que desarrollan.

De los cuatro profesores observados que orientan asignaturas de estos componentes, solo dos respondieron la encuesta; uno expresa que realiza tratamiento equilibrado de los contenidos musicales y pedagógicos, el otro contestó negativamente. Al contrastar la anterior información con lo registrado en los diarios de campo, se observa que no se impulsa una vivencia musical de los contenidos pedagógicos (Tabla 23).

**Tabla 23.** Socialización de los conceptos pedagógicos en la vivencia musical

Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Encuesta	Observación participante
Humanístico	Desarrollo Humano	I & III	No	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.
Pedagogía	Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	III	No respondió	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.
Pedagogía	Procesos Pedagógicos Generales	III	Sí	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.
Pedagogía	Metodología de la Música	VIII	No respondió	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.
Investigación	Trabajo de Grado	IX	No respondió	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.
Investigación	Investigación Musical I	V	Sí	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.

*Fuente:* Construcción de los autores.

Se aprecia en las clases la socialización de las temáticas dejando de lado las posibilidades musicales de esos contenidos. La situación antes mencionada se presenta incluso en aquellos docentes (2) que poseen pregrado o estudios técnicos en el campo de la música y que, además, poseen experiencia orientando asignaturas musicales.

## HACER MÚSICA

Hacer música involucra actividades de creación con los sonidos, cantar, tocar e improvisar. En este aspecto, se buscó identificar aquellas asignaturas en las cuales se practica la música para enseñar los contenidos o temáticas de la clase. Se encontraron algunas acciones didácticas en las que se ponía el acento en la música; por ejemplo, ciertas dinámicas de creación de cuentos musicales en la asignatura de Metodología de la Investigación, diversos ejercicios de la asignatura Teoría Integrada de la Música: pequeños montajes de obras a dos voces trabajando el repentismo y la improvisación.

Para analizar las actividades de la clase de Instrumento Principal se debe tener en cuenta que hay instrumentos musicales con posibilidades melódico-armónicas; por lo tanto, permiten el trabajo con obras musicales; determinando de esta manera, las posibilidades de hacer música. Bajo esta consideración, el hacer música se apreció principalmente en las clases de piano, guitarra, clarinete y canto.

Uno de los profesores de piano diseña situaciones en las que el estudiante debe desarrollar habilidades para desempeñarse como acompañante de un cantante, requiriendo que este responda con el instrumento rápidamente. Se preocupa por impulsar una práctica pianística en la que se tomen diversos caminos armónicos para una obra musical. Es frecuente que este docente dirija la ejecución del estudiante, indicándole con las manos los grados a los que debe ir. A su vez, el docente enfatiza en los elementos armónicos, invitando al estudiante a apreciar los acordes.

Por otro lado, se observó también en la asignatura de Ensamble de músicas tradicionales la recreación de un ambiente, en el que el docente invita a los estudiantes a improvisar con su instrumento. El profesor les motiva a tocar sin abandonar el ámbito melódico de la obra; de esta manera busca que aprendan a ubicar la información que conocen en el lugar correcto de la música. En estas asignaturas la música no se detiene, el docente aviva la interpretación de los estudiantes con exclamaciones o afinques<sup>5</sup>, animándolos a que ellos también los hagan.

Otras asignaturas en las que se hace constantemente música son: Práctica Coral, Ensamble Big band y Ensamble Banda. En la Tabla 24 se muestra el consolidado de actividades relacionadas con hacer música en clase.

5. Expresión popular en el ámbito de las músicas tradicionales del Caribe colombiano, con la que el músico (líder) invita a consolidar más la música, a que los instrumentistas le pongan más sabor o más gozadera.



**Tabla 24.** Consolidación de actividades para vivenciar la música en la clase

Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Hacer música
Humanístico	Enfoque General del Desarrollo Humano	I	No hay vivencia musical en la clase.
Humanístico	Desarrollo Humano y Adolescencia	III	No hay vivencia musical en la clase.
Pedagógico	Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	III	No hay vivencia musical en la clase.
Pedagógico	Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	III	No hay vivencia musical en la clase.
Pedagógico	Metodología de la Música IV	VIII	Lleva instrumentos de pequeña percusión o juguetes musicales para realizar dinámicas de creación de historias o musicalización de cuentos.
Investigativo	Trabajo de Grado	IX	No hay vivencia musical en la clase.
Investigativo	Investigación Musical I	V	No hay vivencia musical en la clase.
Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música I	I	Se hacen pequeños montajes de canciones a dos voces.
Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música IV	IV	Se solfea los ejercicios del método.
Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música VI	VI	Se realizan actividades de apreciación musical.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - bajo	III	Se ejecutan los ejercicios del método.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - voz	II & III	Se solfean ejercicios y se ensayan canciones.
Campo de Formación	Asignatura	Semestre	Hacer música
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - guitarra	III & IV	Se interpreta obras musicales en el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - trombón	IV & V	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - piano	II	Se interpretan obras musicales en el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal - clarinete	VI	Se interpretan obras musicales en el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal y Complemento Musical violonchelo (COMUS I)	V	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Complemento Musical II y III- Piano	VI & VII	El estudiante ejecuta acordes para acompañar una canción siguiendo las indicaciones del docente.
Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal y Complemento Musical percusión (COMUS I)	V	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
Teoría y Práctica Musical	Práctica Coral	III	Se efectúa montaje de obras musicales.
Teoría y Práctica Musical	Ensamble III (Gaita) y IV (Flauta de millo)	III y IV	Los estudiantes participan de prácticas instrumentales en las que se intenta recrear las dinámicas de las músicas tradicionales.
Teoría y Práctica Musical	Ensamble Big band	V	Se efectúa montaje de obras musicales.
Teoría y Práctica Musical	Ensamble Banda	VIII	Se efectúa montaje de obras musicales.
Teoría y Práctica Musical	Historia de la Música	IV y III	No hay vivencia musical en la clase.
Profundización	Manifestaciones de la música popular en América	IX	Se hace apreciación musical del estilo jazz.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Para terminar este apartado, en el que se ha efectuado un acercamiento a la configuración de las prácticas de enseñanza de los profesores, se presenta seguidamente el consolidado de esta información (Tabla 25):

Tabla 25. Configuración de las prácticas de enseñanza

Componente o Campo de Formación	Patrón visual y vital de enseñanza	Contenido pedagógico de la asignatura	Vivencia musical de los contenidos	Hacer música
Pedagógico	Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	Se habla de la pedagogía a nivel conceptual, se teorizan aspectos sin llevarlos a la práctica durante la clase.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
	Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	Se habla de la pedagogía a nivel conceptual, se teorizan aspectos sin llevarlos a la práctica durante la clase.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
	Metodología de la Música I	Se explican los aspectos pedagógicos de manera teórica, los estudiantes no practican los modelos que se mencionan durante la clase.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	Realiza dinámicas de creación de historias o musicalización de cuentos.
Humanístico	Enfoque General del Desarrollo Humano	Realizan trabajos de campo con niños y luego se establecen relaciones entre lo que vivenciado y las competencias pedagógicas que deben adquirir.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
	Desarrollo Humano y Adolescencia	Realizan trabajos de campo con niños y luego se establecen relaciones entre lo que vivenciado y las competencias pedagógicas que deben adquirir.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
Investigativo	Trabajo de Grado	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido investigativo.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
	Investigación Musical I	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido investigativo.	No hay tratamiento musical del contenido pedagógico.	No hay vivencia musical en la clase.
Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música (TIM)	TIM I	No aplica	Se hacen montajes de canciones a dos voces.
		TIM IV	No aplica	Se solfean los ejercicios del método.
		TIM VI	No aplica	Se realizan actividades de apreciación musical.

Componente o Campo de Formación		Patrón visual y vital de enseñanza	Contenido pedagógico de la asignatura	Vivencia musical de los contenidos	Hacer música	
Teoría y práctica musical	Instrumento Principal	Voz	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se solfean ejercicios y se ensayan canciones.	
		Bajo	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios del método.	
		Guitarra	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se interpretan obras musicales en el instrumento.	
	Instrumento Principal	Trombón	Práctica de ejercicios / Demostración	Efectúa comentarios a los aspectos explícitos e implícitos del aprendizaje.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
		Piano	Ejecución de ejercicios u obras/ Demostración	Marca el ritmo en el hombro del estudiante para que lo interiorice.	No aplica	Se interpretan obras musicales en el instrumento.
		Clarinete	Ejecución de obras / Demostración	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se interpretan obras musicales en el instrumento.
		Violonchelo	Práctica de ejercicios / Demostración	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
		Percusión	Práctica de ejercicios / Demostración	Suscita reflexiones sobre la manera cómo enseña.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
		Violonchelo	Práctica de ejercicios / Demostración	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.
		Complemento Musical (COMUS)				

Componente o Campo de Formación	Patrón visual y vital de enseñanza	Contenido pedagógico de la asignatura	Vivencia musical de los contenidos	Hacer música	
Complemento Musical (COMUS)	Percusión	Suscita reflexiones sobre la manera cómo enseña.	No aplica	Se ejecutan los ejercicios con el instrumento.	
	Piano	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	El estudiante ejecuta acordes para acompañar una canción siguiendo las indicaciones del docente.	
Teoría y práctica musical	Práctica Coral	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se efectúan montaje de obras musicales.	
	Ensamble	Músicas tradicionales	Hace ocasionales reflexiones, aprovechando las situaciones de clase (como la dispersión), para que los estudiantes se miren como futuros profesores.	Los estudiantes participan de prácticas instrumentales en las que se intenta recrear las dinámicas de las músicas tradicionales.	
		Big band	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se efectúan montaje de obras musicales.
		Banda	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	Se efectúan montaje de obras musicales.
Profundización	Historia de la Música III y IV	No se hace referencia a las posibilidades pedagógicas del contenido musical.	No aplica	No hay vivencia musical en la clase.	
		Efectúa comentarios sobre el objetivo de la enseñanza que está dirigiendo.	No aplica	Se hace apreciación musical de música jazz.	

**Fuente:** Construcción de los autores.

## ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

En esta sección se efectúa la descripción, análisis e interpretación de las actividades y estrategias de enseñanza de los profesores, a partir de los datos obtenidos con la encuesta y la técnica de observación participante. Esta categoría se constituyó con las siguientes subcategorías: acciones cotidianas, interés y participación de los estudiantes, actividades de enseñanza y actividades evaluativas.

### Acciones cotidianas

Como acciones cotidianas se ubican en este apartado aquellas actividades habituales dentro de la práctica de enseñanza. Se ha dirigido la mirada, de manera especial, a las que caracterizan la iniciación y finalización de clases, la organización del espacio disponible, los recursos utilizados y la utilización del canto. Para comenzar, se anotan aspectos relacionados con el lenguaje corporal (Tabla 26):

**Tabla 26.** Caracterización del lenguaje corporal de los profesores

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Se mueve por el espacio disponible. Dirige su mirada a todos los estudiantes. Se ayuda con las manos al hablar.
02	No respondió.	Se mueve por el espacio disponible. Dirige su mirada a todos los estudiantes. Se ayuda con las manos al hablar.
03	Utilización del cuerpo en todo su esplendor, manos, piernas, gestos, respiración.	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
04	Bueno	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
05	Muchas veces sentado en el piano, amerita estar ahí por los ejercicios, cuando se hace necesario voy al tablero, mueve las manos acorde a lo que necesitas.	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
06	Bastante peripatético, algunas circunstancias de la clase me obligan a tener un manejo estático de las herramientas que utilizo en clase; por ejemplo, el computador, porque tengo que estar manipulándolo en el escritorio; pero cuando ya no necesito esos aparatos, sí me levanto y utilizo todo lo que más pueda en función de mi lenguaje no verbal para que esté más acorde a mi lenguaje verbal.	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
07	Acorde con lo que estoy trabajando.	Mano derecha siempre en el piano. Con la izquierda tiende a direccionar la ejecución del estudiante.
08	No respondió.	Se mueve por el espacio disponible. Dirige su mirada a todos los estudiantes. Se ayuda con las manos al hablar.
09	Con la mano y con el cuerpo direcciono.	Explica y escribe en el tablero. Mira a todos los estudiantes.
10	Me muevo en el salón, me siento con él, lo veo, me paro y lo voy dirigiendo (mientras toca).	Mueve las manos dirigiendo la interpretación del estudiante, señala en la partitura para guiarlo o corregirlo.
11	Expresivo, creo que transmito dinamismo, confianza y seguridad.	Mueve las manos y con ellas motiva la participación; señala al tablero, explica. Se mueve en el espacio disponible, se inclina hacia adelante para enfatizar lo que está diciendo. Da la palabra señalando. Mira a todos.

Docente	Encuesta	Observación participante
12	No respondió.	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
13	No respondió.	Se apoya en las manos para hablar, cuando no está tocando el instrumento.
14	Total. Todas las actividades con gesticulaciones y movimientos son necesarias con los estudiantes para inculcarles la rítmica (como ejercicio de clase). Uso todo el cuerpo.	Constantemente indica con las manos el grado que debe tocar el estudiante en el piano. Utiliza todo su cuerpo para ayudar y dirigir al estudiante en la consecución de los acordes.
15	De acuerdo a los diferentes momentos emocionales.	Mueve sus manos constantemente para dirigir al grupo o solista. Se mueve constantemente al ritmo de la música que interpreta el o los estudiantes.
16	Bueno, activo, pertinente durante la clase.	Tiende a indicar con las manos, apoyándose en palabras o alocuciones verbales, la ejecución del estudiante. Ocasionalmente se levanta y marca el ritmo en el hombro del estudiante.
17	No respondió.	Explica y escribe en el tablero. Mira a todos los estudiantes.
18	Natural, sencillo, claro	Utiliza su cuerpo para apoyar el discurso, mira a los estudiantes.
19	Estoy consciente, al menos hasta cierto grado. Espero no sea mal recibido o interpretado	Se mueve en el reducido espacio disponible. Se sienta al piano para ejemplificar. A veces de pie, se apoya en el piano. Su cuerpo es bastante expresivo, dramatiza constantemente.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Como puede apreciarse, en esta pregunta la mayor tendencia se encuentra en la utilización de todo el cuerpo como una herramienta que acompaña la expresión verbal; el lenguaje corporal es desplegado acorde a la necesidad, situación o emoción que se presente. En relación a la postura, dos docentes anotaron en la encuesta estar mucho tiempo sentados (frente al piano o el computador); aspecto apreciado en el trabajo de campo no solo con estos docentes sino también en las clases de instrumento. Se advierte que estos dos profesores consideraron importante explicar su lugar habitual en el salón de clases (ver respuestas de los docentes 5 y 6 de la Tabla 41), manifestando que este manejo corporal se deriva de las características de la clase. En este sentido, durante la observación participante se les vio trabajar constantemente con el piano para apoyar la afinación (actividades de solfeo y dictado melódico).

Por otro lado, se percibe que para los profesores de instrumento es natural estar sentados, pues no hicieron alusión al respecto en la encuesta. Esta posición puede ser resultado de las variables de espacio (cubículo pequeño), instrumento (violonchelo o piano) y posición del estudiante (recibe la clase sentado). En lo tocante al uso de las manos se observó que, además de acompañar el discurso verbal, de los ocho profesores de instrumento, cuatro utilizan sus manos direccionando el compás o la interpretación musical del estudiante.

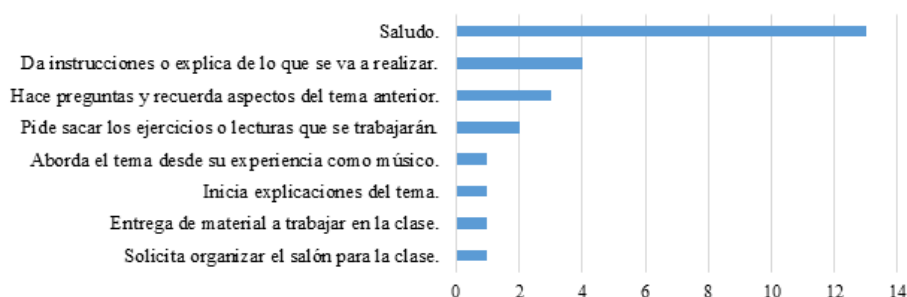
Haciendo referencia a la forma como inician la clase los profesores que manejan grupos, la Tabla 27 consolida las respuestas recabadas con la encuesta y lo observado, siendo el Saludo, la mayor tendencia para comenzar el encuentro:

**Tabla 27.** Actividades realizadas al iniciar las clases grupales

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Saluda. Da instrucciones para lo que se va a hacer en clase y procede a realizarlo.
02	No respondió.	Saluda, solicita organizar el salón para la clase y sigue con el trabajo coral.
03	No aplica.	No aplica
04	Con ejemplos prácticos musicales que caractericen el tema inmediato a tratar.	Saluda. Da instrucciones para lo que se va a hacer en clase y procede a realizarlo.
05	Saludo a mis estudiantes, después si tenemos un material previo, los invito a sacar un ejercicio, los hacemos, ellos cantan, si lo amerita lo hacen a dos voces, luego continúo con la clase.	Saluda, solicita sacar los ejercicios y empiezan a realizarlos.
06	Generalmente yo soy el primero que llega para instalar todos los aparatos y herramientas. Los estudiantes empiezan su arribo, hay un tiempo de espera de 15 minutos después de la hora para tomar como tarde la llegada del estudiante, nos saludamos, hago una recapitulación de lo anterior, disuelvo algunas dudas al respecto, de lo que se mencionó en la clase anterior y continúo con el tema siguiente; si es un tema nuevo, busco en los pre-requisitos que ya existen, incluso de clases anteriores, todo depende de las circunstancias del tema a desarrollar.	Saluda, hace preguntas, recuerda aspectos del tema anterior, resuelve dudas y continúa con la clase.
07	No aplica	No aplica
08	No respondió.	Saluda, enuncia lo que va a trabajar y empieza la clase.
09	No respondió.	Saluda, solicita sacar el material de lectura y empieza a explicarlo.
10	No aplica	No aplica
11	Generalmente conociendo el estado del grupo con alguna dinámica de entrada que permita contextualizar el trabajo académico y las condiciones de aprendizaje.	Saluda, hace preguntas sobre lo trabajado anteriormente y empieza a trabajar la temática con un diálogo dirigido.
12	No aplica	No aplica
13	No respondió.	Saluda. Explicando lo que van a realizar durante la clase, da indicaciones para tocar el instrumento.
14	Con una charla. Nosotros no tenemos unos derroteros amplios de la asignatura de Ensemble, pero por lo que yo vivo en mi vida profesional como músico, trato de ayudarles a cambiar la estigmatización que tenemos los músicos, ganada por la propia actuación de algunos músicos del medio; por eso les hablo de una manera formativa sobre el ser músico y el comportamiento adecuado que debemos tener, la forma de vestirse, aspectos necesarios para ser un buen artista profesional. Después viene la parte de la especificidad, de tomar a lo que vinimos y una parte muy importante que tiene que ver con la improvisación. Les muestro que, si ellos dirigieran la clase, o fueran el director, cuál sería la recomendación para que ese ensayo fluya. El respeto por la hora, el tiempo de ensayo. La importancia de poner unas normas de comportamiento y unas reglas de trabajo (ropa, hora, trago...). Se asume de una manera más profesional la música. Se habla de muchas cosas, no solamente de la formación musical si no de la formación personal.	Saluda, recuerda aspectos de lo trabajado en la clase anterior y sigue con la clase.
15	Haciendo algunas reflexiones y recapitulando experiencias.	Saluda, entrega las partituras y empieza el ensayo de la Banda.
16	No aplica	No aplica
17	No respondió.	Saluda, pregunta por los estudiantes que no están y empieza con la explicación.
18	No aplica	No aplica
19	Saludo, algo de conversación libre, introducción de la temática de forma verbal (a veces).	Saluda, desde su experiencia como músico empieza a abordar el tema.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Seguidamente, en el Gráfico 14, se ubica la primera actividad realizada por los docentes al llegar a clase y en el 15, la segunda:



**Gráfico 14.** Primera actividad realizada al iniciar la clase

*Fuente:* Construcción de los autores.

Las respuestas permiten reconocer algunas actividades listadas por Rosenshine (1983), dentro de las funciones de la enseñanza: Revisar y Presentar. En la Tabla 28 se caracterizan las dos primeras funciones y sus descriptores; se ha escrito las actividades presentes en las respuestas de los profesores.

**Tabla 28.** Primera y segunda función de la enseñanza en bastardilla y en mayúscula sostenida

Nº	Función	Objetivo	Actividad
1	Revisar	Controlar el trabajo del día anterior y volver a enseñar si es necesario	Revisión diaria de tareas.
			Revisión de aprendizajes previos relevantes.
			Revisión de los conocimientos/habilidades que son pre-requisito para la clase.
			Volver a enseñar en las áreas en las cuales se encontró errores en los estudiantes.
2	Presentación	Presentar los nuevos contenidos o habilidades a desarrollar en la clase	Establecer objetivos de la clase o proporcionar información general de la misma.
			Enseñar "paso a paso" con explicaciones o instrucciones detalladas.
			Modelar o demostrar procedimientos.
			Dar ejemplos concretos: positivos y negativos.
			Usar un lenguaje claro.
			Chequear la comprensión de los estudiantes.
			Evitar contradicciones.

*Fuente:* Construcción de los autores. basada en Barak Rosenshine, 1983

Al dirigir la mirada a las clases de Instrumento Principal y Complemento Musical, se identifican también los componentes de la interacción humana como el saludo y la conversación; estos son aspectos de entrada con los que propician el establecimiento de un clima agradable, o que les permite saber cómo se encuentra el estudiante para la clase. Ejemplos encontrados en la encuesta y constatados con la observación son: "propiciando un clima de convivencia agradable (cero estrés) para un desarrollo fluido de la clase" y "le pregunto cómo se siente, cómo se ha



sentido con lo que ha estudiado, me gusta saber cómo está de ánimo mi estudiante. Tratar de enamorarlos de la música, que la hagan porque es su pasión, que eso les quede ellos”.

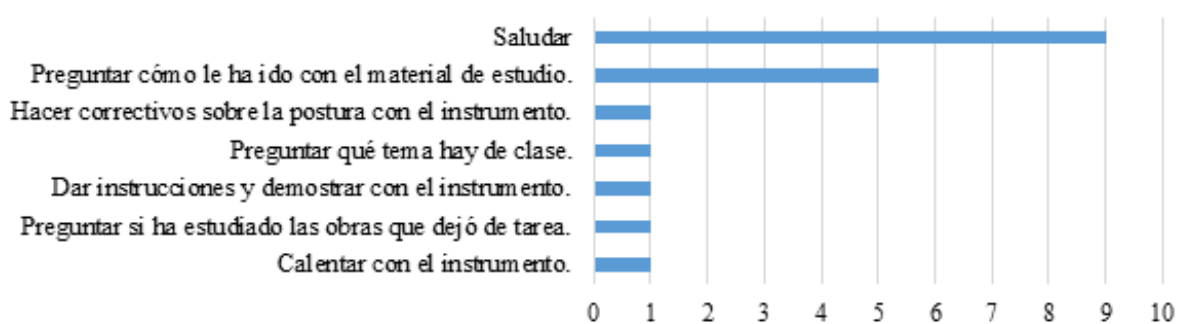
Asimismo, cinco profesores situaron como actividad inicial los ejercicios prácticos con el instrumento: “con un ejercicio de respiración y calentamiento físico”, “ejercicios y observación”, “escalas, arpeggios y ejercicios”.

En la Tabla 29, pueden observarse las actividades iniciales de clase que se recabaron con la aplicación de los instrumentos de investigación y en el Gráfico 15, se muestra el consolidado de estas.

**Tabla 29.** Actividad inicial en las clases de instrumento

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No aplica	No aplica
02	No aplica	No aplica
03	Desarrollando el programa de la Facultad por semestres y haciendo un desarrollo de inquietudes particulares y grupales de los alumnos.	Saluda, pregunta cómo le ha ido con el material de estudio.
04	No aplica	No aplica
05	No aplica	No aplica
06	Nos saludamos, hago una recapitulación de lo anterior, disuelvo algunas dudas al respecto, de lo que se mencionó en la clase anterior y continúo con el tema siguiente; si es un tema nuevo, busco en los pre-requisitos que ya existen, incluso de clases anteriores, todo depende de las circunstancias del tema a desarrollar.	Saluda y le pide al estudiante que vaya calentando con el instrumento
07	Como el canto es tan diferente a las otras clases, ejercicios y observación.	Saluda y pregunta si ha estudiado las obras que dejó de tarea.
08	No aplica	No aplica
09	No aplica	No aplica
10	Le pregunto cómo se siente, cómo se ha sentido con lo que ha estudiado, me gusta saber cómo está de ánimo mi estudiante. Tratar de enamorarlos de la música, que la hagan porque es su pasión, que eso les quede ellos.	Saluda y le pregunta al estudiante cómo le ha ido con las obras.
11	No aplica	No aplica
12	No respondió.	Saluda, pregunta cómo le ha ido con las obras, luego le pide al estudiante que toque.
13	No aplica	No aplica
14	En cada clase va quedando material para la siguiente clase y se trata no solo de tocar, si no de lo que tiene que ver con la parte armónica, con la armonía aplicada a nuestro contexto, cómo abordar la tonalidad en el piano. Les recuerda en cada clase lo de los puntos de reposo y tensión en una canción, cuáles son esos puntos y luego se dan ejemplos que hayan quedado de la clase anterior, tratando de que esa obra le sirva para futuras obras. Pensar más ampliamente, hacer análisis para que la obra dé unos beneficios múltiples, no solamente específicos de la canción.	Saluda, da instrucciones desde el piano y explica algunos aspectos del tema.
15	Calentamiento y clase anterior vista en el seguimiento escrito.	Saluda, pregunta cómo le ha ido con la obra que está tocando.
16	Primero con el contacto humano e inmediatamente con escalas, arpeggios y ejercicios.	Saluda, le pregunta al estudiante qué hay de tema para la clase. Luego le pregunta cómo le ha ido con el estudio de los ejercicios y obras.
17	No aplica	No aplica
18	Con un ejercicio de respiración y calentamiento físico.	Saluda, hace correcciones sobre la postura del estudiante, da indicaciones sobre el tema del día.
19	No aplica	No aplica

**Fuente:** Construcción de los autores.



**Gráfico 15.** Actividades para iniciar las clases de instrumento

*Fuente:* Construcción de los autores.

Como ha podido apreciarse, las actividades iniciales de clase son variadas y se dirigen a desarrollar diversas dimensiones del ser humano (Tabla 30):

**Tabla 30.** Actividades cotidianas para iniciar las clases

Clase	Actividad	Docentes	Dimensión
Grupal	Saludar.	13	Afectiva
	Dar instrucciones o explica de lo que se va a realizar.	4	Intelectual
	Hacer preguntas y recordar aspectos del tema anterior.	3	Intelectual
	Solicitar sacar los ejercicios o lecturas que se trabajarán.	2	Intelectual
	Solicitar organizar el salón para la clase.	1	Social
	Entregar material a trabajar en la clase.	1	Intelectual /Psicomotriz
	Iniciar explicaciones del tema.	1	Intelectual
	Abordar el tema desde su experiencia como músico.	1	Comunicativa
Instrumento	Saludar.	9	Afectiva
	Preguntar cómo le ha ido con el material de estudio.	5	Comunicativa /Afectiva
	Calentar con el instrumento.	1	Psicomotriz
	Preguntar si ha estudiado las obras que dejó de tarea.	1	Comunicativa
	Dar instrucciones y demostrar con el instrumento.	1	Psicomotriz /Perceptual
	Preguntar qué tema hay de clase.	1	Intelectual
	Hacer correctivos sobre la postura con el instrumento.	1	Psicomotriz

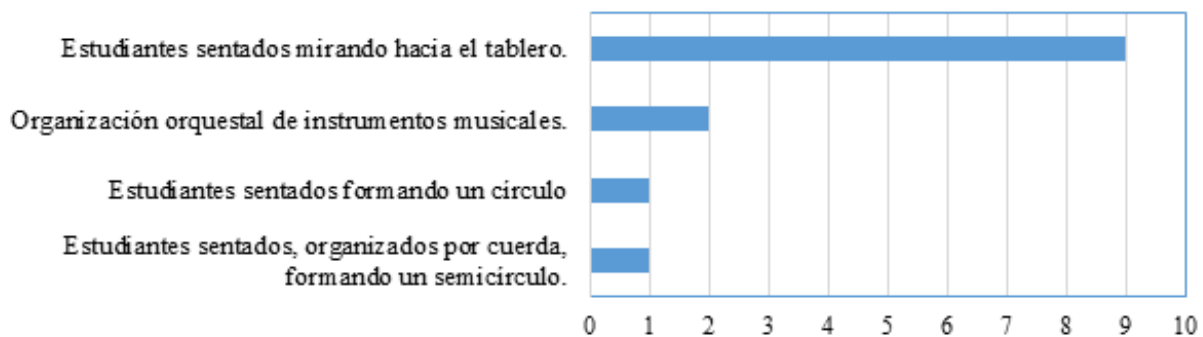
*Fuente:* Construcción de los autores.

En cuanto a la organización del espacio disponible en el salón, los profesores mencionan variables que determinan la ubicación de los estudiantes durante la clase, expresando que no tienen muchas opciones al respecto. Se apreció que dos variables se relacionan con las características propias de un ensayo musical (el volumen de los instrumentos y la adopción del semicírculo para permitir que los intérpretes se miren, las necesidades de un grupo específico de instrumentos) y otra con las limitantes de espacio en el aula: pequeñas para la cantidad de estudiantes y calor (Tabla 31 y Gráfico 16).

**Tabla 31.** Ubicación de estudiantes en el espacio

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
02	No respondió.	Estudiantes sentados, organizados por cuerda en semicírculo.
03	No aplica	No aplica
04	De manera tal que todos tengan dominio visual del tablero o de lo que se requiera proyectar en el video beam. Y a la vez, que se propicie la interacción de los pares.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
05	Los salones están siempre, los pupitres, mirando para el piano, si hay una actividad los pones en semicírculo para poderse ver todos.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
06	Aquí en la facultad hay una serie de elementos que no nos permiten estar a la altura de la demanda. Si yo tengo estudiantes en una clase, los espacios los organizamos en la misma medida que ellos tienen el deseo de acomodarse en la clase. Si es necesario estar fuera del aula, nos ubicamos. Me acomodo a las necesidades.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
07	No aplica	No aplica
08	No respondió.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
09	No respondió.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
10	No aplica	No aplica
11	Los estudiantes se ubican en forma libre, cuando hay necesidad de espacio para actividades específicas se les informa y ellos se auto-organizan.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
12	No aplica.	No aplica
13	No respondió.	Los estudiantes se ubican en círculo.
14	Los instrumentos de viento tienen unas características de volumen, los instrumentos se ubican de acuerdo a la distribución orquestal de tarima, de cuestiones acústicas de volumen.	Organización orquestal de instrumentos musicales, el profesor tiende a ubicarse cerca a los instrumentos de viento.
15	Orden instrumental acústico	Organización orquestal de instrumentos musicales.
16	No aplica	No aplica
17	No respondió.	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.
18	No aplica	No aplica
19	Trato de que sea en círculo (si se puede).	Estudiantes sentados mirando hacia el tablero.

**Fuente:** Construcción de los autores.



**Gráfico 16.** Organización del espacio durante las clases grupales

**Fuente:** Construcción de los autores.

En referencia a la ubicación de los estudiantes en las clases de instrumento, la Tabla 32 muestra la tendencia de los docentes; se ha escrito en bastardilla la explicación que dieron los docentes sobre su ubicación.

**Tabla 32.** Ubicación del estudiante en clase de instrumento

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No aplica.	No aplica.
02	No aplica.	No aplica.
03	En el espacio asignado por la facultad, en este caso el salón de batería y percusión.	El estudiante se sienta en la batería, el profesor se ubica a su izquierda generalmente de pie.
04	No aplica	No aplica.
05	No aplica.	No aplica.
06	Los espacios los organizamos en la misma medida que ellos tienen el deseo de acomodarse en la clase. Si es necesario estar fuera del aula, nos ubicamos. Me acomodo a las necesidades.	Estudiante y profesor se sientan uno al lado del otro, ambos tocan el trombón leyendo los ejercicios desde el mismo atril.
07	El piano está frente a una pared <i>para poder ir visualizando lo que el estudiante hace.</i>	El estudiante se ubica de pie o sentado para cantar al lado derecho del piano, el profesor se sienta frente al piano.
08	No aplica.	No aplica.
09	No aplica.	No aplica.
10	Que el estudiante se ponga de espaldas a la puerta, <i>para que no se distraiga con la gente que se asoma por el vidrio.</i>	El estudiante se sienta al lado izquierdo del profesor con su bajo, de espaldas a la puerta.
11	No aplica.	No aplica.
12	No respondió.	El estudiante se sienta con la guitarra, el profesor puede sentarse a su lado o desplazarse alrededor de él para observarlo.
13	No aplica.	No aplica.
14	Me ubico del lado de la mano izquierda del piano, pues me parece que la música tonal está fundamentada en lo que puede hacer el músico con la nota de soporte. <i>Estar en esa posición me permite intervenir, corregir, hacer el bajo, me parece que sirvo más de este lado que del otro.</i>	El estudiante se sienta en el piano, el profesor se ubica sentado o de pie a su izquierda.
15	Normalmente para mirar en el mismo atril (profesor y estudiante).	El estudiante se ubica a la izquierda del profesor, cuando tocan juntos el clarinete pueden leer desde el mismo atril.
16	No respondió.	El estudiante se sienta en el piano, el profesor puede estar sentado a su izquierda tomando apuntes.
17	No aplica.	No aplica.
18	Para la práctica instrumental, sentado en una silla sin brazos con la altura suficiente <i>para que la cadera quede por encima de la rodilla.</i> Si es posible, se utiliza una banquetta de piano.	El estudiante se sienta para tocar el violonchelo, el profesor puede estar de pie o sentado con su propio violonchelo frente a él.
19	No aplica.	No aplica.

**Fuente:** Construcción de los autores.

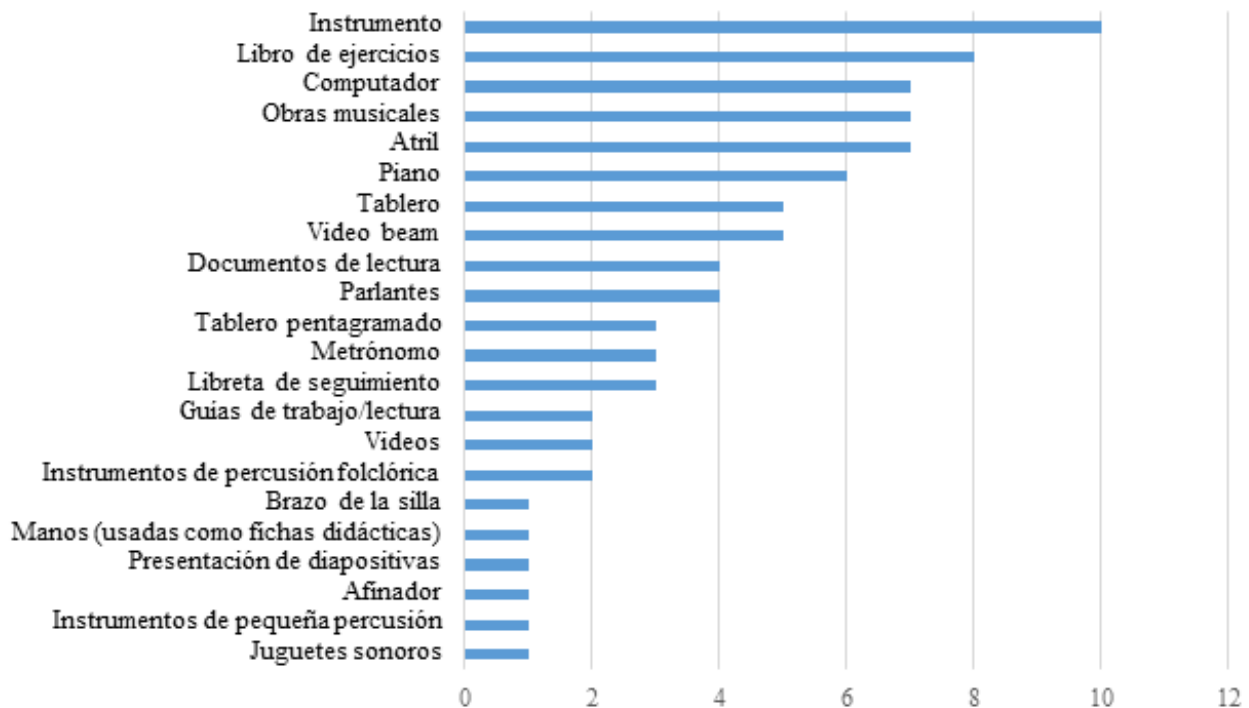
Se confirmó con la observación lo que los profesores anotaron en la encuesta. De igual manera, se aprecia que hay una tendencia a establecer la ubicación de los discentes a partir de las necesidades que aquellos tienen de supervisar, guiar o acompañar la ejecución de estos. En la Tabla 33 se aprecia la tendencia de ubicación del estudiante organizada por asignaturas:

**Tabla 33.** Ubicación de los estudiantes en clase de instrumento

Ubicación del estudiante	Asignaturas	Total
A la izquierda del estudiante	Instrumento Principal – percusión y piano	3
	Complemento Musical - piano	
Sentados para mirar desde el mismo atril	Instrumento Principal –trombón, guitarra, clarinete y bajo.	4
De pie o sentado en el piano	Instrumento Principal - voz	1
Sentado con espacio suficiente a su alrededor para desplazarse y observar la postura.	Instrumento Principal: guitarra, bajo y violonchelo.	3

**Fuente:** Construcción de los autores.

Al indagar sobre los dispositivos didácticos<sup>6</sup> utilizados durante la práctica de enseñanza, se identifican los que se muestran en el Gráfico 17; es importante aclarar que se hace una distinción entre libro de ejercicios y obras musicales, siendo el primero las lecciones para trabajar técnica instrumental y las segundas las partituras con composiciones.



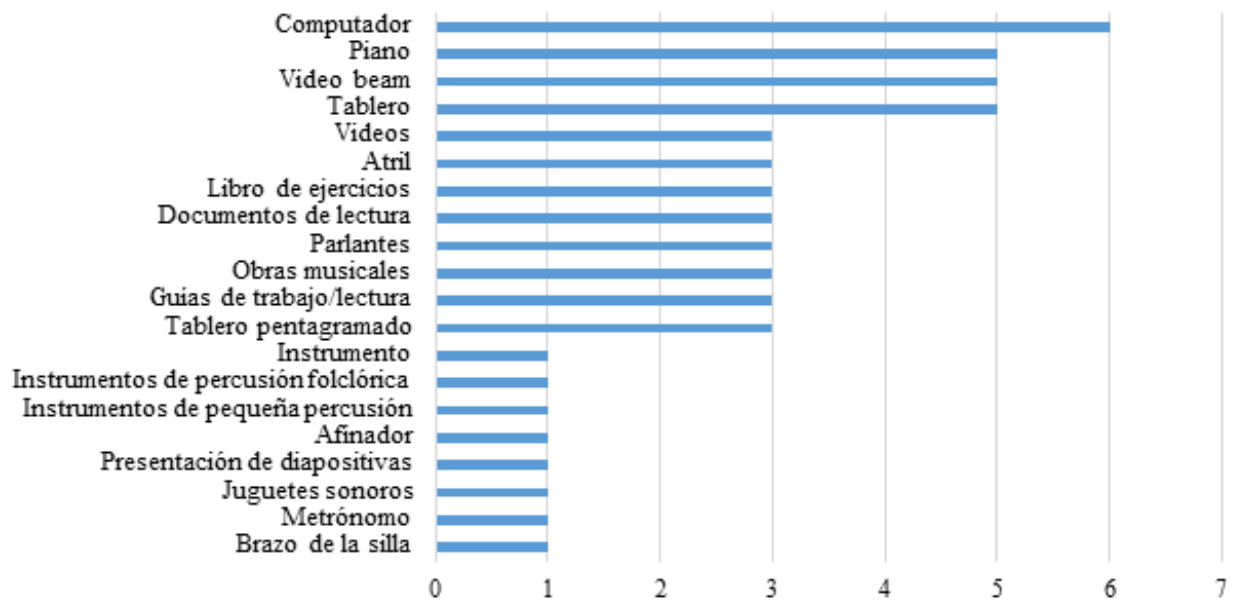
**Gráfico 17.** Dispositivos de apoyo utilizados por los profesores

**Fuente:** Construcción de los autores.

Como puede observarse, hay un docente que utiliza las manos como fichas o tarjetas didácticas; de esta manera orienta, en la clase complementario-piano, los enlaces armónicos de la obra que

6. Objetos que han sido diseñados para apoyar de manera específica los procesos de enseñanza y aprendizaje (Morales, Lenoir, & Jean, 2012).

está ejecutando el estudiante. En el Gráfico 18 se muestran los mediadores usados en las clases grupales:

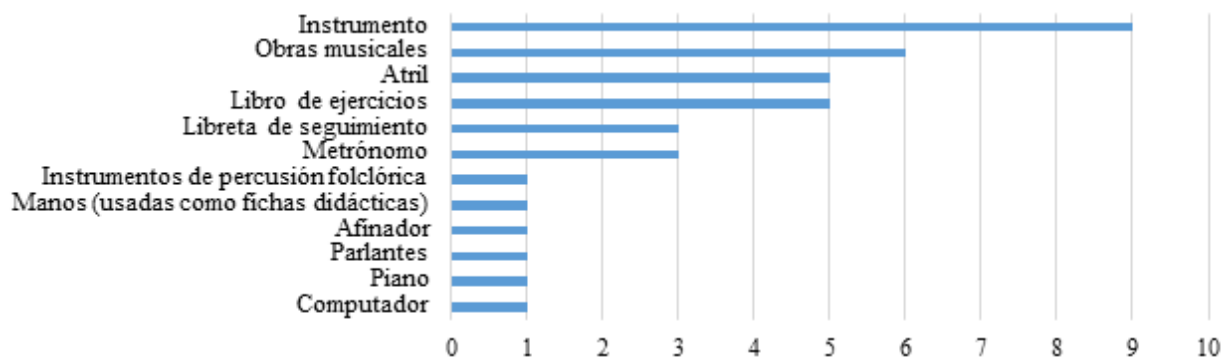


**Gráfico 18.** Dispositivos de apoyo usados en las clases grupales

*Fuente:* Construcción de los autores.

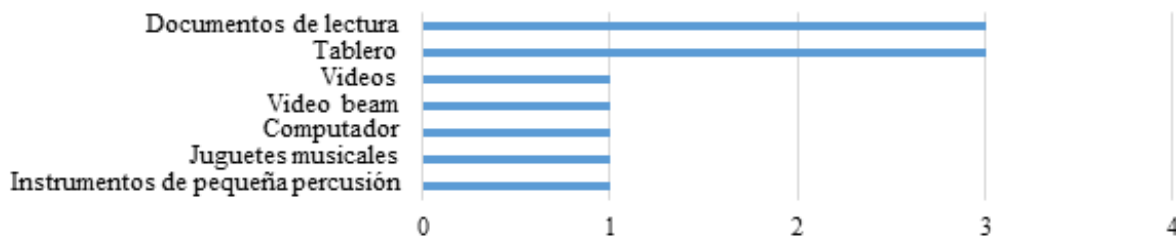
Seguidamente, en el Gráfico 19, se observan los mediadores utilizados en las clases de instrumento; luego, en los Gráficos 20 al 24 se aprecian los dispositivos en que se apoya la actividad docente organizados por los campos de formación de la Licenciatura en Música.

93



**Gráfico 19.** Dispositivos de apoyo usados en las clases de instrumento

*Fuente:* Construcción de los autores.



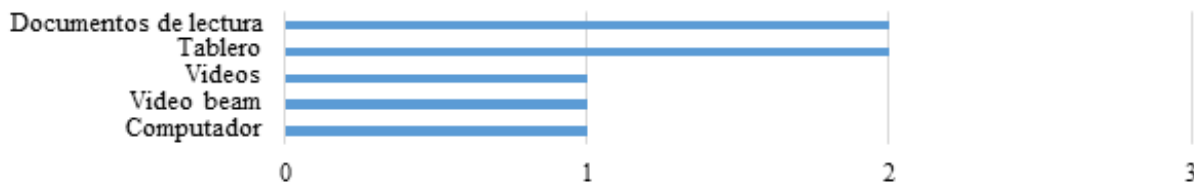
**Gráfico 20.** Dispositivos de apoyo usados en el Campo de Formación Pedagógico

*Fuente: Construcción de los autores.*



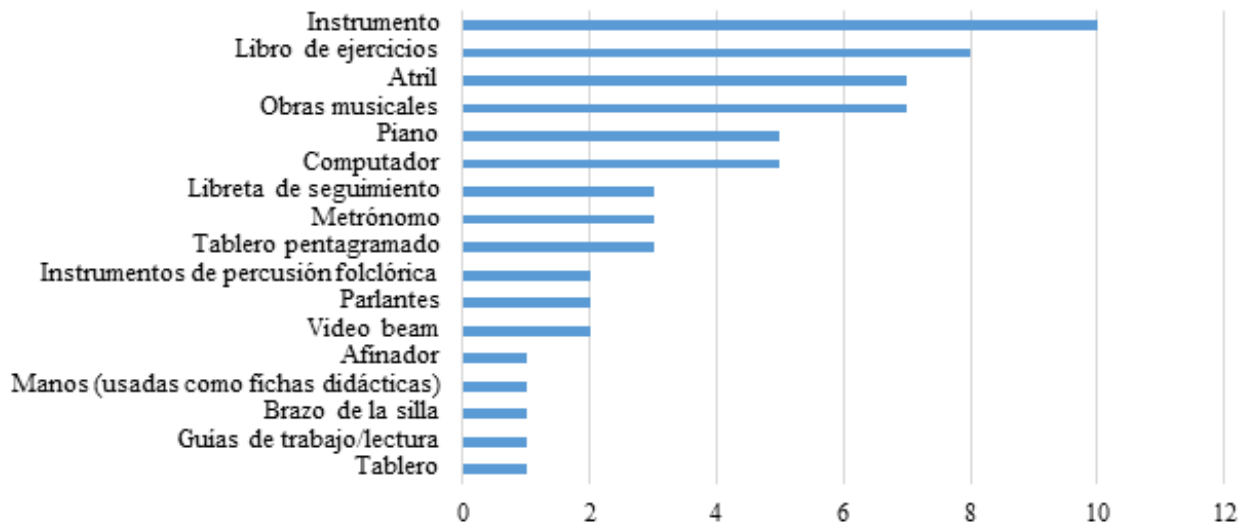
**Gráfico 21.** Dispositivos de apoyo usados en el Campo de Formación Humanístico

*Fuente: Construcción de la autora.*



**Gráfico 22.** Dispositivos de apoyo usados en el Campo de Formación Investigativo

*Fuente: Construcción de los autores.*



**Gráfico 23.** Dispositivos de apoyo usados en el Campo de Formación de Teoría y práctica musical

*Fuente: Construcción de los autores.*



**Gráfico 24.** Dispositivos de apoyo usados en el Campo de Formación de Profundización

**Fuente:** Construcción de los autores.

La discriminación de los elementos usados por los profesores como dispositivos de apoyo se muestra en la Tabla 34.

**Tabla 34.** Dispositivos de apoyo utilizados por los docentes

Asignatura	Encuesta	Observación participante
Historia de la Música III y IV	No respondió.	Tablero, video beam, computador, guías de trabajo.
Práctica Coral	No respondió.	Piano, obras musicales, atril.
Instrumento Principal- percusión o Complemento Musical (COMUS)	Instrumentos, computador, metrónomo, libros (bibliografía).	Instrumento, instrumentos de percusión folclórica, libro de ejercicios.
Teoría Integrada de la Música IV	Fichas didácticas, reproductor de audio, tablero pentagramado, atril.	Tablero pentagramado, computador, piano, libro de ejercicios.
Teoría Integrada de la Música I	Piano, tablero, material fotocopiado,	Tablero pentagramado, piano, libro de ejercicios, usa el brazo de la silla para que los estudiantes percutan cuando leen los ejercicios rítmicos.
Teoría Integrada de la Música VI	Marcadores de colores, computador, piano, tablero, equipos de sonido, los recursos que me proponen los estudiantes como tales, por ejemplo, una pregunta es un recurso, una actitud es un recurso, una postura es un recurso, todo lo que me pueda servir para desarrollar la clase.	Tablero pentagramado, computador, piano, video beam, parlantes, instrumento, metrónomo, afinador, atril, libro de ejercicios.
Instrumento Principal - trombón	No respondió.	Piano, obras musicales, instrumento, libro de ejercicios.
Instrumento Principal - voz	El instrumento y el cuerpo.	Tablero, instrumentos de pequeña percusión, juguetes musicales, documento de lectura.
Metodología de la música I	No respondió.	Tablero, instrumentos de pequeña percusión, juguetes sonoros, documento de lectura.
Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	No respondió.	Documentos de lectura, tablero, marcadores.
Investigación Musical I	No respondió.	Documentos de lectura, tablero, marcadores.
Instrumento Principal - bajo	Planta de bajo, metrónomo, instrumento. No acepta el afinador para que trabajen el oído.	Tablero, computador, video beam, parlantes, guías de lectura, videos.
Enfoque General del Desarrollo humano / Desarrollo Humano y Adolescencia	Audiovisuales, foros, trabajo de equipo, ejercicios investigativos, mapas conceptuales, debates, fichas y guías de trabajo, montajes artísticos, textos de lectura.	Atril, instrumento, obras musicales, libro de ejercicios, libreta de seguimiento.
Instrumento Principal - guitarra	No respondió.	Instrumentos de percusión folclórica, instrumento (flauta de millo y gaita), libro de ejercicios, atril.
Ensamble III y IV: músicas tradicionales	No respondió.	Tablero pentagramado, computador, piano, video beam, parlantes, instrumento, metrónomo, afinador, atril, libro de ejercicios.



Asignatura	Encuesta	Observación participante
Complemento Musical - piano (COMUS)	Mis manos (el profesor las utiliza para indicar los grados al pianista), en la improvisación tocamos por grado y aprenden a transportar.	Instrumento, usa las manos como si fueran fichas didácticas, obras musicales.
Instrumento Principal - clarinete	Instrumento, grabadora, libros, videos, metrónomo, atril, libreta de seguimiento. Plataforma institucional de la asignatura.	Atril, instrumento, metrónomo, libreta de seguimiento, computador, parlantes, obras musicales.
Instrumento Principal - piano	Piano, silla para el piano, silla con brazo (en lo posible) para el profesor.	Instrumento, obras musicales, libreta de seguimiento.
Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas / Trabajo de Grado	No respondió.	Tablero, documento de lectura, computador, video beam, videos.
Complemento Musical - violonchelo	Instrumento (cello, piano), libros, textos, tablero, grabaciones (si procede y es posible)	Instrumento, obras musicales, libro de ejercicios, atril.
Electiva Profundización	Los que ofrece la institución (son pocos y en mal estado).	Computador, video beam, parlantes, presentación de diapositivas, videos, piano, documentos de lectura.

Fuente: Construcción de los autores.

Continuando con las acciones cotidianas efectuadas por los docentes, al analizar la finalización de las clases, se encuentran las actividades que se relacionan en el Gráfico 25.



Gráfico 25. Actividades realizadas para finalizar las clases

Fuente: Construcción de los autores.

Como puede observarse, hay variedad de actividades para finalizar las clases. En las clases de instrumento hay una tendencia a dar instrucciones y sugerencias para el estudio independiente; así como en las clases grupales, la asignación y explicación de tareas. En ambas se suele resumir lo socializado durante la clase de manera verbal o apoyándose en la libreta de seguimiento.

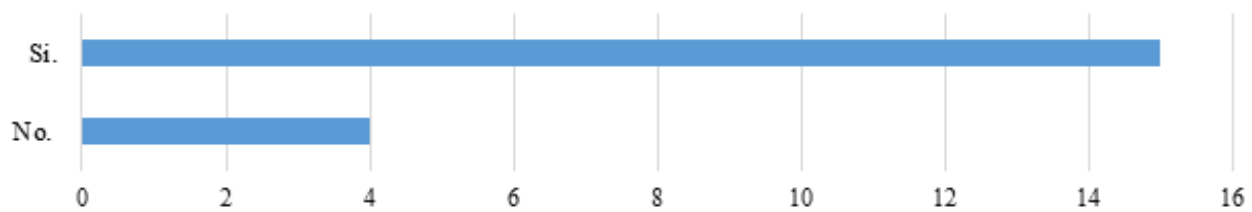
Se observa también que las actividades se dirigen a impulsar diferentes dimensiones de los estudiantes; siete de estas, por ejemplo, se dirigen a los desarrollos intelectuales, tres a la dimensión psicomotriz y tres más a la dimensión afectiva. Asimismo, dos actividades propician la dimensión social, dos la comunicativa y una la perceptual (Tabla 35).

**Tabla 35.** Consolidado de actividades para finalizar las clases

Actividad	Docentes	Dimensión
Dar instrucciones sobre lo que se trabajará en próximos encuentros.	5	Intelectual
Preguntar si hay inquietudes.	3	Intelectual
Dar recomendaciones para el estudio independiente.	12	Psicomotriz
Resumir lo visto.	6	Intelectual
Organizar el salón/el material de clase	2	Social
Preguntar cómo se siente el estudiante con lo trabajado en la clase.	2	Afectiva
Tomar o firmar asistencia.	5	Social
Diálogo motivante para que los estudiantes aprovechen lo que se ha estudiado en clase.	4	Afectiva /Comunicativa
Explicar y asignar tarea.	8	Intelectual
Calificar al estudiante por medio de la evaluación y autoevaluación.	1	Intelectual /Comunicativa
Felicitar por el trabajo realizado.	3	Afectiva
Retroalimentar trabajos corregidos.	1	Intelectual
Tocar el instrumento / interpretar la obra completa	1	Perceptual /Psicomotriz
Escribir en la libreta de seguimiento el desempeño del estudiante.	3	Intelectual / Psicomotriz

**Fuente:** Construcción de los autores.

Con respecto a la utilización del canto o tarareo durante sus clases, todos los profesores de asignaturas musicales responden afirmativamente; ya sea por la naturaleza del curso (Instrumento Principal Voz o Teoría Integrada de la Música) o porque ayuda a clarificar los conceptos u orientaciones que se dan. Algunas respuestas en ese sentido son: “ambas cosas, cuando tu solfeas o tarareas un ejercicio ya tienes un porcentaje de avance con el instrumento. Es muy conveniente”, “es fundamental para expresar lo que se quiere”, “sí lo utilizo, para mejor comprensión de las indicaciones interpretativas dadas en las partituras, es el mejor recurso cuando no hay otro piano para el profesor” y “sí, como forma de desarrollar el oído interno, para tomar decisiones sobre diseños melódicos, para identificar un fragmento o para ejemplificar tras una explicación técnica o una descripción” (Gráfico 26).



**Gráfico 26.** Utilización del canto o tarareo durante la clase

*Fuente:* Construcción de los autores.

### Interés y participación de los estudiantes

El análisis de los datos recabados permite observar dos aspectos: primero, que la necesidad de promover el interés y participación de los estudiantes es una acción frecuente de las clases grupales y, segundo, que hay coincidencia en la respuesta de algunos profesores (docentes 5, 6, 11 y 15) y lo observado durante el trabajo de campo (Tabla 36).

**Tabla 36.** Estrategias para promover la participación e interés de los estudiantes

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió	Retroalimentación de los exámenes y suscitar el diálogo.
02	No respondió	No se observó.
03	Las TICs como herramienta investigativa y de estudio personalizado.	Aunque es una clase individual, es usual que haya asistentes. A estos los involucra haciéndoles preguntas.
04	Las ejemplificaciones, además de caracterizar en gran manera el tema que se desarrolla, tienen que guardar estrecha relación con las experiencias y preferencias musicales de la mayoría de los participantes. De igual manera, deben satisfacer las demandas de los distintos sistemas representativos de los participantes: auditivo, visual y kinestésico.	Preguntar a los estudiantes individualmente.
05	Ellos pasan al frente a dictar su clase, cada uno quiere ser el primero, elijo quién va pasando, ellos traen una clase programada, para los compañeros es a primera vista. Sirve para hacer solfeo y practicar en el piano.	Hace una dinámica en la que el estudiante debe asumir el rol del profesor.
06	No respondió	No aplica, pues es una clase individual.
	La mayéutica para mí es una herramienta fundamental, porque eso me permite llevar al estudiante a través de su inquietud, que él mismo vaya deduciendo lo que me está proponiendo buscar. Una pregunta es fundamental, cualquier cosa que un estudiante diga es importante.	Preguntar a los estudiantes individualmente.
07	A medida que ellos van adquiriendo confianza, se van desinhibiendo. Ante todo hacerlo sentir cómodo y que den lo mejor de sí.	No aplica, pues es una clase individual.
08	No respondió	Preguntar individualmente.
09	No respondió	No se observó.
10	Hay un método que tienen muchos "tumbaos", muchas líneas de bajo dinámicas, por esas partes los animo: "Qué chévere, eso suena bien". Los animo a traer eso bien tocado, como decimos por aquí bien "afincao", bien expresado.	No aplica, pues es una clase individual.
11	La problematización orientada hacia el pensamiento divergente, reformulación de conceptos, deducciones concretas.	Preguntar a los estudiantes individualmente; fomenta el diálogo con preguntas generadoras de reflexión.
12	No respondió	Aunque es una clase individual, es usual que haya asistentes. A estos los involucra haciéndoles preguntas.
13	No respondió	Preguntar a los estudiantes individualmente.

Docente	Encuesta	Observación participante
14	La motivación, los aprecio mucho, los respeto, trato de que mi posición no sea la del profesor, sino la de la persona que pudo ser uno de ellos, pero que en ese momento a mí me corresponde ser la guía del grupo. Eso crea un acercamiento entre el docente y el grupo, que permite que puedan manifestar abiertamente lo que les sucede. Yo les hablo afectivamente, le digo que es importante que estén en clase, que no falten, que no se puede hacer un <i>voicing</i> de cinco saxos solo con tres. Que aprovechen todo lo que tienen aquí y las materias que les da la universidad.	Preguntar a los estudiantes individualmente.
	No respondió	No aplica, pues es una clase individual.
15	Concientizar al alumno de sus capacidades y aprovechamiento del tiempo	No se observó.
		No aplica, pues es una clase individual.
16	Parto del principio de que si están matriculados es porque hay interés y desean ser licenciados.	No aplica, pues es una clase individual.
17	No respondió	No se observó.
18	Materiales en actividad, emplear pequeños momentos de distensión, evitar la monotonía con diversas actividades.	No aplica, pues es una clase individual.
19	Estar motivados, pueden escoger de entre varias opciones de materiales.	Preguntar a los estudiantes.

**Fuente:** Construcción de los autores.

La actividad con mayor recurrencia para mantener el interés y propiciar la participación es la formulación de preguntas; el profesor puede hacerlas a todo el grupo o a estudiantes específicos. La segunda actividad observada, en orden de utilización, es suscitar el diálogo con preguntas; aunque se relaciona con la primera pues parte de los cuestionamientos, se diferencia de esta, porque las preguntas parecen hacer parte de un listado que tiene el profesor y con el cual provoca un animoso debate; es decir, la interrogación es detonante de diversas respuestas dependiendo del esquema de pensamiento que posea el estudiante para contestar (Gráfico 27).



**Gráfico 27.** Estrategias para promover la participación y el interés de los estudiantes

**Fuente:** Construcción de los autores.

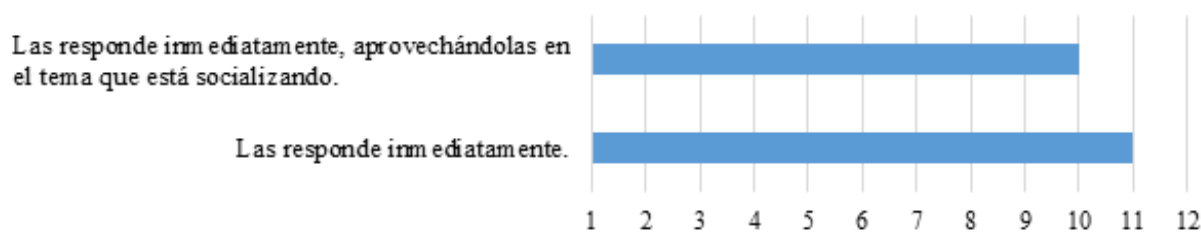
En relación a la diferencia entre las clases grupales y las individuales o de instrumento, se puede anotar que las dinámicas de contacto uno a uno que poseen las segundas, disminuyen la necesidad del profesor de estar avivando la atención y motivación hacia las temáticas que está socializando; por lo tanto, no se observó la utilización de alguna estrategia al respecto en estas clases. En este sentido, en las clases individuales, los estudiantes escuchan con interés lo que el profesor les explica y se dedican a conseguirlo con su instrumento. Por otro lado, la respuesta del docente 16 podría permitir pensar que es deber del estudiante, y no del profesor, estar animado y dispuesto para la clase.

En lo relacionado con las preguntas que surgen en la clase, al revisar el uso que el docente les da, se encuentra que ellos las responden apenas los estudiantes las formulan y que también suelen aprovecharlas, para aclarar el contenido que están socializando o corregir los aspectos que hayan sido mal comprendidos (Tabla 37 y Gráfico 28).

**Tabla 37.** Uso que se les da a las preguntas en clase

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Las responde inmediatamente.
02	No respondió.	No se presentaron.
03	Se aprovechan para aclarar dudas y aportar al desarrollo del conocimiento del alumno.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
04	Las utilizo para evaluar y reorientar las estrategias de enseñanza; lo mismo, para ampliar, profundizar y proponer sobre un tema.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
05	Resolver enseguida. Explicar lo que tenga que explicar.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
06	No respondió.	Las responde inmediatamente.
	Es una oportunidad que me da para acompañarle en el proceso de aprehensión del conocimiento.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
07	Les respondo con parte práctica también.	Las responde inmediatamente.
08	No respondió.	Las responde inmediatamente.
09	No respondió.	Las responde inmediatamente.
10	Me gusta siempre ayudarlos y las resolvemos allí en clase. Cualquier pregunta sobre el instrumento la resolvemos.	Las responde inmediatamente.
11	Trato de orientarlos a complejizar las temáticas o a encontrar respuestas concertadas en el grupo.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
12	No respondió.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
13	No respondió.	Las responde inmediatamente.
14	No respondió.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
	Siempre trato de inculcarles a mis alumnos que nosotros estamos en proceso juntos de adquirir conocimientos, cuando no sé les digo que es algo que no he visto, todo en franqueza, pues un docente que crea saber todo está perdido. No tengo miedo de preguntarle al estudiante.	Las responde inmediatamente.
15	No respondió.	Las responde inmediatamente.
	Aplicarlas didácticamente.	Las responde inmediatamente.
16	Les doy respuestas precisas y casi siempre enfocadas en dirección a la pedagogía y cómo pueden resolver mejor sus inquietudes pianísticas.	Las responde inmediatamente.
17	No respondió.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
18	Se intenta que sean los propios estudiantes (individualmente o en grupo) los que lleguen a la respuesta. En todo caso, se trata de que no sea simplemente una respuesta concreta o directa.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.
19	Las proceso y utilizo lo aprendido. Las trato de llevar a la vida del estudiante y a su desempeño laboral.	Las responde inmediatamente, aprovechándolas en el tema que está socializando.

**Fuente:** Construcción de los autores.



**Gráfico 28.** Uso que se le da a las preguntas en clase

**Fuente:** Construcción de los autores.

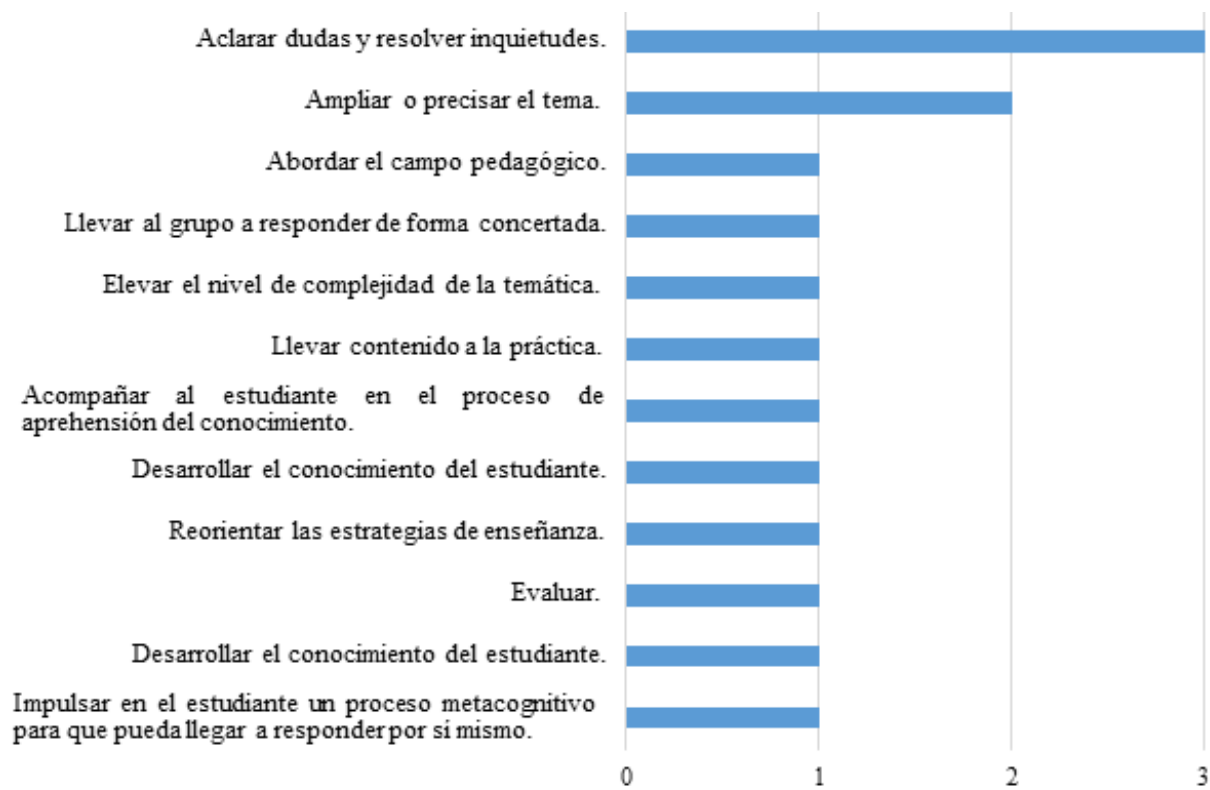
En la encuesta, algunos docentes explican el uso que les dan a los cuestionamientos e inquietudes; se identifica que estos tienen un uso variado y en palabras de uno de los docentes que hicieron parte de la muestra, la pregunta es: “una oportunidad que me da para acompañarle en el proceso de aprehensión del conocimiento” (docente 6).

Dentro de las posibilidades de utilización de las preguntas se encuentra el desarrollar las diversas dimensiones, principalmente la intelectual, en los estudiantes. Del mismo modo, la oportunidad de propiciar la resolución de problemas en equipo usando la concertación y el diálogo.

Otro aspecto que destaca en los datos es que las preguntas permiten direccionar la enseñanza para abordar el campo pedagógico.

Se hace evidente también en algunas respuestas que, con los cuestionamientos, el profesor se ve impulsado a buscar nuevas explicaciones o ejemplos; de esta manera puede clarificar o elevar el nivel de complejidad de las temáticas. Es decir, el docente debe reorganizar o identificar en su didáctica la estrategia más adecuada para dar respuesta a las dudas de los estudiantes.

En el Gráfico 29 se muestra el consolidado de respuestas para la utilización de las preguntas; asimismo en la Tabla 38 se identifica si el cuestionamiento se dirige a: 1) apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje, 2) socializar las temáticas y 3) evaluar el proceso de comprensión de las temáticas.



**Gráfico 29.** Uso que le dan a las preguntas los profesores

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 38.** Uso de las preguntas en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Uso de las preguntas	Cantidad de profesores	Procesos de enseñanza y aprendizaje
Aclarar dudas y resolver inquietudes.	3	Evaluar el proceso de comprensión de las temáticas.
Ampliar o precisar el tema.	2	Socializar las temáticas.
Desarrollar el conocimiento del estudiante.	1	Apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.
Evaluar.	1	Evaluar el proceso de comprensión de las temáticas.
Acompañar al estudiante en el proceso de aprehensión del conocimiento.	1	Apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.
Impulsar en el estudiante un proceso mental o meta- cognitivo para que pueda llegar a responder por sí mismo.	1	Apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.
Reorientar las estrategias de enseñanza.	1	Socializar las temáticas.
Llevar contenido a la práctica.	1	Socializar las temáticas.
Elevar el nivel de complejidad de la temática.	1	Socializar las temáticas.
Abordar el campo pedagógico	1	Socializar las temáticas.
Llevar al grupo a responder de forma concertada.	1	Apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.
Direccionar la vida académica y profesional del estudiante.	1	Apoyar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.

*Fuente: Construcción de los autores.*

Como puede observarse, las preguntas se dirigen a propiciar los desarrollos de los estudiantes; en otras, a optimizar la manera en que los discentes se apropian del contenido y en otras más, se autoimpulsan para enseñar más y mejor.

Al dirigir la mirada a las clases grupales y revisar la manera cómo los profesores mantienen la atención se encuentran las siguientes informaciones (Tabla 39):

**Tabla 39.** Estrategias para mantener la atención de los estudiantes en las clases grupales

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Hace preguntas del contenido que se está socializando.
02	No respondió.	Pide y agradece la paciencia que tiene una cuerda del coro mientras le corresponde el turno de cantar.
03	No aplica	No aplica
04	Teniendo siempre presentes las estrategias con que se transmite el conocimiento que se imparte, además de variadas, deben concomitar de modo natural con las experiencias y preferencias musicales de los alumnos. Asimismo, con sus distintos sistemas representativos y estilos de aprendizaje.	No se observó inatención.
05	Ellos están siempre muy atentos, no sé si es que les motiva la clase, o ya vienen motivados. Si alguien se distrae le llamo la atención para que deje de usar el celular, por ejemplo. El que no está atento, le pregunto.	Les pregunta individualmente.
06	No aplica	No aplica
	La atención que pretende un docente va a depender mucho del grado de respeto que tenga él por su disciplina; es decir, por su disciplina como área, como asignatura, como experto en una materia. Cuando un docente no tiene la certeza de un dominio, la atención siempre va a estar ausente. La clase misma tiene un encanto, pero ese encanto no es suficiente en la medida en que el docente no sea consciente de ello, o no se vuelva consciente de que la materia misma es seductora y que él con su actitud puede hacer que no lo sea y viceversa. Logro la atención en los estudiantes a partir de la actitud que asumo en la materia, que hace que los estudiantes se mantengan atentos.	No se observó inatención.
07	No aplica	No aplica
08	No respondió.	No se observó hacer nada.
09	No respondió.	Hace preguntas sobre lo que está socializando.
10	No aplica	No aplica
11	No respondió.	Hace preguntas sobre lo que está socializando.
12	No aplica	No aplica
13	No respondió.	Pide a los estudiantes que vayan tocando como solistas en el ensamble.
14	No solamente en la clase, también en la escogencia del repertorio, que este sea variado, que haya contraste, porque de eso se tratan los diferentes momentos que uno puede vivir afuera, que sean obras tocables, tú tienes que conocer a tus músicos, trato que la dificultad no sea inalcanzable.	Hace preguntas a estudiantes específicos cuando está haciendo las explicaciones.
	No aplica	No aplica
15	En la banda se trabaja por familia, por eso hago énfasis en que la información que se da a un grupo es útil para los demás y como la orientación que ellos están teniendo es hacia la licenciatura, cualquier detalle les puede servir también.	No se observó inatención.
	No aplica	No aplica
16	No aplica	No aplica

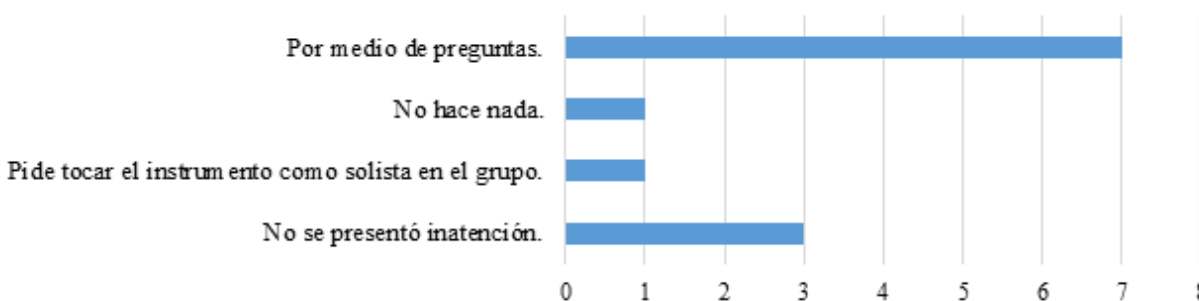


Docente	Encuesta	Observación participante
17	No respondió.	Hace preguntas sobre lo que está socializando.
18	No aplica	No aplica
19	Con materiales atractivos.	Hace preguntas sobre lo que está socializando.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Se puede apreciar en la Tabla 39 que la manera usual de mantener la atención de los estudiantes es formulando preguntas al grupo en general o a estudiantes específicos. En el caso de la asignatura de Ensemble, el profesor utiliza la misma estrategia de preguntar, solo que en este caso el discente debe demostrar con el instrumento su desempeño.

Se observó igualmente que un profesor pasaba desapercibida la inatención de algunos estudiantes, pues esta no se mostraba a manera de desorden o ruido que interrumpiera la clase, sino distracción al estar dedicados a hacer otros trabajos, en pauta musical, con su computador (Gráfico 30).



**Gráfico 30.** Estrategias para mantener la atención de los estudiantes en clases grupales.

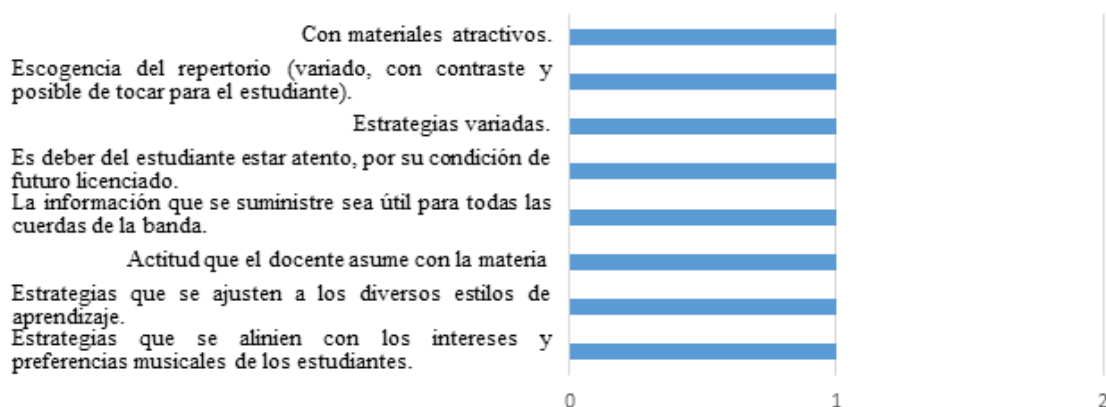
**Fuente:** Construcción de los autores.

Se resaltan algunas respuestas de docentes en la encuesta, cuando se les cuestionó por la captura y mantenimiento de la atención; entre estas, la necesidad de generar estrategias variadas (docentes 4 y 14, Tabla 40); además, estas deben relacionarse con los intereses y preferencias musicales de los estudiantes; por lo tanto, la selección de un buen repertorio es fundamental.

Un docente en particular expresa que es importante diseñar dispositivos de formación atractivos, aspecto que fue observado durante el trabajo de campo (docente 19). El profesor en mención genera sus propios materiales de clase (videos, diapositivas, entre otros) y se preocupa por acondicionar el aula con los elementos necesarios para propiciar una buena visualización y escucha de lo que presenta en la clase.

Desde otra perspectiva se aprecia la respuesta de un profesor que menciona ofrecer información de utilidad para las diversas cuerdas del ensemble; sin embargo, se identifica también que es deber del estudiante estar atento por su condición de futuro licenciado (docente 15).

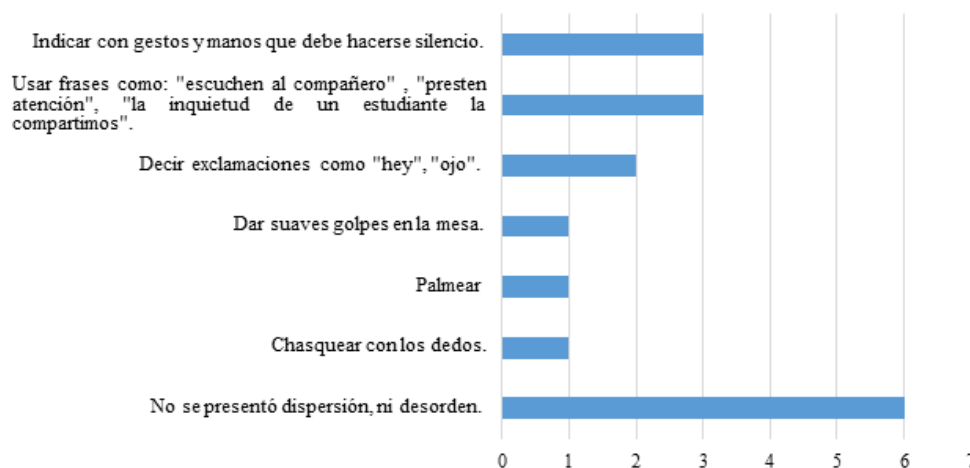
Por otro lado, hay un docente que anota que la atención en clase se relaciona con la experticia y actitud que el profesor asume con la materia (docente 6); durante la observación de su clase no se presentó dispersión; los estudiantes estuvieron atentos, formularon preguntas y aunque algunas, bajo la consideración del profesor, fueron mal expresadas desde el ámbito teórico, el docente trató de identificar en estas las posibilidades para propiciar en los estudiantes la construcción de conocimiento. El consolidado de respuestas, en este sentido, se muestra en el Gráfico 31:



**Gráfico 31.** Estrategias para mantener la atención en las clases grupales

*Fuente:* Construcción de los autores.

Haciendo referencia a la manera como los docentes solucionan la dispersión o el desorden en las clases grupales, se aprecia la utilización de formas verbales o corporales como las que se muestran en el Gráfico 32:



**Gráfico 32.** Estrategias para manejar la dispersión o el desorden

*Fuente:* Construcción de los autores.

La discriminación de los datos recabados, en relación a la dispersión y desorden en clases grupales, puede apreciarse en la Tabla 40:

**Tabla 40.** Consolidado de estrategias para resolver la dispersión y el desorden en clases grupales

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Con su rostro y un ¡shhh! solicita hacer silencio.
02	No respondió.	No se presentó dispersión, ni desorden.
03	No aplica	No aplica
04	Intempestivamente irrumpo con alguna espectacular rutina, que cautive el interés de la clase, e insto a que la imiten. Si persiste la dispersión, indago sobre las causas e involucrados, e insto a resolver el impase en otras instancias si el caso lo amerita.	No se presentó dispersión, ni desorden.
05	Desorden no se presenta. Si hay algún estudiante chistoso yo me río para que la clase no sea tan rígida, si la cosa continua hago llamado grupal para continuar: ¿podemos continuar?	Solicita hacer silencio.
06	No aplica	No aplica
06	Por lo general dependo de mi estado de ánimo, si estoy muy concentrado en una pregunta y en organizar la respuesta, me molesta y digo: "dame un minuto", por lo general me quedo callado, o (con un ejemplo) soy algo irónico diciendo que me disculpe si lo interrumpí y que continúe a lo que el estudiante enseguida deja de hablar. Me valgo de lo mínimo, de la repentinización, causar algo de risa en los estudiantes a partir de algo que oí que decía. Si respeto mucho el hecho de por qué un estudiante no presta atención, puede estar ahí, pero puede no estar. Si algún estudiante manifiesta una atención particular (desatención, dispersión...) le invito a quedarse unos minutos y conversamos al respecto.	No se presentó dispersión, ni desorden.
07	No aplica	No aplica
08	No respondió.	Dice exclamaciones como: ¡hey! Y hace chasquido con los dedos.
09	No respondió.	No se presentó dispersión, ni desorden.
10	No aplica	No aplica
11	No respondió.	Dice expresiones como: "escuchen al compañero"; pide silencio con un "¡shhhh!", toca suavemente en la mesa para invitar a mantener la atención cuando el auditorio no escucha.
12	No aplica	No aplica
13	No respondió.	El profesor usa sus manos para solicitar silencio, no hace comentarios al respecto; los estudiantes al observarlo, empiezan a callar. También dice: "solo, solo" cuando los estudiantes tocan con el solista.
14	Simplemente les dijo: "hey, necesitamos ensayar" o les pregunto si tienen alguna duda, trato de que no se dispersen. Si uno se queda con un grupo instrumental en un ensamble, es posible que otro grupo se distraiga, es importante que todos estén atentos porque, aunque no sea de su cuerda es algo que deben aprender para resolver problemas futuros.	Expresa frases como: "ojo, presten atención". También levanta una mano pidiendo atención y silencio. Golpea las palmas. Diciendo: "¡hey!, un momentico, la inquietud de un estudiante la compartimos". Pide silencio con un ¡shhh!.
	No aplica	No aplica
15	Me quedo callado y mirando hacia el suelo, hasta que ellos mismos se percatan o hay líderes, hasta que se logra un silencio absoluto.	Solicita escuchar al director cuando se pida silencio.
	No aplica	No aplica
16	No aplica	No aplica
17	No respondió.	No se presentó dispersión, ni desorden.
18	No aplica	No aplica
19	No sucede	No se presentó dispersión, ni desorden.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Al enfocar el análisis en el ambiente que se propicia en la clase, la tendencia se dirige al establecimiento de un clima relajado, fraterno y de confianza. Se observó que en clase los estudiantes se desenvuelven, expresan con libertad e incluso pueden hacer comentarios jocosos manteniendo el respeto y reconociendo la autoridad del docente (Tabla 41).

**Tabla 41.** Ambiente que se genera en las clases

Docente	Encuesta	Observación participante
01	No respondió.	Ambiente relajado, de camaradería. Comentarios contextuales.
02	No respondió.	Ambiente relajado. Los estudiantes se ríen ante expresiones jocosas.
03	Amable, receptivo, cordial	Ambiente relajado, de camaradería. Comentarios contextuales.
04	Un ambiente de sano esparcimiento donde se vivencien lúdicas electrizantes, que generen constante expectativa y motivación, para favorecer la atención y participación de los miembros del grupo.	Ambiente relajado, de camaradería. Comentarios contextuales.
05	Ambiente ameno, ellos ensayan con los conocimientos claros, que sepan por qué hay que hacer las cosas,	Ambiente relajado.
06	Felicidad, aprender feliz	Ambiente relajado, de camaradería. Comentarios contextuales.
07	De tú a tú.	Ambiente relajado. Cuando el estudiante se tensiona, hace comentarios chistosos.
08	No respondió.	Ambiente relajado, de camaradería. Comentarios contextuales.
09	No respondió.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
10	De respeto.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
11	No respondió.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
12	No respondió.	Ambiente de camaradería, los estudiantes se observan relajados.
13	No respondió.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
14	Ameno, que disfruten el momento, que disfruten el tema. No solamente en la clase, también en la escogencia del repertorio, que este sea variado, que haya contraste, porque de eso se trata los diferentes momentos que uno puede vivir afuera. Que sean obras tocables, tú tienes que conocer a tus músicos, trato que la dificultad no sea inalcanzable.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
15	Lo que se pretende en el caso mío es que haya una sola idea, como se está trabajando diferentes autores, diferentes épocas, que la idea sea una sola. En el caso de la clase se hace mucho énfasis en el respeto mutuo, cero comentarios negativos y hacer énfasis en lo que se está trabajando.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
16	El mejor que sea posible, siempre y cuando se haya preparado algo del material acordado.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
17	No respondió.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
18	Respeto, colaboración, concentración, participación, aprendizaje	Ambiente agradable, de confianza, relajado.
19	De adquisición de nuevos conceptos, esquemas mentales de aprendizaje significativo.	Ambiente agradable, de confianza, relajado.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Se observó también a varios profesores hacer comentarios jocosos, que provocan la risa en el grupo, para promover la relajación, impulsar una mejor interpretación, disminuir la tensión que produce el error y felicitar por el desempeño, entre otros aspectos (Tabla 42):

**Tabla 42.** Comentarios jocosos usados por los profesores para buscar la relajación en el estudiante

Comentario jocosos	Asignatura	Situación	Explicación
Velo, ¡qué bonito!	Instrumento Principal - Voz	El estudiante ha bajado el velo del paladar durante el canto.	Usa el título de la canción del Pacífico, para llamar la atención sobre la correcta impostación.
Vamos, ¡siganme los buenos!	Instrumento Principal - Voz	El estudiante ha disminuido la velocidad, la intensidad o animosidad en el canto.	Usa la expresión del programa televisivo, para impulsar la interpretación.
¿Este a oriente?	Instrumento - Voz	El estudiante vacila al dar una respuesta diciendo: "este..."	Expresa la pregunta para disminuir la tensión del estudiante que no sabe responder, haciendo que se ría.
Hoy va a tocar...	Instrumento Principal - Guitarra	El estudiante va a presentar los ejercicios u obras que ha estudiado.	Usa la frase para teatralizar la presentación del estudiante.
Uno no pregunta quién la tocó, sino quién la ejecutó.	Instrumento Principal - Guitarra	El estudiante ha terminado de tocar una obra con poco éxito en la interpretación.	Usa la frase para decir que la ejecución fue un homicidio musical.
Se toca el pecho y teatraliza diciendo ¡ay, ay, ay!	Instrumento Principal - Guitarra	El estudiante toca notas falsas con el instrumento.	Dramatiza para disminuir la tensión del estudiante con los errores que ha cometido.
Choca la mano del estudiante para felicitarlo.	Complemento Musical - Piano	El estudiante ha realizado una buena improvisación.	Anima y motiva al estudiante en sus aciertos con la interpretación.
Ese Mi está totalmente degenerado.	Práctica Coral	Los estudiantes han desafinado.	Expresa que el sonido o el acorde están fuera de tono.
Exclama musicalmente un ¡ay!	Ensamble músicas tradicionales	El estudiante está leyendo mal el ejercicio.	Usa los afinques de las músicas tradicionales, para expresar que el estudiante está tocando notas falsas.
¡Pilas!, que viene lo bueno.	Ensamble Banda	Van a empezar a tocar una obra.	Usa la expresión para que el estudiante se "avispe"; es decir, esté alerta del inicio de la obra.
¡Nos fuimos!	Ensamble Banda	Van a empezar a tocar una obra.	Usa la expresión emblemática del maestro José "Chico" Cervantes de los Corraleros de Majagual, para llamar la atención de los músicos antes de iniciar la obra.
Míralo, ¡ve!	Electiva - Profundización	Los estudiantes observan videos musicales.	Usa la expresión, para llamar la atención de los estudiantes hacia un pasaje en particular de la obra que están escuchando.
Mesa que más aplauda.	Historia de la Música.	El estudiante no responde a un cuestionamiento formulado por el profesor.	Utiliza la frase de la canción, para solicitar que otro estudiante del grupo responda si lo desea.
¡Ay!, mi madre.	Teoría Integrada de la Música IV	El estudiante se equivoca solfeando.	Usa la expresión para disminuir la tensión del estudiante mientras solfea.
Ese Sol (G) dolió.	Teoría Integrada de la Música IV	El estudiante se equivoca solfeando.	Usa la expresión para decirle al estudiante que se está equivocando al solfear.
¡Ajá!, ¡entusiasmo!	Teoría Integrada de la Música IV	El estudiante se equivoca solfeando.	Usa la expresión del programa televisivo, para decirle a los estudiantes que se está cayendo el tono.

Comentario jocoso	Asignatura	Situación	Explicación
¡Buenas noches!	Teoría Integrada de la Música I	El estudiante llega retrasado a clase.	La falsa utilización del saludo, les indica que deben trabajar en la puntualidad.
Bonito, pero... los últimos compases una vil mentira.	Teoría Integrada de la Música I	El estudiante se equivoca solfeando.	Dice el comentario para expresarle al estudiante que se está equivocando al solfear.

**Fuente:** Construcción de los autores.

### Actividades de enseñanza

A partir de la indagación de las acciones de 1) Demostración, 2) Explicación, 3) Diálogo dirigido, 4) Representación de roles, 5) Disertación magistral, 6) Práctica musical y 7) Planteamiento de interrogantes que los profesores desplegaron en clase, se observó cómo ellos enfatizaban determinados aspectos del contenido y cómo confirmaban que los estudiantes habían comprendido las explicaciones.

Los datos recolectados se han organizado teniendo en cuenta la siguiente matriz sistematizadora de información (Tabla 43); en esta, se muestran inicialmente todas las respuestas y se discriminan por Modalidad de la clase (grupal o individual) y Campo de formación.

**Tabla 43.** Matriz sistematizadora de información para las actividades de enseñanza

Actividad de enseñanza	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza								
La utiliza con frecuencia								
La utiliza poco								
No la utiliza								
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

**Fuente:** Construcción de los autores.

Al revisar lo relacionado con la Demostración, se aprecia un fuerte uso en el Campo de Teoría y Práctica Musical, exceptuando en las clases de Historia de la Música y Ensamble Banda; también es utilizada la actividad en el Campo de Profundización. En los Campos de Formación Pedagógico, Humanístico e Investigativo no se utiliza, exceptuando el profesor de Metodología de la Música que aborda esta actividad con frecuencia (Tabla 44).

**Tabla 44.** Utilización de la Demostración como actividad de enseñanza

Demostración	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	12	6	6	0	0	0	11	1
La utiliza con frecuencia	5	2	3	1	0	0	4	0
La utiliza poco	0	0	0	0	0	0	0	0
No la utiliza	7	7	0	2	1	2	2	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

**Fuente:** Construcción de los autores.

En lo tocante a la Explicación, se observa que es la actividad más utilizada por los profesores; independientemente de la agrupación o el Campo de Formación en que se encuentre la asignatura (Tabla 45).

**Tabla 45.** Utilización de la Explicación como actividad de enseñanza

Explicación	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	20	12	8	3	1	2	13	1
La utiliza con frecuencia	4	3	1	0	0	0	4	0
La utiliza poco	0	0	0	0	0	0	0	0
No la utiliza	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

**Fuente:** Construcción de los autores.

Avanzando en las actividades, se identifica una utilización frecuente del Diálogo dirigido. Se observó poca utilización en las asignaturas de Teoría Integrada de la Música I, Instrumento Principal-Voz y los Ensamblés de Gaita, Flauta de millo y Big band. El diálogo dirigido no es usado en Práctica Coral y en el Ensamble de banda (Tabla 46).

**Tabla 46.** Utilización del Diálogo dirigido como actividad de enseñanza

Diálogo dirigido	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	5	3	2	0	1	0	3	1
La utiliza con frecuencia	13	7	6	3	0	2	8	0
La utiliza poco	4	3	1	0	0	0	4	0
No la utiliza	2	2	0	0	0	0	2	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

**Fuente:** Construcción de los autores.

Haciendo referencia a la Representación, es decir a la personificación de roles en clase; por ejemplo, los estudiantes toman el papel del profesor o el profesor toma el papel de músico, entre otros, se aprecia poco uso de esta actividad de enseñanza. Las asignaturas en las cuales se observó son: Instrumento Principal (percusión, trombón y guitarra), Teoría Integrada de la Música I y IV y en los Ensamblés de Gaita y Flauta de millo. Todas estas asignaturas pertenecen al campo de Teoría y Práctica Musical (Tabla 47):

**Tabla 47.** Utilización de la Representación como actividad de enseñanza

Representación	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	5	2	3	0	0	0	5	0
La utiliza con frecuencia	1	1	0	0	0	0	1	0
La utiliza poco	3	2	1	0	0	0	3	0
No la utiliza	15	10	5	3	1	2	8	1
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

**Fuente:** Construcción de los autores.

En lo que respecta a la Disertación magistral por parte del maestro, la Tabla 48 muestra un amplio uso en los Campos de Formación Pedagógico, Humanístico e Investigativo. En el Campo de Teoría y Práctica Musical, se usa en la asignatura de Historia de la Música y en el primer curso de Teoría Integrada de la Música. En la asignatura de Instrumento Principal voz, esta actividad se utiliza poco.



**Tabla 48.** Utilización de la Disertación magistral como actividad de enseñanza

Disertación magistral	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	7	7	0	3	0	2	2	0
La utiliza con frecuencia	1	1	0	0	1	0	0	0
La utiliza poco	1	0	1	0	0	0	1	0
No la utiliza	15	7	8	0	0	0	14	1
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

*Fuente:* Construcción de los autores.

En relación a la Práctica musical o hacer música en clase, se apreció utilización frecuente en las asignaturas del campo de Teoría y Práctica Musical, excepto en las asignaturas de Historia de la Música y Teoría Integrada de la Música VI. La Tabla 64 muestra que esta actividad no es utilizada en los Campos de Formación Investigativo, Humanístico y Profundización. En el campo Pedagógico solo se observó en la asignatura de Metodología de la Música.

**Tabla 49.** Utilización de la Práctica Musical al hacer música como actividad de enseñanza

Práctica musical/ Hacer música	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	15	6	9	0	0	0	15	0
La utiliza con frecuencia	0	0	0	0	0	0	0	0
La utiliza poco	3	3	0	1	0	0	2	0
No la utiliza	6	6	0	2	1	2	0	1
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24		24				

*Fuente:* Construcción de los autores.

La última actividad de enseñanza analizada es el planteamiento de interrogantes. El hacer cuestionamientos es una constante en la mayoría de las asignaturas. No se observó su uso en las siguientes asignaturas: Práctica Coral, Teoría Integrada de la Música I, Metodología de la Música y en los Ensamblés de Gaita, Flauta de millo y Banda (Tabla 50):

**Tabla 50.** Utilización del planteamiento de interrogantes como actividad de enseñanza

Planteamiento de interrogantes	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica musical	Profundización
Siempre la utiliza	6	2	4	0	1	0	4	1
La utiliza con frecuencia	13	8	5	2	0	2	9	0
La utiliza poco	4	4	0	1	0	0	3	0
No la utiliza	1	1	0	0	0	0	1	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
		24				24		

**Fuente:** Construcción de los autores.

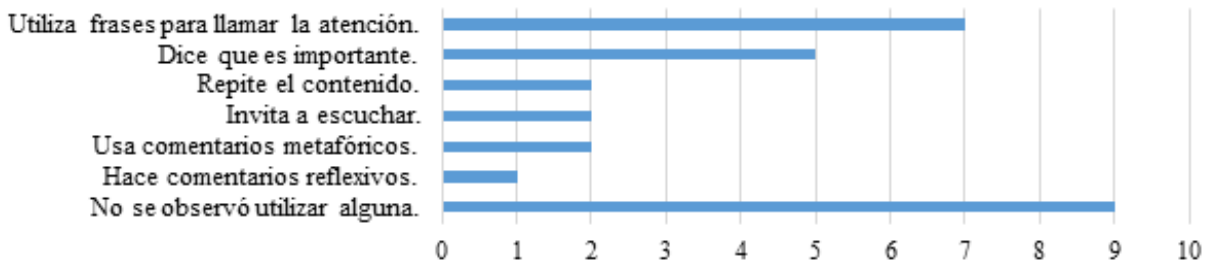
El consolidado de las actividades de enseñanza observadas se muestra en la Tabla 51.

**Tabla 51.** Síntesis de las actividades de enseñanza

Actividad de enseñanza	Campo de Formación				
	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y Práctica Musical	Profundización
<b>Demostración</b>	Se usa ocasionalmente en Metodología de la Música I.	No se usa.	No se usa.	Amplia utilización, excepto en Historia de la Música I, III y Ensamble Banda.	Se usa ocasionalmente.
<b>Explicación</b>	Amplio uso.	Amplio uso.	Amplio uso.	Amplio uso.	Amplio uso.
<b>Diálogo dirigido</b>	Su uso es frecuente.	Su uso es frecuente.	Su uso es frecuente.	Poca utilización.	Su uso es frecuente.
<b>Representación de roles</b>	No se usa	No se usa	No se usa	Se usa ocasionalmente en Instrumento Principal (percusión, trombón, guitarra), Teoría Integrada de la Música I y IV, Ensamble II y IV.	No se usa
<b>Disertación magistral</b>	Amplio uso	Amplio uso	Amplio uso	Se usa en Historia de la Música I y III.	Amplio uso
<b>Práctica musical</b>	Se usa ocasionalmente en Metodología de la Música I.	No se usa	No se usa	Amplia utilización, excepto en Historia de la Música I, III y Teoría Integrada de la Música VI.	No se usa
<b>Planteamiento de interrogantes</b>	Amplio uso	Amplio uso	Amplio uso	Amplia utilización, exceptuando en: Práctica Coral, Teoría Integrada de la Música I, Metodología de la Música I, Ensamble de músicas tradicionales gaita y flauta de millo, Ensamble banda.	Amplio uso

**Fuente:** Construcción de los autores.

A continuación, se exponen las estrategias utilizadas para enfatizar algún aspecto en particular del contenido que se socializa en la clase (Gráfico 33):



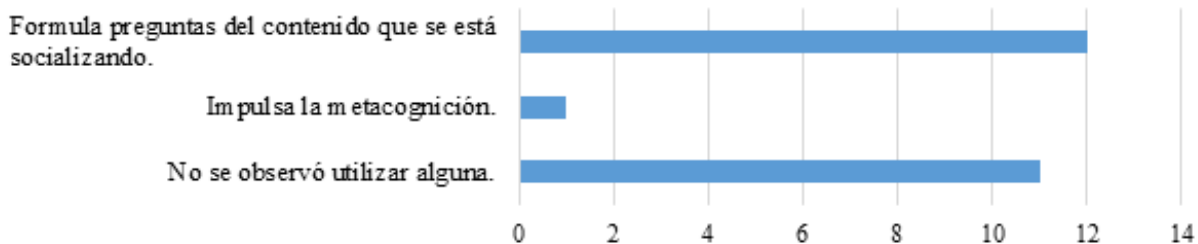
**Gráfico 33.** Estrategias utilizadas para enfatizar aspectos importantes del contenido de la clase

*Fuente: Construcción de los autores.*

Como puede apreciarse, la tendencia en los docentes que enfatizaron el contenido durante el periodo de observación es utilizar frases como: "atención, muchachos", "ojo de águila", "pilas, que viene lo bueno", "bueno, atención" y "párale bolas". También se identificó, el uso de expresiones metafóricas como: "toque sin asco, hermano", "toque como si la guitarra fuera suya" y "la tónica tiene que doler". Otros profesores optaron por explicitar en su discurso que lo que están diciendo es importante o reiterar sobre el contenido. Un docente hizo comentarios reflexivos que involucran aspectos de valores, respeto y educación.

114

Al analizar la manera en que los docentes identifican si los discentes han comprendido lo que se ha explicado o socializado en clase, el Gráfico 34 muestra que la tendencia es la de realizar cuestionamientos. El docente que impulsa la metacognición, lo hace también formulando preguntas.



**Gráfico 34.** Estrategias utilizadas para confirmar la comprensión de las temáticas

*Fuente: Construcción de los autores.*

En relación a los dispositivos de formación en los cuales se apoya el quehacer docente, los datos recabados se expresan utilizando la matriz sistematizadora de información que se presentó en la Tabla 43 (página 111). Varios profesores mencionan que las tecnologías no se usan porque no las hay, o porque no hay suficientes equipos.

Al analizar el uso del computador y del video beam, se encuentra poca utilización. Las Tablas 52 y 53 muestran que la tendencia se dirige a las clases grupales:

Tabla 52. Uso del computador en clase

Computador	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y prác. Mus.	Profundización
Siempre la utiliza	3	3	0	0	1	0	1	1
La utiliza con frecuencia	3	2	1	1	0	0	2	0
La utiliza poco	2	1	1	0	0	0	2	0
No la utiliza	16	9	7	2	0	2	12	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

Fuente: Construcción de los autores.

Tabla 53. Uso del video beam en clase

Video beam	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y prác. musical	Profundización
Siempre la utiliza	3	3	0	0	1	0	1	1
La utiliza con frecuencia	3	3	0	1	0	1	1	0
La utiliza poco	0	0	0	0	0	0	0	0
No la utiliza	18	9	9	2	0	1	15	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

Fuente: Construcción de los autores.

Al revisar las audiciones y videos se identifica también muy poco uso; la utilización se efectúa en clases grupales (Tabla 54):

Tabla 54. Utilización de audiciones en clase

Audiciones y videos	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica	Profundización
Siempre la utiliza	2	2	0	0	0	0	1	1
La utiliza con frecuencia	0	0	0	0	0	0	0	0
La utiliza poco	1	1	0	0	0	0	1	0
No la utiliza	21	12	9	3	1	2	15	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

Fuente: Construcción de los autores.

En lo tocante a las aplicaciones de música (softwares) e internet, se ha identificado también poco uso y utilización en las clases grupales (Tablas 55 y 56):

**Tabla 55.** Utilización de programas de música en clase

Aplicaciones de música	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica	Profundización
Siempre la utiliza	1	1	0	0	0	0	0	1
La utiliza con frecuencia	1	1	0	0	0	0	1	0
La utiliza poco	0	0	0	0	0	0	0	0
No la utiliza	22	13	9	3	1	2	16	1
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 56.** Utilización de internet en clases

Internet	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica	Profundización
Siempre la utiliza	0	0	0	0	0	0	0	0
La utiliza con frecuencia	1	1	0	0	0	0	1	0
La utiliza poco	1	1	0	0	0	0	0	1
No la utiliza	22	13	9	3	1	2	16	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

*Fuente: Construcción de los autores.*

Al preguntar por las aplicaciones para la enseñanza musical, el panorama de utilización es similar al presentado anteriormente. Solo se identificó un docente de instrumento que menciona usar el afinador y el metrónomo descargados en el celular (Tabla 72).

**Tabla 57.** Aplicaciones para la enseñanza musical utilizadas en clase

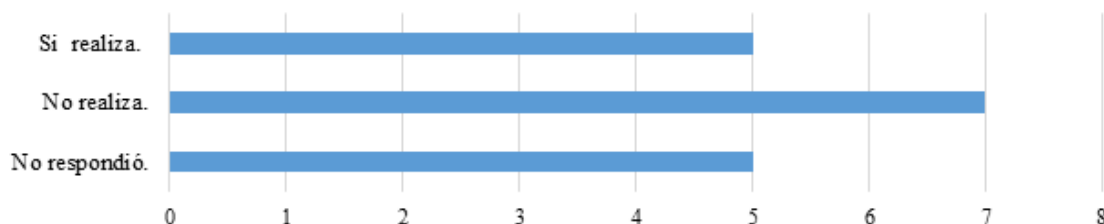
Aplicaciones para la enseñanza musical	Profesores							
	Todos	Modalidad de clase		Campo de Formación				
		Grupal	Individual	Pedagógico	Humanístico	Investigativo	Teoría y práctica	Profundización
Siempre la utiliza	1	0	1	0	0	0	1	0
La utiliza con frecuencia	1	1	0	0	0	0	1	0
La utiliza poco	1	1	0	0	0	0	0	1
No la utiliza	22	13	9	3	1	2	15	0
Total de profesores	24	15	9	3	1	2	17	1
	24		24					

**Fuente:** Construcción de los autores.

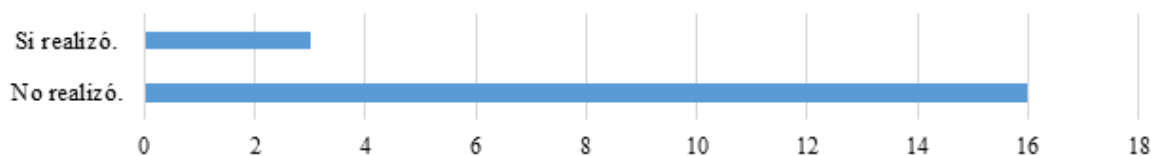
Otras tecnologías que mencionaron los profesores en la encuesta fueron la grabación y la edición audiovisual; estas se utilizan para capturar la interpretación del estudiante, con el objeto de realizar análisis de su ejecución.

### Actividades evaluativas

Dentro de actividades evaluativas se indagó la manera en que estas se realizaban. Al revisar los datos recolectados en la encuesta, se apreció que algunos profesores efectúan evaluaciones escritas y otros no (Gráfico 35). Durante el periodo de observación la tendencia identificada fue la no realización de pruebas escritas en asignaturas que, por su naturaleza, tienden a lo práctico como son las clases de Instrumento Principal y Ensamble (Gráfico 36).

**Gráfico 35.** Uso de evaluaciones escritas declarado en las encuestas

**Fuente:** Construcción de los autores.

**Gráfico 36.** Realización de evaluaciones escritas durante el periodo de observación

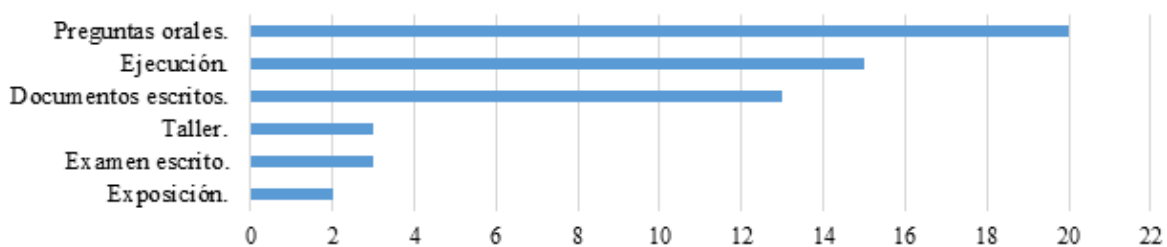
**Fuente:** Construcción de los autores.

En cuanto al diseño de las evaluaciones escritas observadas, un profesor utilizó preguntas tipo test y dos usaron preguntas de desarrollo. Otro tipo de pregunta utilizado que mencionó un docente en la encuesta son las preguntas de relación.

Al analizar los datos recabados sobre las evaluaciones orales, se identificaron a tres profesores de clases grupales realizarlas (Teoría de la Música I y IV e Historia de la Música), y a todos los profesores de Instrumento Principal. En este sentido, la tendencia se dirige a la formulación de preguntas sobre el contenido de la clase o de temáticas trabajadas con anterioridad. Los profesores de Instrumento constantemente están revisando la ejecución de los ejercicios en sus estudiantes; se apreció que tres docentes (Instrumento Principal Piano, Voz y Clarinete) escribían el progreso del estudiante en la libreta de seguimiento que llevan, otro docente le pide a sus estudiantes tener su propia libreta y anotar allí sus logros y deficiencias. El resto realiza las observaciones en forma oral.

En las actividades evaluativas observadas se incluyeron los siguientes contenidos y dinámicas:

- Teoría de la Música I: ejercicios de dictado melódico y rítmico. Cada estudiante tiene una libreta en la que hace evaluaciones; por ejemplo, el docente solicita escribir una escala y revisa inmediatamente uno a uno a sus estudiantes, poniendo "caritas felices" a los ejercicios correctos. Al final del semestre, el profesor revisa la libreta y el acumulado de "caritas felices", con el objeto de asignar puntos adicionales en la calificación.
- Teoría de la Música IV: discernimiento rítmico, melódico y rítmico-melódico, dictados (melódico y escalas).
- Desarrollo Humano: elaboración de block de trabajo, relatorías, ensayos, artículos.
- La síntesis de las actividades evaluativas recabadas mediante la observación y encuesta se muestra en el Gráfico 37.

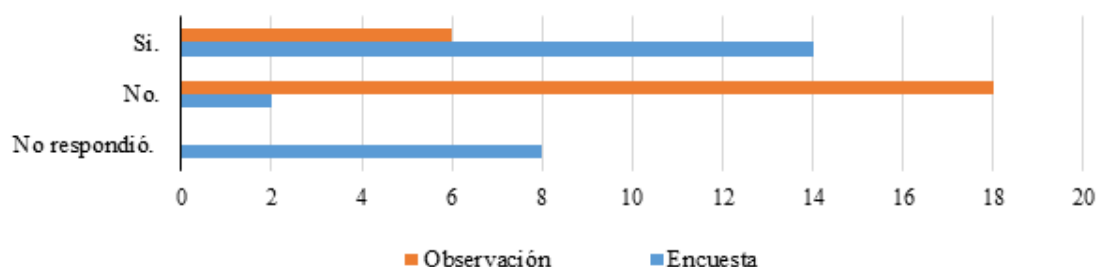


**Gráfico 37.** Actividades evaluativas realizadas por los docentes en las clases

*Fuente:* Construcción de los autores.

## ARTICULACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS Y MUSICALES

Al observar la forma en que los docentes articulan los saberes pedagógicos y musicales durante las clases, se encontraron los datos mostrados en el Gráfico 38:



**Gráfico 38.** Articulación de los saberes pedagógicos y musicales durante las clases

**Fuente:** Construcción de los autores.

Como puede apreciarse en la encuesta, 14 docentes manifiestan abordar en clase los saberes musicales y pedagógicos del contenido que se encuentran socializando; sin embargo, esto no fue observado en la práctica de 18 de ellos. Uno de los docentes que mencionó no realizar la articulación expresó:

Curricularmente, en campos de formación de alta practicidad, ambos componentes deberían, a mi parecer, estar articulados al proceso. De mi parte, de cierta manera informal y con mayor disponibilidad de tiempo, con más frecuencia formularía interrogantes con relación a cómo debería transmitirse el conocimiento que recién fue impartido en la clase, a individuos con características distintas (edad, sexo, experiencias y preferencias musicales, sistemas representativos, estilos de aprendizaje, etc.). La sistematización de estas experiencias, bien podría constituirse un importante aporte pedagógico a nuestro claustro; [...] He aquí quizá, una significativa falencia de nuestro currículo. “Cada situación específica de aula, demanda una acción pedagógica ideal”.

119

En aquellos profesores que se observó tener en cuenta los saberes pedagógicos y musicales durante las clases se encontraron aspectos como: 1) explicación sobre la manera cómo enseña y el porqué de los temas desarrollados, 2) utilización de dinámica para asumir el rol del profesor, efectuando correcciones sobre el desempeño pedagógico del estudiante, 3) actividades para musicalizar cuentos, 4) comentarios que involucran el deber ser de un licenciado, 5) comentarios, durante la práctica del instrumento, sobre ejercicios o elementos que se deben tener en cuenta cuando se va a enseñar y 6) reflexiones sobre el papel de un docente.

En la articulación de los saberes pedagógicos y musicales durante las clases, se indagó también por el tipo de contenido que prevalecía en la práctica de enseñanza; es decir, si las temáticas eran abordadas desde la parte teórica o práctica de la pedagogía y de la música. Los datos recabados se presentan en las Tablas 58 a la 67.



**Tabla 58.** Tipo de contenido que predomina en el Campo de Formación Pedagógico

Área de formación básica - Campo de Formación Pedagógico	Metodología de la Música	Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas
Teórico pedagógico	x	x	x
Práctico pedagógico	x		
Teórico musical			
Práctico musical			

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 59.** Tipo de contenido que predomina en el Campo de Formación Humanístico

Campo de Formación Humanístico	Enfoque General del Desarrollo Humano	Desarrollo Humano y adolescencia
Teórico pedagógico	x	x
Práctico pedagógico		
Teórico musical		
Práctico musical		

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 60.** Tipo de contenido que predomina en el Campo de Formación Pedagógico

Campo de Formación Pedagógico	Investigación Musical I	Trabajo de Grado
Teórico pedagógico	x	x
Práctico pedagógico		
Teórico musical		
Práctico musical		

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 61.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Teoría y práctica musical

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música I	Teoría Integrada de la Música IV	Teoría Integrada de la Música VI
Teórico pedagógico			
Práctico pedagógico	x		
Teórico musical			x
Práctico musical	x	x	

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 62.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Instrumento Principal

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	Instrumento Principal						
	Piano	Voz	Guitarra	Trombón	Clarinete	Percusión	Bajo
Teórico pedagógico							
Práctico pedagógico						x	
Teórico musical							
Práctico musical	x	x	x	x	x	x	x

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 63.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Práctica Coral

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	Práctica Coral
Teórico pedagógico	
Práctico pedagógico	
Teórico musical	
Práctico musical	x

**Fuente:** Construcción de los autores.

**Tabla 64.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Ensamble

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	Ensamble III: músicas tradicionales - gaita	Ensamble IV: músicas tradicionales-flauta de millo	Ensamble V: Big band	Ensamble VII: Banda
Teórico pedagógico				
Práctico pedagógico				
Teórico musical				
Práctico musical	x	x	x	x

**Fuente:** Construcción de los autores.

**Tabla 65.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Historia de la Música

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	Historia de la Música III	Historia de la Música IV
Teórico pedagógico		
Práctico pedagógico		
Teórico musical	x	x
Práctico musical		

**Fuente:** Construcción de los autores.

**Tabla 66.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Complemento Musical

Campo de Formación Teoría y Práctica Musical	COMUS I - percusión	COMUS II - piano	COMUS III - piano	COMUS IV - piano	COMUS I - violonchelo
Teórico pedagógico					
Práctico pedagógico	x				
Teórico musical					
Práctico musical	x	x	x	x	x

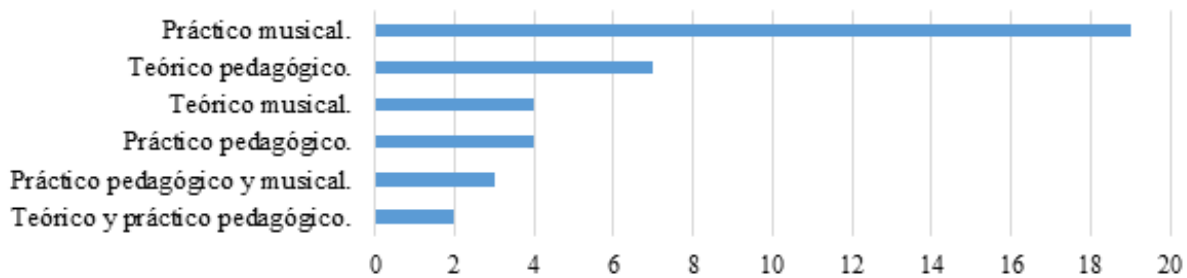
**Fuente:** Construcción de los autores.

**Tabla 67.** Tipo de contenido que predomina en la asignatura Manifestaciones de la música popular en América

Área de Profundización	Manifestaciones de la música popular en América
Teórico pedagógico	
Práctico pedagógico	
Teórico musical	x
Práctico musical	

**Fuente:** Construcción de los autores.

La consolidación de la información recolectada, para los tipos de contenido que prevalecen en las asignaturas, se muestra en el Gráfico 39:



**Gráfico 39.** Consolidación de tipo de contenido que prevalece en la práctica de enseñanza

*Fuente: Construcción de los autores.*

Seguidamente se muestra el porcentaje de equilibrio, entre la formación musical y formación pedagógica, a la cual se dirige la práctica de enseñanza (Tablas 68 y 69).

**Tabla 68.** Porcentaje de equilibrio que posee en la práctica de enseñanza la formación musical y pedagógica

Formación musical	Formación pedagógica	Docente																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
50%	50%																			
30%	70%								x											
0%	100%									x		x							x	
70%	30%			x		x												x		x
100%	0%	x	x		x		x	x			x		x	x	x	x			x	

*Fuente: Construcción de los autores.*

**Tabla 69.** Consolidación del porcentaje de equilibrio que posee en la práctica de enseñanza la formación musical y pedagógica

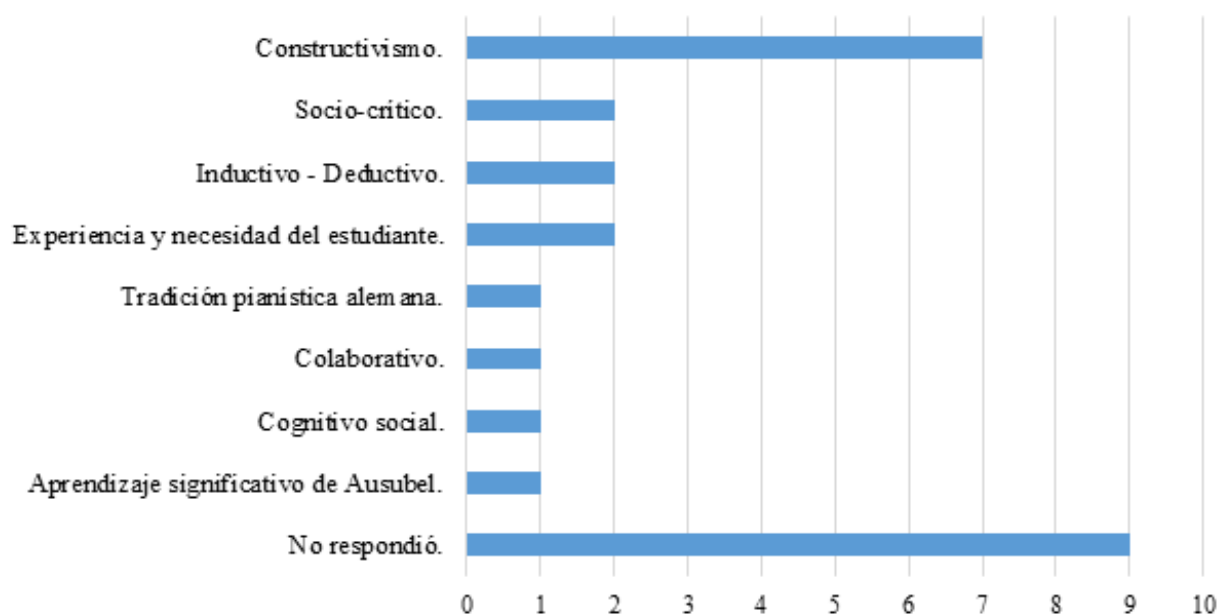
Formación musical	Formación pedagógica	Número de docentes
50%	50%	0
30%	70%	1
0%	100%	3
70%	30%	4
100%	0%	11
Total		19

*Fuente: Construcción de los autores.*

Como puede apreciarse, la tendencia se dirige a polarizar la formación musical y pedagógica de los estudiantes. Los docentes de los Componentes Pedagógico, Humanístico e Investigativo se dedican principalmente a la formación pedagógica y los del Componente de Teoría y Práctica Musical, a la formación musical. Pocos docentes realizan aproximaciones para equilibrar ambas formaciones.

## MODELO PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

En este epígrafe se realiza un acercamiento a los modelos pedagógicos que subyacen en las prácticas de enseñanza de los docentes, durante la formación de los Licenciados en Música en el programa objeto de estudio. Primeramente, se presentan los datos recabados a través de las encuestas y luego se contrastan con las observaciones de clase realizadas durante el trabajo de campo. En el Gráfico 40 se pueden apreciar las respuestas a la pregunta ¿Qué fundamento teórico o modelo pedagógico orienta sus prácticas de enseñanza?:



**Gráfico 40.** Fundamento teórico o modelo pedagógico declarado por los profesores en la encuesta

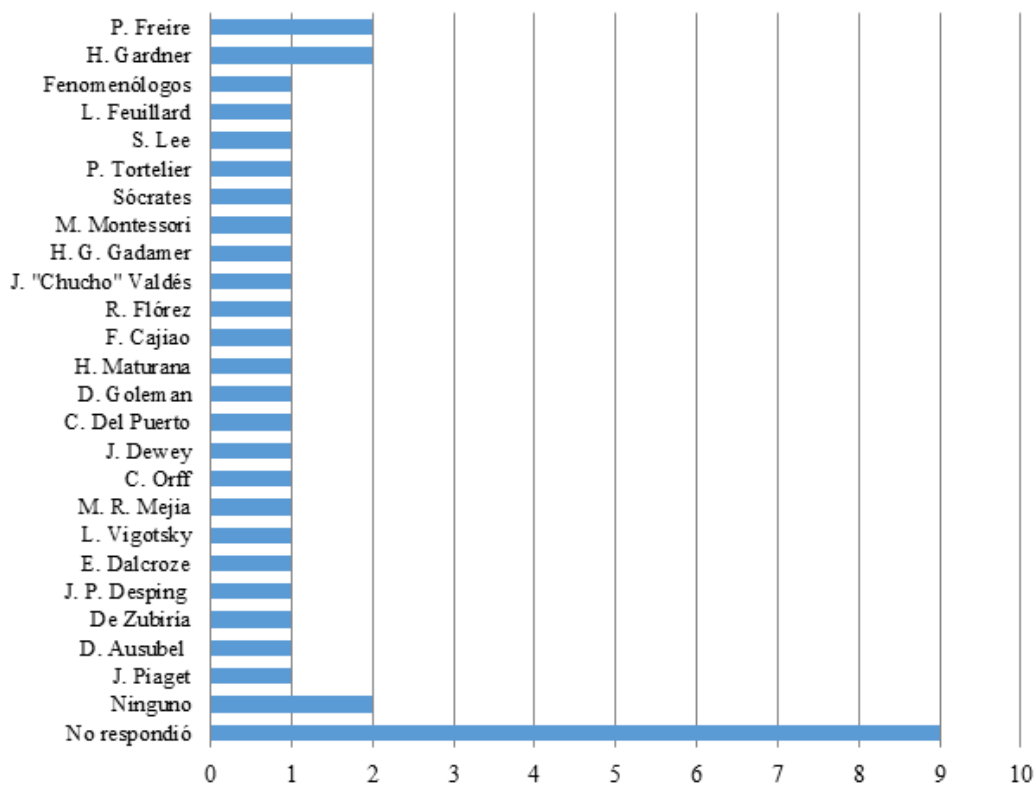
**Fuente:** Construcción de los autores.

Como puede observarse, estas respuestas revelan una inclinación por la corriente epistemológica del constructivismo; enfoque integrante de los modelos desarrollista y socialista. Esta corriente se hace evidente, no solo en las siete respuestas en las que aparece este término, sino también en las concepciones que integran el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, el cognitivismo, el desarrollo del pensamiento inductivo y las teorías socio-críticas. Se aprecia también la aparición del modelo conductista al hacer énfasis en los contenidos pianísticos o programación de la asignatura y el modelo romántico a partir de la necesidad del estudiante.

En relación a la pregunta: ¿Qué autores considera importantes en la planeación, ejecución y evaluación de su actividad didáctica?, los profesores listan nombres que pueden ser ubicados, siguiendo la clasificación de Mejía (2010), en los enfoques de la Escuela Activa o Nueva, Constructivismo, Pedagogía Liberadora y de Resistencia, Pedagogía Histórico-Social, Pedagogía Neurocognitiva, entre otros. Los anteriores autores son coincidentes con las perspectivas teóricas del

constructivismo mencionadas mayormente como respuesta en el primer cuestionamiento de la encuesta.

De igual manera, se observa también la aparición de pedagogos musicales como Carl Orff y Émile Dalcroze (el primero representante de los Métodos Activos y el segundo de los Métodos Instrumentales según tipificación de Hemsy De Gainza, 2003) y de músicos que han escrito métodos para instrumento (Carlos Del Puerto – Bajo eléctrico; Paul Tortelier, Sebastián Lee y Louis Feuillard - Violonchelo). En la metodología Dalcroze se pueden observar rasgos del modelo romántico, al enfatizar en la experiencia y movimiento espontáneo. Los métodos instrumentales, al dirigirse especialmente a la consecución de habilidades y destrezas técnicas que deben ser reforzadas minuciosamente, podrían ser ubicados dentro del modelo conductista. La representación de los datos se muestra en el Gráfico 41.



**Gráfico 41.** Autores considerados importantes en la planeación, ejecución y evaluación de la actividad didáctica.

**Fuente:** Construcción de los autores.

En el análisis de la pregunta: En su opinión, ¿qué es enseñanza?, se tienen en cuenta las elaboraciones teóricas establecidas por Flórez Ochoa (1994, 2000) para los modelos pedagógicos, tal y como se observa en la Tabla 70, en donde se inserta la información organizada a partir de los parámetros de: 1) metas formativas, 2) proceso de desarrollo, 3) experiencias y contenidos, 4) relación educador-educando y 5) método. En la Tabla 71 se muestra el consolidado.

**Tabla 70.** Análisis de las respuestas a la pregunta 3: En su opinión, ¿qué es enseñanza?

Docente	Definición de enseñanza	Parámetros					Método
		Metas formativas	Proceso de desarrollo	Experiencias y contenidos	Relación educador - (E) - educando (Ed)		
01	Interacción. Dar y recibir. Aprender, re aprender, experiencias recibidas de vida y conocimiento.	Desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes, por medio del trabajo productivo y una profunda valoración de la realidad (interacción, dar y recibir).	Se respeta la sensibilidad, curiosidad exploratoria, creatividad y comunicabilidad natural (aprender, reaprender).	El centro es el grupo, se trabajan retos y problemas tomados de la realidad (experiencias recibidas de vida y conocimiento).	Una relación horizontal de doble vía en la que el profesor propone situaciones de trabajo colectivo y los estudiantes asumen una postura crítica y valorativa de las diversas miradas de un tema (interacción).  E ↔ Ed	Dinámico, en interacción del estudiante con aquellos que son más expertos que él (dar y recibir).	Modelo socialista
02	Acto pedagógico mediante el cual un grupo de individuos pretenden de un modo multidireccional potenciar sus habilidades y destrezas, lo mismo que su cognición.	Aprender a pensar, acceder a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones particulares (potenciar sus habilidades y destrezas, lo mismo que su cognición).	Progresivo y secuencial a estructuras mentales, cualitativamente y jerárquicamente diferenciadas (potenciar sus habilidades y destrezas, lo mismo que su cognición).	El centro es el grupo, se trabajan retos y problemas tomados de la realidad (grupo de individuos pretenden).	Una relación horizontal de doble vía en la que el profesor propone situaciones de trabajo colectivo y los estudiantes asumen una postura crítica y valorativa de las diversas miradas de un tema (multidireccional).  E ↔ Ed	Enseñanza por descubrimiento, generación del conflicto cognitivo. Estrategias y actividades secuenciadas (acto pedagógico).	Modelo desarrollista
03	Impartir para construir conocimiento.	Aprender a pensar, acceder a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones particulares (construir conocimiento).	Progresivo y secuencial a estructuras mentales, cualitativamente y jerárquicamente diferenciadas (construir conocimiento).	Experiencias que contribuyan a afianzar la capacidad de pensar y reflexionar. El contenido es secundario (construir conocimiento).	El docente es el director del proceso educativo (impartir).  E → Ed	El profesor transmite información, imitar el ejemplo del profesor (impartir).	Modelo tradicional

Docente	Parámetros					Método
	Definición de enseñanza	Metas formativas	Proceso de desarrollo	Experiencias y contenidos	Relación educador - (E) - educando (Ed)	
04	La enseñanza para mí se produce cuando la información se convierte en conocimiento y el individuo puede con este conocimiento cambiar una realidad, a través de una enseñanza. En la medida en que el individuo no lo tenga aprendido, es decir hecho para sí, apropiándose de esa información y convertiría en conocimiento creo que la enseñanza no se daría.	Transmitir conocimientos científico-técnicos, atendiendo las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes (la enseñanza para mí se produce cuando la información se convierte en conocimiento).	El intelecto, las destrezas y las habilidades se desarrollan acumulando aprendizajes, que pueden ser observables (en la medida que el individuo no lo tenga aprendido).	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos de las ciencias y disciplinas (es decir, hecho para sí, apropiándose de esa información y convirtiéndola en conocimiento).	Los objetivos instruccionales priman en la enseñanza, el profesor los administra de acuerdo a un plan o programación metódica (información se convierte en conocimiento).	Formulación precisa de objetivos, determinando conductas observables que son de conocimiento para el estudiante (a través de una enseñanza).
05	No utilizo la palabra enseñanza, yo más bien la cambio por desarrollo.	No se aprecian en la respuesta.	Cultivar la memoria, voluntad y facultades, por medio de la disciplina (desarrollo).	No se aprecian en la respuesta.	El docente es el director del proceso educativo (yo más bien la cambio por desarrollo).	No se aprecia en la respuesta.
06	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió

Parámetros						
Docente	Definición de enseñanza	Metas formativas	Proceso de desarrollo	Experiencias y contenidos	Relación educador - (E) - educando (Ed)	Método
07	Es transmitir mis vivencias a mis alumnos a través de la aplicación de eso al instrumento.	Formación del carácter, moldear el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval (transmitir mis vivencias).	Cultivar la memoria, voluntad y facultades, por medio de la disciplina (transmitir).	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos de las ciencias y disciplinas (aplicación de eso al instrumento)	El docente es el director del proceso educativo (transmitir mis vivencias a los alumnos).  E ↓ Ed	Formulación precisa de objetivos, determinando conductas observables que son de conocimiento para el estudiante (aplicación de eso al instrumento).  Modelo conductista
08	Es una categoría de modelos pedagógicos tradicionales que he reemplazado por la de "aprendizaje" como proceso de interacción social en un espacio mediado por el conocimiento.	Desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes, por medio del trabajo productivo y una profunda valoración de la realidad (aprendizaje como proceso de interacción social).	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias (interacción social en un espacio mediado por el conocimiento).	El centro es el grupo, se trabajan retos y problemas tomados de la realidad (interacción social en un espacio mediado por el conocimiento).	Una relación horizontal de doble vía en la que el profesor propone situaciones de trabajo colectivo y los estudiantes asumen una postura crítica y valorativa de las diversas miradas de un tema (interacción social).  E ↔ Ed	Dinámico, en interacción con el estudiante con aquellos que son más expertos que él (proceso de interacción social en un espacio mediado por el conocimiento)  Modelo socialista
09	Despertar el horizonte musical, cultural, una muestra de lo que puede pasar. Crear la inquietud y motivación en el estudiante.	Transmitir conocimientos científico-técnicos, atendiendo las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes (despertar el horizonte musical).	Cultivar la memoria, voluntad y facultades, por medio de la disciplina (despertar el horizonte musical).	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos de las ciencias y disciplinas (una muestra de lo que puede pasar).	El docente es el director del proceso educativo (despertar el horizonte musical, crear la inquietud).  E ↓ Ed	Formulación precisa de objetivos, determinando conductas observables que son de conocimiento para el estudiante (despertar el horizonte musical).  Modelo conductista
10	Es orientar, inducir y muy importante, lograr formas de razonar	Aprender a pensar, acceder a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones particulares (lograr formas de razonar).	Progresivo y secuencial a estructuras mentales, cualitativamente y jerárquicamente diferenciadas (razonar)	Experiencias que contribuyan a afianzar la capacidad de pensar y reflexionar. El contenido es secundario (razonar)	Maestro facilitador de experiencias que estimulen el desarrollo intelectual; estudiante activo en la construcción de su aprendizaje (orientar).  E ↔ Ed	Enseñanza por descubrimiento, generación del conflicto cognitivo. Estrategias y actividades secuenciadas (orientar, inducir).  Modelo desarrollista



Docente	Definición de enseñanza	Parámetros				Método
		Metas formativas	Proceso de desarrollo	Experiencias y contenidos	Relación educador - (E) - educando (Ed)	
11	Llevar al estudiante paso a paso por una serie de fases necesarias para que pueda interpretar bien las obras musicales sin saltarse ninguna etapa.	Transmitir conocimientos científico-técnicos, atendiendo las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. (interpretar bien las obras musicales).	El intelecto, las destrezas y las habilidades se desarrollan acumulando aprendizajes, que puedan ser observables (interpretar bien).	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos de las ciencias y disciplinas (interpretar bien).	Los objetivos instruccionales priman en la enseñanza, el profesor los administra de acuerdo a un plan o programación metódica (llevar al estudiante paso por paso por una serie de fases).	Formulación precisa de objetivos, determinando conductas observables que son de conocimiento para el estudiante. Transmisión parcelada de saberes técnicos (sin saltarse ninguna etapa).
12	A nivel universitario, dotar al estudiante de las herramientas necesarias para desarrollar pensamiento autónomo, a partir de un ámbito o disciplina determinada (aprender a pensar-interpretar el mundo desde su campo de acción).	Aprender a pensar, acceder a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones particulares (desarrollar pensamiento autónomo).	Progresivo y secuencial a estructuras mentales, cualitativamente y jerárquicamente diferenciadas (desarrollar pensamiento autónomo).	Experiencias que contribuyan a afianzar la capacidad de pensar y reflexionar. El contenido es secundario (dotar al estudiante de las herramientas necesarias).	Maestro facilitador de experiencias que estimulen el desarrollo intelectual; estudiante activo en la construcción de su aprendizaje (dotar al estudiante de las herramientas necesarias).	Enseñanza por descubrimiento, generación del conflicto cognitivo. Estrategias y actividades secuenciadas (aprender a pensar-interpretar el mundo desde su campo de acción).
13	Apoyo, entendimiento, diversidad de opinión, oportunidad, esperanza, amor.	No se aprecian en la respuesta.	No se aprecia en la respuesta.	No se aprecian en la respuesta.	El estudiante es líder del proceso educativo, el maestro estimula la experiencia natural (apoyo, entendimiento).	No se aprecia en la respuesta.

Fuente: Construcción de los autores.

**Tabla 71.** Modelos identificados en la respuesta 3 de la encuesta

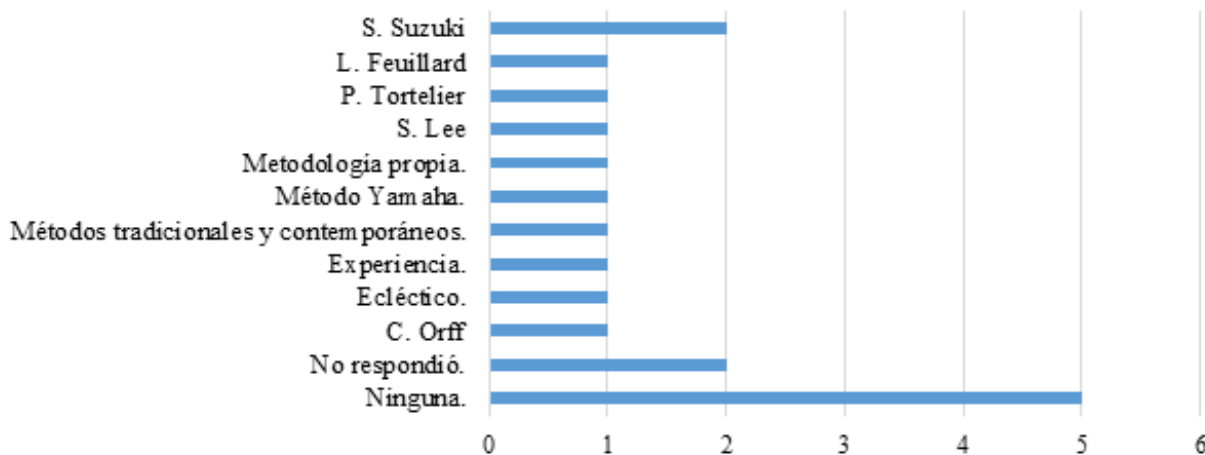
Docente	Parámetros				
	Metas formativas	Proceso de desarrollo	Experiencias y contenidos	Relación educador-educando	Método
01	Socialista	Romántico	Socialista	Socialista	Socialista
02	Desarrollista	Desarrollista	Socialista	Socialista	Desarrollista
03	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista	Tradicional	Tradicional
04	Conductista	Conductista	Conductista	Conductista	Conductista
05	---	Tradicional	---	---	Tradicional
06	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió
07	Tradicional	Tradicional	Conductista	Tradicional	Conductista
08	Socialista	Socialista	Socialista	Socialista	Socialista
09	Conductista	Tradicional	Conductista	Tradicional	Conductista
10	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista
11	Conductista	Conductista	Conductista	Conductista	Conductista
12	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista	Desarrollista
13	---	---	---	Romántico	---

**Fuente:** Construcción de los autores.

Como puede apreciarse, hay variedad de modelos pedagógicos en las respuestas de los docentes; algunos profesores se circunscriben en uno (04, 08, 10, 11 y 12) otros en modelos emparentados como el tradicional y conductista (07 y 09) o el desarrollista y el socialista (02). Otros más muestran una posición ecléctica (01 y 03).

En relación a la pregunta: ¿En qué metodologías para la música se apoya?, se observa que la tendencia es la de no utilizar alguna, esto puede obedecer a que la mayoría de las metodologías de la música concebidas por los pedagogos musicales clásicos (Dalcroze, Willems, Martenot, Orff y Kodaly, entre otras), fueron diseñadas dentro de los enfoques de la Escuela Nueva o en el contexto de la educación musical inicial de niños y niñas (Hemsey De Gainza, 2003).

Por otro lado, dos docentes hablan de la experiencia, el desarrollo de metodologías propias o nombran autores que han escrito métodos de enseñanza para instrumentos musicales específicos, como es el caso de los métodos de cuerdas frotadas de Sebastián Lee, Paul Tortelier y Louis Feuilliard (Gráfico 42).



**Gráfico 42.** Metodologías para la música utilizadas por los profesores

*Fuente:* Construcción de los autores.

De manera seguida, se contrasta la consolidación de datos recabados con la encuesta para los modelos pedagógicos, con lo observado durante el trabajo de campo (Tabla 72).

**Tabla 72.** Modelos pedagógicos declarados en la encuesta y observados durante el trabajo de campo

Docente	Encuesta	Observación
01	No respondió	Conductista
02	No respondió	Conductista
03	Socialista, Romántico	Conductista, Desarrollista
04	Desarrollista, Socialista	Conductista, Desarrollista
05	Desarrollista, Tradicional	Conductista, Desarrollista
06	Conductista	Conductista, Desarrollista
07	Tradicional	Conductista, Desarrollista
08	No respondió	Conductista
09	No respondió	Conductista
10	Tradicional, Conductista	Conductista, Desarrollista
11	Socialista, Desarrollista	Socialista, Desarrollista
12	No respondió	Conductista, Desarrollista
13	No respondió	Conductista, Desarrollista
14	Conductista, Tradicional	Conductista, Desarrollista
15	Desarrollista	Conductista, Desarrollista
16	Conductista	Conductista
17	No respondió	Conductista
18	Desarrollista	Conductista, Desarrollista
19	Romántico	Conductista, Desarrollista

*Fuente:* Construcción de los autores.

Como se muestra en la Tabla 72, los modelos pedagógicos conductista (18 profesores) y desarrollista (13 profesores) son los más utilizados. Asimismo, se observa la coincidencia de respuesta

de los profesores 11 y 16 y semejanza de modelos en lo declarado y observado en los profesores 06, 15 y 18. De igual manera, también se aprecian datos diferentes al contrastar lo recogido con ambos instrumentos de investigación (profesores 03 y 19).

Como se ha mencionado en este apartado, hay varios modelos pedagógicos en las actuaciones de los docentes de la Licenciatura objeto de estudio. Los más utilizados son el conductista y el desarrollista. Solo se identificó un profesor desplegando el modelo socialista en sus clases. Bajo estas consideraciones, la tendencia se dirige a usar más de un modelo en la planeación y ejecución de la práctica de enseñanza.



# TERCERA PARTE

---



# MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA

---

El modelo pedagógico es una representación mental que perfila el accionar educativo de la escuela y sus agentes. Son varios los autores que se han dedicado a estudiar el modelo pedagógico, estableciendo sus características en torno a los objetivos que direccionan la enseñanza y la manera cómo estos se llevan a la práctica. Durante la formación de los licenciados en música, los modelos pedagógicos configuran el quehacer del docente, determinando las experiencias que generan o estimulan el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la necesidad de aplicar los modelos pedagógicos a la enseñanza de instrumentos musicales, estos modelos pedagógicos, se reinterpretan tomando como fundamento las reflexiones de Rafael Flórez Ochoa (1994, 2000), quien identifica cinco denominándolos: tradicional, romántico, conductista, desarrollista y socialista. De manera seguida, se ofrece a la comunidad académica el modelo pedagógico aquí propuesto.

## LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y LA ENSEÑANZA DE INSTRUMENTOS MUSICALES

La enseñanza de instrumentos musicales puede ser concebida desde diversas perspectivas, a partir de la fundamentación teórica que configure las relaciones entre los actores. Hay modelos que buscan transmitir conocimientos y preconizar formas de pensamiento de la tradición occidental; en otros, priman el desarrollo cognitivo y los procesos de análisis a nivel superior. Asimismo, se han generado modelos en los que la expresión libre y espontánea del discente, direcciona el quehacer de la escuela y sus agentes.

Durante las últimas décadas, la música ha sido impactada por fuertes cambios tecnológicos, estéticos y culturales; por eso es posible que los educadores musicales se pregunten: ¿cómo debe desarrollarse la enseñanza de instrumentos musicales?, ¿estaremos formando a los músicos y musicalizando a los ciudadanos<sup>4</sup> para responder a las necesidades de una sociedad globalizada? Es, en este sentido, que la comprensión de los modelos pedagógicos y la identificación de

---

4. Expresión utilizada por Violeta Hemsy de Gainza (2003) y Paula Sánchez Ortega (2006) para hacer referencia al derecho que tienen todas las personas a ser educados musicalmente.



aquellos que subyacen en la práctica educativa en el ámbito de la música se vuelven una necesidad apremiante, a lo cual se han dirigido los resultados de esta investigación.

## MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

Cuando un docente de música concibe su enseñanza desde este modelo, se plantea como meta formativa moldear el ideal técnico e interpretativo de la tradición clásica instrumental en sus estudiantes. En este modelo, el proceso de desarrollo procura desplegar habilidades corporales: digitales, vocales, fonatorias o de respiración, entre otras. Una premisa que orienta la enseñanza, es generar formas de pensamiento que preconicen las escuelas clásicas de aprendizaje de los instrumentos musicales. Por lo anterior, las experiencias y contenidos se circunscriben en métodos de instrumento considerados “clásicos” o “biblias”, llevando a los educandos a aprender las elaboraciones teóricas de determinada escuela instrumental.

A partir de esta postura tradicional, el docente se convierte entonces en el director del proceso educativo y el estudiante pasa a ser el responsable de su aprendizaje. El profesor transmite información para que el estudiante reproduzca fielmente una partitura; siendo fundamental llegar a tocar el instrumento como el docente; él es el ejemplo y modelo a seguir. Por tal motivo, el estudiante ejecutará lecciones o ejercicios de los métodos seleccionados por este, repitiendo pasajes, movimientos de obras, hasta adquirir la habilidad requerida.

En este modelo, la evaluación se realiza a partir del producto: obra ejecutada virtuosamente de acuerdo con los cánones ya establecidos. El paso a la siguiente obra musical lo determina el desempeño logrado y la reproducción del modelo de interpretación que se le ha propuesto al estudiante.

En la Tabla 73, se aprecia una síntesis de este modelo.

**Tabla 73.** Modelo pedagógico tradicional en la enseñanza instrumental

Modelo pedagógico tradicional	
Metas formativas	Formación de un instrumentista.
	Moldear el ideal técnico e interpretativo de la tradición clásica instrumental.
Proceso de Desarrollo	Desarrollar habilidades corporales: digitales, vocales, fonatorias y de respiración, entre otras.
	Generar formas de pensamiento que preconicen las escuelas clásicas de enseñanza instrumental.
Experiencias y contenidos	Se entiende el currículo como un plan general de contenidos.
	Métodos de instrumento considerados “clásicos” o “biblias”.
	Elaboraciones teóricas de las escuelas de enseñanza instrumental.
	El profesor se autoinscribe con un método o lecciones de método para el instrumento.
Interacción Educador – Educando	El docente es el director del proceso educativo.
	El estudiante responde por su aprendizaje.
Método	El profesor transmite información para reproducir fielmente la partitura.
	Tocar el instrumento como el profesor.
	Ejecución de lecciones o ejercicios de los métodos establecidos por el profesor.
	Repetición de ejercicios, pasajes, movimientos de obras, hasta adquirir habilidad.
	Revisión de pasajes de la obra musical, para determinar el paso a la siguiente obra.
	Evaluación del producto: obra ejecutada virtuosamente de acuerdo con los cánones instrumentales.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## MODELO PEDAGÓGICO ROMÁNTICO

Este es un modelo en el cual el desarrollo natural del estudiante es altamente importante; por lo tanto, el docente debe permitir el despliegue de habilidades y destrezas innatas con el instrumento. Es un modelo principalmente útil en la iniciación musical, dejando que la creatividad e imaginación del principiante le lleven a descubrir el sonido; en este sentido, la expresión instrumental será libre y se velará para que el estudiante disfrute las cualidades melódicas, armónicas o rítmicas de su contexto.

Durante el proceso de desarrollo se fomenta la expresión de los intereses musicales individuales, favoreciendo la creatividad y futuras posibilidades de creación o improvisación. La experiencia natural con el instrumento prevalece y se respeta la exploración espontánea que realice del sonido, valorando la búsqueda que este efectúa de su espacio expresivo en el contexto musical que le rodea. El estudiante es el líder del proceso educativo, sus inquietudes priman en la enseñanza, no la técnica del instrumento; el maestro se convierte entonces en un protector, vigilando riesgos físicos, de la experiencia interna del discente.

Bajo las consideraciones que anteceden, en este modelo no se establece un método y la enseñanza se particulariza y es más acompañamiento. Se busca propiciar un ambiente escolar lo más natural posible y parecido a la vida. Por lo anterior, para que la música y el instrumento sean parte cotidiana de la vida hay que organizar la asistencia frecuente a actividades musicales en las que el instrumento esté presente.

La síntesis de este modelo se puede observar en la Tabla 74.

**Tabla 74.** Modelo pedagógico romántico en la enseñanza instrumental

Modelo pedagógico romántico	
Metas formativas	Desplegar naturalmente habilidades y destrezas con el instrumento musical.
	Expresión instrumental libre, disfrutando las cualidades melódicas, armónicas o rítmicas de su contexto.
Proceso de Desarrollo	Expresar intereses musicales individuales, fomentando la creatividad y futuras posibilidades de creación e improvisación.
Experiencias y contenidos	Experiencias naturales con el instrumento.
	Exploración espontánea del sonido, buscando su espacio expresivo en el contexto musical que le rodea.
Interacción Educador - Educando	El estudiante prima en la enseñanza, no la técnica del instrumento.
	El maestro protege al niño de los riesgos físicos que pueda involucrar su experiencia natural con el instrumento.
Método	Individualización de la enseñanza.
	La música y el instrumento deben ser parte cotidiana de la vida del niño.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

Este modelo se puede considerar una tecnificación del modelo pedagógico tradicional, debido a que asegura el moldeamiento de un instrumentista, estableciendo una serie de objetivos instruccionales que deben ser meticulosamente supervisados por el profesor. Por tal motivo, como meta formativa se encuentra la generación de un desempeño técnico virtuoso y la transmisión de las elaboraciones teóricas de las escuelas de enseñanza instrumental. El proceso de desarrollo se concibe acumulativo. El estudiante debe adquirir aprendizajes técnicos y demostrar soltura en los ejercicios; de igual manera, debe dominar los procesos motores.

Por su parte, las experiencias y contenidos incluyen los aspectos teóricos y prácticos del instrumento: libro de ejercicios con lecciones para cada aspecto técnico, señalando lo que el estudiante debe generar como producto; lecciones y ejercicios de los métodos del instrumento sin saltarse alguno, invirtiendo en el estudio muchas horas diarias.

La relación pedagógica se caracteriza porque prevalece el método del instrumento; el profesor lo transmite y es deber del estudiante asimilarlo, cumpliendo los objetivos técnicos que tienen los ejercicios y obras musicales. El método se organiza de lo sencillo a lo complejo, se desarrollan programas que permitan alcanzar las metas de interpretación de la obra. Hay una transmisión parcelada de saberes técnicos y una práctica de ejercicios para cada aspecto técnico; se acumulan aprendizajes que luego deben ser aplicados en una obra musical; los ejercicios tienen un orden inalterable. El profesor supervisa la ejecución durante la clase, vigilando el cumplimiento de los objetivos. En la evaluación se verifica el logro del programa. A continuación, se muestra la síntesis del modelo (Tabla 75).

**Tabla 75.** Modelo pedagógico romántico en la enseñanza instrumental

Modelo pedagógico conductista	
Metas formativas	Generar desempeño técnico virtuoso con el instrumento.
	Transmitir elaboraciones teóricas de las escuelas de enseñanza instrumental.
	Moldear la interpretación del estudiante, de acuerdo a los cánones de ejecución del instrumento.
Proceso de Desarrollo	Adquisición de aprendizajes técnicos, demostrando soltura en los ejercicios.
	Dominar procesos motores, tocando muchos ejercicios.
	Aplicar aprendizajes técnicos en las obras musicales.
Experiencias y contenidos	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos del instrumento.
	Libro de ejercicios con lecciones para cada aspecto técnico del instrumento; el documento señala lo que el estudiante debe lograr.
	Lecciones y ejercicios de los métodos del instrumento sin saltarse alguno.
	Muchas horas de estudio diario.
Interacción Educador – Educando	El método del instrumento o programa prevalece; el profesor lo transmite y es deber del estudiante asimilarlo, cumpliendo los objetivos técnicos que tienen los ejercicios y obras musicales.
Método	Organización, de lo sencillo a lo complejo, de planes o programas que permitan alcanzar los objetivos de interpretación del instrumento.
	Práctica de ejercicios para cada aspecto técnico, acumulando aprendizajes que luego pueden ser aplicados en una obra musical; los ejercicios tienen un orden inalterable.
	Supervisión de la ejecución durante la clase, vigilando el cumplimiento de los objetivos.
	Asignación de nuevas lecciones si no se ha alcanzado el objetivo instruccional.
	El estudiante aprueba si ha cumplido a satisfacción un determinado número de ejercicios y obras.

**Fuente:** Construcción de los autores.

## MODELO PEDAGÓGICO DESARROLLISTA

Este es un modelo pedagógico que se interesa por los procesos de pensamiento a nivel superior; su utilidad en la educación instrumental está determinada por la necesidad de generar instrumentistas con una comprensión reflexiva y conceptual más fuerte de los procesos técnicos musicales que está desarrollando. En esta misma vía, las elaboraciones teóricas del modelo desarrollista pueden aprovecharse para propiciar, de manera progresiva y secuencial, el ascenso a estructuras de pensamiento superior que permitan valorar y buscar un desempeño instrumental autónomo; fomentando en el estudiante una profunda sensibilidad hacia la construcción de su aprendizaje.

En este modelo las experiencias y contenidos varían dependiendo de la corriente epistemológica que se siga. Por ejemplo, Dewey, Piaget y Kolhberg se preocuparon por afianzar en los estudiantes la capacidad de pensar y reflexionar, lo que lleva a ubicar el contenido o cuerpo de conocimientos en un puesto secundario. El pensar en esta corriente durante la enseñanza instrumental, lleva a diseñar situaciones de aprendizaje que involucren la autorreflexión sobre los éxitos y errores en el proceso de ejecución instrumental.

**Tabla 76.** Modelo pedagógico desarrollista en la enseñanza instrumental

Modelo pedagógico desarrollista	
Metas formativas	Aprender a pensar, desarrollar una comprensión reflexiva y conceptual más fuerte de los procesos técnicos musicales.
Proceso de Desarrollo	Progresivo y secuencial a estructuras de pensamiento superior que permitan valorar y buscar un desempeño instrumental autónomo.
	Asumir una profunda sensibilidad por la construcción de su aprendizaje.
Experiencias y contenidos	
Primera corriente: Dewey, Piaget y Kolhberg	Situaciones de aprendizaje que involucren la autorreflexión sobre los éxitos y errores en el proceso de ejecución instrumental.
Segunda corriente: Bruner y Ausubel	El ejercicio, lección u obra no son el fin; lo es el aprendizaje significativo y la metacognición que pueda hacer el estudiante durante la práctica.
Tercera corriente: Taba	Experiencias de ejecución instrumental en las que se desarrolle el aprendizaje significativo y se trabaje el pensamiento inductivo.
Interacción Educador - Educando	Maestro facilitador de prácticas instrumentales que se cimenten en los conocimientos previos del estudiante y en los que el estudiante haga metacognición.
	Estudiante motivado y comprometido por su aprendizaje.
Método	Ejercicios interpretativos en los que los principales objetivos se direccionan al aprendizaje significativo de la ejecución más que en la ejecución misma.
	Actividades prácticas que generen autoconfianza, autonomía y la posibilidad de aplicar lo aprendido en otros contextos musicales.
	Ejecución guiada para desarrollar en el estudiante el automonitoreo, autocrítica, autocorrección; en aras de aprender en forma independiente en el futuro.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Por otro lado, para Bruner y Ausubel el contenido es primordial de la mano de las experiencias de aprendizaje significativo. La aplicación de esta perspectiva en la formación de instrumentistas, lleva a impulsar la metacognición en ellos como elemento esencial durante la clase; los ejercicios, lecciones y obras son las excusas para que el estudiante identifique las razones de su éxito o fracaso con la interpretación de la obra musical.

Al revisar la interacción entre el maestro y el estudiante, se identifica en este modelo que el docente es un facilitador de prácticas instrumentales que se cimentan en los conocimientos previos del estudiante y en los que el estudiante hace metacognición; esta situación debe generar un estudiante motivado y comprometido por su aprendizaje.

En este modelo el método incluye ejercicios interpretativos, en los que los principales objetivos se direccionan hacia el aprendizaje significativo de la ejecución más que en la ejecución misma. Se invita al estudiante a realizar actividades prácticas que generen autoconfianza, autonomía y la posibilidad de aplicar lo aprendido en otros contextos musicales. Además, se impulsa la ejecución guiada para desarrollar en el estudiante el automonitoreo, la autocrítica y la autocorrección; en aras de aprender en forma independiente a futuro. Obsérvese una síntesis del modelo en la Tabla 76:

### **MODELO PEDAGÓGICO SOCIALISTA**

En este último modelo se busca desplegar de manera amplia y multifacética las habilidades de los estudiantes, por medio del trabajo productivo y una profunda valoración del contexto social. Esta perspectiva es útil en la educación instrumental porque valora las diversas perspectivas teóricas de la técnica e interpretación del instrumento, desarrolla el espíritu colectivo, suscitando un intercambio crítico con pares y expertos, de la realidad de la música popular y la música clásica en el instrumento.

El centro en las experiencias y contenidos es el grupo, el colectivo. Se trabajan retos y problemas tomados de la realidad. Por ejemplo, creación colectiva y consensuada de arreglos musicales con posterior interpretación; para ello todos los integrantes del grupo deben proponer ideas, identificar los niveles técnicos de los instrumentistas y los intereses del público objetivo.

Otras experiencias pueden incluir prácticas de interpretación colaborativa en las que se resuelvan problemas de armonizar y transponer melodías, en el caso de instrumentos de sonidos de altura definida o prácticas de interpretación colaborativa para optimizar destrezas de improvisación y de lectura a primera vista, entre otras habilidades. Son muy útiles las experiencias de música de cámara y ensambles; en la que los estudiantes deciden un repertorio y estilo de interpretación, utilizando la negociación.

La interacción del educador y el educando es horizontal de doble vía, en la que el profesor propone situaciones para ser resueltas de manera colaborativa, con problemáticas reales de la interpretación musical, abordándolas crítica y responsablemente.

Como método se pueden programar presentaciones de los ensambles instrumentales en sitios públicos no convencionales: restaurantes, vestíbulos de hoteles, inauguraciones, áreas comunes de la institución; en los que deban resolver colectivamente el pánico escénico, interés de la audiencia, problemas de sonido, entre otros aspectos. Es provechoso observar la interpretación de pares, expertos y músicos de otros instrumentos para identificar marcos de referencia de su ejecución; de igual manera, se debe realizar un diálogo posterior para defender los fundamentos teóricos de la ejecución presentada. Bajo esta perspectiva socialista, se debe impulsar en los estudiantes explicar y fundamentar sus opiniones, acuerdos o desacuerdos con los aspectos teóricos o prácticos del instrumento. La evaluación se concibe de manera dinámica, en interacción del estudiante con aquellos que son más expertos que él. La síntesis del modelo se muestra en la Tabla 77:

**Tabla 77.** Modelo pedagógico socialista en la enseñanza instrumental

Modelo pedagógico socialista	
Metas formativas	Desarrollo máximo de las habilidades, valorando las diversas perspectivas teóricas de la técnica e interpretación del instrumento.
	Desarrollo del espíritu colectivo, suscitando un intercambio crítico con pares y expertos, de la realidad popular y clásica del instrumento.
Proceso de Desarrollo	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.
Experiencias y contenidos	Creación colectiva y consensuada de arreglos musicales con posterior interpretación; por medio de la propuesta de ideas, identificación de niveles técnicos de los instrumentistas e intereses del público objetivo.
	Prácticas de interpretación colaborativa en las que se resuelvan problemas de armonizar y transponer melodías, en el caso de instrumentos de sonidos definidos.
	Prácticas de interpretación colaborativa para optimizar destrezas de improvisación y lectura a primera vista, entre otras habilidades.
	Experiencias de música de cámara y ensambles; en la que los estudiantes decidan un repertorio y estilo de interpretación utilizando la negociación.
Interacción Educador - Educando	Una relación horizontal de doble vía en la que el profesor propone situaciones para ser resueltas de manera colaborativa, con problemáticas reales de la interpretación musical, abordándolas crítica y responsablemente.
Método	Prácticas de ejecución de los ensambles instrumentales en sitios públicos no convencionales: restaurantes, vestíbulos de hoteles, inauguraciones, áreas comunes de la institución; en los que deban resolver colectivamente el pánico escénico, interés de la audiencia, problemas de sonido, entre otros aspectos.
	Observación de la interpretación de pares, expertos y músicos de otros instrumentos para identificar marcos de referencia; diálogo posterior para defender los fundamentos teóricos de su ejecución.
	Explicación de opiniones, acuerdos o desacuerdos con los aspectos teóricos o prácticos del instrumento, demostrando la utilidad de su argumento en la realidad popular o clásica de la música.
	La evaluación es dinámica, en interacción con el estudiante y con aquellos que son más expertos que él. En esta se detecta el grado de ayuda que requiere el estudiante para resolver un problema de manera propia, en el ámbito colaborativo. Se utiliza la autoevaluación y la coevaluación, como motor del proceso de construcción del conocimiento.

**Fuente:** Construcción de los autores.

Seguidamente, en la Tabla 78, se consolida la reinterpretación de los modelos pedagógicos que se ha construido.

**Tabla 78.** Reinterpretación de los modelos pedagógicos, aplicados a la enseñanza instrumental

Parámetro	Modelo pedagógico				
	Tradicional	Romántico	Conductista	Desarrollista	Socialista
Metas formativas	Formación de un instrumentista.	Desplegar naturalmente habilidades y destrezas con el instrumento musical.	Generar desempeño técnico virtuoso con el instrumento.	Desarrollar una comprensión reflexiva y conceptual más fuerte de los procesos técnicos musicales.	Desarrollo máximo de las habilidades, valorando las diversas perspectivas teóricas de la técnica e interpretación del instrumento.
	Moldear el ideal técnico e interpretativo de la tradición clásica instrumental.	Expresión instrumental libre, disfrutando las cualidades melódicas, armónicas o rítmicas de su contexto.	Transmitir elaboraciones teóricas de las escuelas de enseñanza instrumental. Moldear la interpretación del estudiante, de acuerdo a los cánones de ejecución del instrumento.	Aprender a pensar.	Desarrollo del espíritu colectivo, suscitando un intercambio crítico con pares y expertos, de la realidad popular y clásica del instrumento.
Proceso de Desarrollo	Desarrollar habilidades corporales: digitales, vocales, fonatorias y de respiración, entre otras.	Expresar intereses musicales individuales,	Adquisición de aprendizajes técnicos, demostrando soltura en los ejercicios.	Asumir una profunda sensibilidad por la construcción de su aprendizaje.	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.
	Generar formas de pensamiento que preconicen las escuelas clásicas de enseñanza instrumental.	Fomentar la creatividad y futuras posibilidades de creación e improvisación.	Dominar procesos motores, tocando muchos ejercicios. Aplicar aprendizajes técnicos en las obras musicales.	Progresivo y secuencial a estructuras de pensamiento superior que permitan valorar y buscar un desempeño instrumental autónomo.	
Experiencias y contenidos	Se entiende el currículo como un plan general de contenidos.	Experiencias naturales con el instrumento.	Aspectos teóricos, prácticos y técnicos del instrumento.	Situaciones de aprendizaje que involucren la autorreflexión sobre los éxitos y errores en el proceso de ejecución instrumental.	Creación colectiva y consensuada de arreglos musicales con posterior interpretación; por medio de la propuesta de ideas, identificación de niveles técnicos de los instrumentistas e intereses del público objetivo.
Experiencias y contenidos	Métodos de instrumento considerados "clásicos" o "biblias".	Exploración espontánea del sonido.	Libro de ejercicios con lecciones para cada aspecto técnico del instrumento; el documento señala lo que el estudiante debe lograr.	El ejercicio, lección u obra no son el fin; lo es el aprendizaje significativo y la metacognición que pueda hacer el estudiante durante la práctica.	Prácticas de interpretación colaborativa en las que se resuelvan problemas de armonizar y transponer melodías, en el caso de instrumentos de sonidos definidos.
	Elaboraciones teóricas de las escuelas de enseñanza instrumental.	Fomentar la búsqueda del espacio expresivo en el contexto musical que rodea al estudiante.	Lecciones y ejercicios de los métodos del instrumento sin saltarse alguno.	Experiencias de ejecución instrumental en las que se desarrolle el aprendizaje significativo.	Prácticas de interpretación colaborativa para optimizar destrezas de improvisación y lectura a primera vista, entre otras habilidades.
	El profesor se autoinscribe con un método o lecciones de método para el instrumento.		Muchas horas de estudio diario.	Promover el pensamiento inductivo.	Experiencias de música de cámara y ensambles; en la que los estudiantes decidan un repertorio y estilo de interpretación utilizando la negociación.

Parámetro	Modelo pedagógico				
	Tradicional	Romántico	Conductista	Desarrollista	Socialista
Interacción Educador Educando	El docente es el director del proceso educativo.	El estudiante prima en la enseñanza, no la técnica del instrumento.	El método del instrumento o programa prevalece; el profesor lo transmite y es deber del estudiante asimilarlo, cumpliendo los objetivos técnicos que tienen los ejercicios y obras musicales.	Maestro facilitador de prácticas instrumentales que se cimientan en los conocimientos previos del estudiante y en los que el estudiante haga metacognición.	Una relación horizontal de doble vía en la que el profesor propone situaciones para ser resueltas de manera colaborativa, con problemáticas reales de la interpretación musical, abordándolas crítica y responsablemente.
	El estudiante responde por su aprendizaje.	El maestro protege al niño de los riesgos físicos que pueda involucrar su experiencia natural con el instrumento.		Estudiante motivado y comprometido por su aprendizaje.	
Método	El profesor transmite información para reproducir fielmente la partitura.	Individualización de la enseñanza.	Organización, de lo sencillo a lo complejo, de planes o programas que permitan alcanzar los objetivos de interpretación del instrumento.	Ejercicios interpretativos en los que los principales objetivos se direccionan al aprendizaje significativo de la ejecución más que en la ejecución misma.	Prácticas de ejecución de los ensambles instrumentales en sitios públicos no convencionales: restaurantes, vestíbulos de hoteles, inauguraciones, áreas comunes de la institución; en los que deban resolver colectivamente el pánico escénico, interés de la audiencia, problemas de sonido, entre otros aspectos.
	Tocar el instrumento como el profesor.		Práctica de ejercicios para cada aspecto técnico, acumulando aprendizajes que luego pueden ser aplicados en una obra musical; los ejercicios tienen un orden inalterable.	Actividades prácticas que generen autoconfianza, autonomía y la posibilidad de aplicar lo aprendido en otros contextos musicales.	Observación de la interpretación de pares, expertos y músicos de otros instrumentos para identificar marcos de referencia; diálogo posterior para defender los fundamentos teóricos de su ejecución.
	Ejecución de lecciones o ejercicios de los métodos establecidos por el profesor.	Explicación de opiniones, acuerdos o desacuerdos con los aspectos teóricos o prácticas del instrumento, demostrando la utilidad de su argumento en la realidad popular o clásica de la música.			
	Repetición de ejercicios, pasajes, movimientos de obras, hasta adquirir habilidad.	La música y el instrumento deben ser parte cotidiana de la vida del niño.	Supervisión de la ejecución durante la clase, vigilando el cumplimiento de los objetivos.	Ejecución guiada para desarrollar en el estudiante el automonitoreo, autocrítica, autocorrección; en aras de aprender en forma independiente en el futuro.	Evaluación: Dinámica, en interacción con el estudiante con aquellos que son más expertos que él. Detecta el grado de ayuda que requiere el estudiante para resolver un problema de manera propia, en el ámbito colaborativo. Se utiliza la autoevaluación y la coevaluación, como motor del proceso de construcción del conocimiento.
	Revisión de pasajes de la obra musical, para determinar el paso a la siguiente obra.		Asignación de nuevas lecciones si no se ha alcanzado el objetivo instruccional.		
	Evaluación del producto: obra ejecutada virtuosamente de acuerdo con los cánones instrumentales.		El estudiante aprueba si ha cumplido a satisfacción un determinado número de ejercicios y obras.		

Fuente: Construcción de los autores.



## MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA (MPPE)

El diseño del Modelo Pedagógico para las Prácticas de enseñanza en la Formación de Licenciados en Música (desde ahora MPPE) es resultado del análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores, durante la formación de licenciados en música. Estas prácticas fueron recogidas por medio de la aplicación de instrumentos de investigación que permitieron identificar los aspectos en los cuales se debe avanzar, para reflejar en la formación de los profesionales en mención, la naturaleza, visión y misión del programa. Entre estos aspectos se encuentran:

- Desarrollo de los contenidos curriculares proporcionando sus componentes musicales y pedagógicos; es decir, enseñar música haciendo pedagogía y enseñar pedagogía haciendo música.
- Aprendizaje de la música, haciendo música individual y de conjunto.
- Despolarización de la teoría y la práctica musical.
- Aprovechamiento de los diferentes tipos de aprendizajes según los modelos pedagógicos para generar ambientes adecuados de enseñanza.

144

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se presenta seguidamente el MPPE diseñado, el cual está estructurado con los siguientes elementos: conceptualización, objetivos y parámetros.

### Descripción del MPPE

Para conceptualizar el MPPE se parte de la definición ofrecida por Flórez Ochoa (2000), quien explica el modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p.32).

Siguiendo estas elaboraciones teóricas, en esta investigación se concibe el MPPE como una estructura conceptual que organiza las relaciones entre los cuerpos de conocimiento de la música y de la pedagogía en un sistema dialógico e integrado. Es una representación mental que busca ajustarse a las realidades y necesidades del contexto Caribe, con el objeto de fomentar la integración entre los contenidos musicales y sus componentes pedagógicos; desarrollándolos preferencialmente en la vivencia musical.

El MPPE ayuda a organizar, científica y pedagógicamente, el proceso de formación de profesores de música; de este modo se direccionan los objetivos del programa y se construyen las experiencias en las cuales se desenvuelve el estudiante. Asimismo, el MPPE da pautas para bosquejar las interacciones de los actores educativos, perfilar las actividades de enseñanza y esbozar la evalua-

ción. En esta forma se puede ascender, como lo haría una melodía que se remonta en la escala musical, hacia nuevos territorios didácticos en la formación de licenciados en música.

Con el MPPE se impulsa la reflexión para articular los saberes musicales y pedagógicos del plan de estudio. Así, se entretajan los conocimientos que le permitan al estudiante fundamentarse en el ejercicio de la música, con los principios pedagógicos que le ayudan a comprender la diversidad que, como profesor, debe atender: 1) niveles educativos, 2) estilos de aprendizaje, 3) talentos musicales y 4) contextos culturales. Esta integración de saberes requiere desarrollarse bajo el tutelaje de docentes experimentados en el campo musical y pedagógico, capaces de encontrar los puntos de unión entre el tema de la clase y las técnicas docentes que se requieren para enseñarlo.

Dadas las condiciones que anteceden, se diseña un modelo que promueve la formación de un músico pedagogo, que incorpore en su quehacer la solución de las problemáticas de su cotidianidad.

En el MPPE se acentúa la experiencia musical como un reflejo de la realidad inherente al aprendizaje natural de la música: la práctica. Pliego De Andrés (2009) lo expresa así: “la música es un hacer, antes que un saber” (p.7). Al tener la música esta característica, se asume en el MPPE algunos lineamientos de la Escuela Nueva, postura pedagógica que defiende la acción como base del aprendizaje. La música se aprende haciéndola, y no explicándola; por lo tanto, se invita al docente a desarrollar unas prácticas de enseñanza más cercanas al hacer que a la teoría, sin situarlas única o excesivamente en el aprendizaje de la técnica como suele ocurrir en la enseñanza instrumental (Hemsey De Gainza, 2010).

De igual forma, se pretende aproximar los contenidos teóricos y los prácticos de la música; propiciando el diálogo, intercambio y trabajo en conjunto de los profesores que los enseñan. De este modo, se establece una asociación entre la teoría y la práctica, que fortalece la actuación de los docentes y recupera el saber práctico del solfeo, la armonía y la historia de la música, entre otras áreas de la música.

Para el diseño del MPPE, es importante el conocimiento de los modelos pedagógicos mayormente presentes en la historia de la pedagogía occidental; estos han resuelto la formación de las nuevas generaciones, siguiendo los principios ideológicos de su época y las demandas de la sociedad (De Zubiría Samper, 2010). Cada uno de los cinco modelos explicados en la fundamentación teórica de este trabajo, contiene premisas, propósitos, actuaciones, experiencias y actividades de enseñanza de gran utilidad que han sido seleccionados, ajustados o reorganizados, a partir de los datos recabados en la investigación, para incluirlos en esta propuesta.

Con el MPPE no se pretende buscar una aplicabilidad inmediata en las asignaturas que integran el plan de estudio; su principal propósito es impulsar una reflexión, aportar un horizonte, indicar

uno o varios caminos que permitan desdibujar las fronteras de la formación musical y pedagógica que, por razones organizativas, disciplinares y humanas, suelen aparecer en estos programas. En ese sentido, y como se mencionó anteriormente, el MPPE es una representación conceptual que reúne los conocimientos, competencias, interacciones, actitudes y emociones presentes en la enseñanza y aprendizaje de un licenciado en música.

## **OBJETIVOS DEL MPPE**

### ***Objetivo general***

Contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes de programas de Licenciatura en Música, en correspondencia con la visión y misión del programa, las demandas educativas de diversas poblaciones, los enfoques didácticos actuales, la naturaleza de la música y las exigencias de la formación pedagógica.

### ***Objetivos específicos***

- Promover la articulación de los saberes musicales y saberes pedagógicos del plan de estudio, impulsando en los agentes educativos una reflexión académica que consolide la vinculación de la música y la pedagogía en cada una de las asignaturas.
- Fomentar el desarrollo de prácticas de enseñanza en las que la vivencia musical sea la cotidianidad y la dinamizadora de la actividad.
- Propiciar el intercambio y trabajo en conjunto de los profesores, para estrechar las relaciones de los contenidos teóricos y prácticos de la música.

146

## **Parámetros del MPPE**

En la construcción de los parámetros se han seguido las elaboraciones teóricas de Rafael Flórez Ochoa (1994, 2000) los modelos pedagógicos. El autor en mención identifica cinco parámetros en las teorías pedagógicas: 1) metas formativas, 2) concepción acerca del desarrollo de los estudiantes, 3) experiencias y contenidos, 4) relación educador-educando y 4) método.

Por su naturaleza humanística, psicológica, axiológica y antropológica, los tres primeros parámetros explicados (metas formativas, concepto de desarrollo y relación educador-educando) se abordan visualizando el currículo de manera general; los dos siguientes, al estar relacionados con aspectos procedimentales y de secuenciación (experiencias y método), se exponen desde las áreas de formación del programa.

### ***Metas formativas***

Las intencionalidades, objetivos o fines del MPPE se direccionan a formar un músico pedagogo; un profesional que pueda abordar crítica, sensible y creativamente la enseñanza de la música en el sistema educativo colombiano, buscando soluciones reales a las problemáticas de su queha-

cer pedagógico y desarrollando una alta valoración por su profesión y la cultura local, regional, nacional e internacional. En este sentido, las metas formativas del profesor despliegan equilibradamente las dimensiones del desarrollo humano y se cristalizan en los propósitos relacionados a continuación, presentados en orden alfabético.

### **Dimensión afectiva**

- Desarrollar un alto grado de estima y amor por la docencia, que le impulse a enseñar reconociendo su papel, compromiso y responsabilidad en la formación de las nuevas y antiguas generaciones.
- Apreciar las expresiones culturales de las diversas épocas y sociedades, privilegiando las tradiciones locales y nacionales, en un marco de motivación por su preservación, fomento y difusión.
- Disfrutar de las actividades artístico-culturales, fomentando la participación de la comunidad educativa en estas.
- Valorar las diferentes manifestaciones de la personalidad humana, desarrollando un alto sentido de respeto por la diversidad de las poblaciones y sus individuos.
- Ser sensible y solidario con las realidades humanas en cuanto a destrezas, oportunidades y carencias de la vida; encontrando formas de promover la vivencia musical en aquellos que educa y que tienen el derecho de desarrollarse estética o artísticamente.
- Asumir la educación musical como una herramienta de transformación social, centrándose en aspectos de sensibilización estética y cultural.
- Optar por obras musicales que favorezcan la formación en valores.
- Revisar las costumbres que se legitiman con su actividad musical, reflexionando sobre las prácticas sociales que estas poseen.

### **Dimensión comunicativa**

- Expresar asertivamente sus posturas ideológicas, emociones y sentimientos, buscando desplegarlos en un ambiente de justicia, equidad y tolerancia.
- Utilizar la metacognición y las habilidades metadiscursivas para optimizar la comunicación oral y textual.
- Incorporar en su producción escrita las formas de comunicación del ámbito científico y académico; aprovechando las herramientas tecnológicas de la actualidad.
- Desarrollar un discurso coherente, claro y pertinente al tema en desarrollo.

## Dimensión intelectual

- Dominar la teoría y lectoescritura musical, realizando con profundidad el análisis musical integral de obras en el proceso pedagógico.
- Ensayar y dirigir diferentes formatos instrumentales, estimulando en los estudiantes conductas, habilidades y conceptos que se encaminen a la práctica axiológica, la valoración del trabajo en conjunto y al compromiso con el ensamble musical.
- Crear obras o montajes musicales que estimulen las dimensiones humanas de sus educandos, integrándolas equilibradamente con su ejercicio docente.
- Reconocer ritmos, melodías y armonías, ubicándolos en épocas y autores específicos.
- Explicar la música a partir de sus elementos constitutivos<sup>5</sup>, forma, recursos compositivos e intenciones del autor.
- Conocer las características cognitivas, psicomotrices, afectivas, comunicativas, sensoperceptivas del ser humano en sus diferentes estadios y condiciones bio-socio-culturales; atendíéndolas desde la planeación de su quehacer docente.
- Comprender los estilos de aprendizaje musical como punto de partida para diseñar actividades de enseñanza, que respondan a la variedad de formas de vivenciar el hecho musical y de apropiarse del conocimiento.
- Conocer los modelos, enfoques y corrientes pedagógicas generales y musicales, aplicándolas creativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que lidera.
- Dominar las técnicas didácticas y metodológicas de la enseñanza de la música.
- Usar la lúdica para enriquecer su práctica de enseñanza, manteniendo la atención e interés de sus educandos.
- Abordar las problemáticas educativas por medio de la investigación científica, estructurando soluciones que promuevan la participación de la comunidad educativa.
- Aprender a pensar, autoenriqueciendo su cognitividad con estructuras, esquemas y operaciones mentales, que le permitan acceder a niveles intelectuales superiores.
- Utilizar herramientas didácticas y las TIC en la enseñanza musical.
- Desarrollar una conciencia de la educación musical en la cual se identifique el lugar del músico, del profesor y de la música en la sociedad; con miras a planificar experiencias de aprendizaje gratificantes para los futuros estudiantes.
- Comprender y caracterizar la educación musical como un medio de sensibilización estética.

---

5. Ritmo, melodía, armonía y timbre (Copland, 2008).

### **Dimensión perceptual**

- Reconocer y diferenciar sonidos, intervalos, acordes y esquemas rítmicos en forma auditiva.
- Solfear a primera vista.
- Expresar corporalmente las dinámicas y rítmicas de la música.
- Desarrollar la capacidad de oír y entender los códigos musicales de diversos mundos sonoros.
- Utilizar la percepción visual y auditiva para mejorar su interpretación musical.
- Desplegar una consciencia activa y comprensiva en las actividades de audición, aumentando la percepción del hecho musical y su configuración sonora.
- Desarrollar un proceso auditivo que trascienda los aspectos técnicos de la partitura e implique los aspectos subjetivos y objetivos de la obra musical.

### **Dimensión psicomotriz**

- Manejar instrumentos melódicos, armónicos y de pequeña percusión, aprovechándolos en su práctica de enseñanza.
- Desarrollar una voz cantada afinada y articularla a su expresión corporal.
- Dominar un instrumento musical, empleándolo en forma sistemática como medio de enseñanza en el proceso pedagógico musical.
- Improvisar creativamente con su cuerpo e instrumento.

### **Dimensión social**

- Establecer buenas relaciones en todos los niveles, desarrollando una escucha abierta e interesada en lo colectivo.
- Integrar ensambles musicales, desplegando habilidades sociales como el respeto y la tolerancia.
- Aprender a participar en la sociedad, trabajando en grupo por el bienestar general.
- Respetar y promover las normas de convivencia, valorando con equidad su propio desempeño y el de los demás.
- Responder responsablemente a los compromisos adquiridos, involucrando en estos todo su conocimiento, creatividad, ánimo y experiencia.
- Concepción acerca del desarrollo del aprendizaje del estudiante.

En el MPPE el discente construye su conocimiento a partir de la práctica individual y colectiva, la metacognición y la aplicación en situaciones reales de los contenidos del plan de estudio.

En el caso del aprendizaje de los instrumentos musicales, el cual involucra el despliegue de destrezas, el estudiante adquiere las competencias por medio del ejercicio, la repetición (pedagogía conductista), la autorreflexión de su desempeño motor e interpretativo (pedagogía desarrollista) y el intercambio con pares o expertos (pedagogía social). En este sentido y, de acuerdo a los datos recabados y descritos en el apartado Patrón Visual y Vital de Enseñanza ofrecido a los estudiantes (primera parte), el discente aprende la técnica del instrumento, gestionando paralelamente procesos cognitivos de autorregulación y metacognición, por medio del diálogo, la conversación y el establecimiento de acuerdos con el docente. De igual manera, el estudiante logra el dominio del instrumento participando de prácticas de interpretación colaborativa, en las que observa, escucha, ensaya y experimenta la música.

Se concibe en el MPPE que el estudiante necesita comprender el sonido por medio del trabajo experiencial. Asimismo, es preciso que interactúe con materiales y realidades educativas que susciten el conflicto cognitivo, impulsando su desarrollo intelectual. Por tal motivo, las actividades de resolución de problemas podrían desplegarse aprovechando los dilemas, lecturas, cuestionamientos y utilizando el diálogo dirigido.

### **Relación educador-educando**

150

Las características de la relación educador-educando que se conciben en el MPPE se caracterizan por el diálogo, el respeto, el reconocimiento de las capacidades del otro y la adopción comprometida de los roles de los protagonistas: profesor y estudiante; estos roles son asimétricos e intercambiables.

En ese sentido, es importante que se genere una interacción conducente al aprendizaje entre el docente y el estudiante; una alianza en la que el primero instrumenta situaciones de confrontación intelectual o práctica y, el segundo involucra todas sus capacidades mentales y físicas en la resolución de los problemas propuestos o en la ejercitación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente dejará de ser el concertino de la enseñanza para convertirse en el acompañante o *ripieno*<sup>6</sup> que apoya a los estudiantes en la búsqueda, organización y comprensión de los conocimientos.

La interrelación que establecen los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje buscará un integral desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Por su rol, el docente está investido de autoridad; sin embargo, esta autoridad adquiere nuevos matices al reconocerse la libertad y autonomía de los discentes y las múltiples perspectivas que pueden configurar los saberes.

---

6. Término utilizado en los *concertos grosso* del periodo Barroco para designar al grupo grande de instrumentos que dialoga musicalmente con el grupo de solistas en una obra musical (Michels, 2003).

En este sentido, la relación educador–educando podría revestirse de confianza, empatía, sensibilidad, aprecio, respeto, autenticidad y humor, haciendo eco a las virtudes que Basabe y Cols (2010) identificaron como base de una buena relación pedagógica. El encuentro humano que caracteriza esta interacción, propone una tarea de aprendizaje que sólo puede llevarse a cabo con el otro.

En el caso de clases de instrumento, el discente concibe a su profesor como una fuente modélica de interpretación. Es usual que el docente demuestre sus habilidades y también que, él o ella, intervenga de variadas formas en la ejecución de su estudiante. Teniendo en cuenta las anteriores situaciones, se invita al docente a desplegar una relación con su estudiante cercana a la de un órgano colegiado; es decir, a la de colegas que trabajan juntos en el desarrollo de destrezas, adquisición de técnicas, resolución de problemas y aprendizaje de un repertorio.

En la relación educador–educando que se propone en el MPPE, el escucharse mutuamente es fundamental. Esta escucha trae implícito el respeto, la disposición a comprender la postura del otro y pone a prueba las limitaciones en las convicciones personales.

Todas estas condiciones explicadas en este parámetro describen una relación entre el profesor y el estudiante con desenvolvimiento horizontal de doble vía, acorde a los principios de Rafael Flórez Ochoa (1994, 2000).

### **Experiencias y contenidos**

Las experiencias y contenidos del MPPE se presentan como lineamientos generales teniendo en cuenta la estructura curricular de la licenciatura objeto de estudio. Se recuerda que este programa se encuentra organizado en dos núcleos (Obligatorio y Electivo), cuatro áreas (Formación Básica, Formación Profesional, Profundización y Contextualización) y seis Componentes o Campos de Formación (Pedagógico, Humanístico, Investigativo, Teoría y Práctica Musical, Profundización y Contextualización). Según el Informe de Renovación de Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Música, el área de contextualización “es un área común a todos los programas académicos que oferta la Universidad del Atlántico” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p. 25), razón por la cual no se hacen sugerencias para esta en el MPPE.

El despliegue de las experiencias y contenidos del MPPE busca el desenvolvimiento natural de las dimensiones del desarrollo humano. El fortalecimiento de la afectividad (libertad, amor, sentimientos), las interrelaciones (compañerismo, normas de convivencia, tolerancia, respeto), las capacidades intelectuales (análisis, pensamiento crítico), la motricidad (talentos, aptitudes), la percepción (sensibilidad, sentido estético) y la comunicación (expresión oral y escrita, uso de herramientas tecnológicas), son fundamentales en la formación de un docente; por eso, es importante vincularlas transversalmente a cualquier estrategia didáctica que se diseñe en el proceso.



De igual manera, es importante revisar el carácter que se le otorga a los contenidos; estos pueden trascender la información para convertirse en conceptos e instrumentos de automejoramiento y conocimiento. Asimismo, el desarrollo de las habilidades y destrezas podría privilegiarse por encima de técnicas psicomotrices y la formación en valores se superpondrá al seguimiento de normas y órdenes.

## ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA Y PROFUNDIZACIÓN

De acuerdo a los parámetros institucionales de la Universidad del Atlántico, el área de formación básica es aquella “que le permite al estudiante desarrollar capacidades intelectuales de alto nivel o competencias genéricas para la abstracción, la conceptualización, el razonamiento lógico, el análisis simbólico, el pensamiento sistémico y el trabajo en equipo entre otras capacidades” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p. 18) y el área de profundización “ofrece al estudiante la posibilidad de profundizar en los saberes del área de Formación Profesional” (Universidad del Atlántico. Facultad de Bellas Artes, 2010, p. 25). Estas áreas poseen diversas asignaturas y hacen parte de la estructura curricular.

Ante estos propósitos formativos, se propone desarrollar las capacidades de los estudiantes involucrando activamente el debate sobre lo musical en la vida cotidiana. Es decir, incluir ejercicios de análisis de las tendencias educativas en la sociedad; para ello se puede revisar, por ejemplo, la programación radial, las festividades tradicionales o religiosas, los carnavales, entre otras manifestaciones culturales del contexto Caribe. La música hace parte integral de la humanidad y su presencia es constante en los medios de comunicación con los que interactúa la persona; por tal razón, las experiencias de reflexión que se sugieren pueden hacer estudiando también el cine y las propuestas televisivas. En este sentido, se requiere desplegar actividades de aprendizaje cooperativo y dialógico para entender el trabajo educativo de la escuela o la familia, y de organizaciones sociales, políticas, religiosas, de masas, entre otras.

Es necesario suscitar la reflexión de las formas educativas desarrolladas por la sociedad contrastándolas, a su vez, con las elaboraciones teóricas de las corrientes pedagógicas, identificando puntos de encuentro y desencuentro. De igual manera, se sugiere impulsar la reflexión de las técnicas de enseñanza y de la didáctica que se requieren para musicalizar a una sociedad; es decir, para permitir que todos los ciudadanos puedan acceder a la educación musical. En esta forma, se trasciende el carácter informativo de los contenidos; para realizar un tratamiento, develando el funcionamiento de estas técnicas ligado a la necesidad que tiene una sociedad de sobrevivir y mantenerse activa en la historia.

Con referencia a lo anterior, se busca programar experiencias de aprendizaje en las que se aborden los temas históricos y musicales desde una perspectiva en la que se revisen las lógicas de sus desarrollos o evolución; de esta manera se puede avanzar de la descripción de sucesos encadenados cronológicamente, a la comprensión del funcionamiento y dinámicas de esos fenó-

menos. Estas reflexiones permiten un tratamiento articulado de los contenidos investigativos; pues constantemente se está llevando al estudiante a mirar su realidad social, universitaria, familiar y cultural, atendiendo estas realidades desde las técnicas y procedimientos de la investigación científica. Bajo estas condiciones, se puede fomentar el tratamiento de la investigación y la práctica pedagógica analizando las problemáticas de la sociedad Caribe.

Teniendo en cuenta la diversidad formativa y experiencial de los docentes que concurren en programas de Licenciatura en Música, se pueden organizar sesiones de intercambio en las que los profesores compartan su experiencia de aprendizaje en los niveles de pregrado o posgrado, a partir de categorías como:

- Patrón visual y vital de enseñanza observado.
- Abordaje del contenido pedagógico de los temas musicales.
- Abordaje del contenido musical de los temas pedagógicos.
- Práctica musical durante las clases.

Finalmente, se considera importante visibilizar en el Campo de Formación Pedagógico el devenir de la educación musical mundial, latinoamericana y colombiana; desde los cuales podrían estudiarse las diferentes perspectivas o enfoques de enseñanza utilizadas en la formación de los ciudadanos. La educación musical encuentra sus bases en la historia, la filosofía, la sociología y la psicología; por lo tanto, este conocimiento es necesario. Asimismo, fortalecer el estudio de la didáctica de la música en todos los niveles educativos y de la didáctica de los instrumentos musicales. Se precisa además circunscribir en la socialización de los contenidos la diversidad de sujetos que un docente va a encontrar en el aula-escolar o universitaria (Educación formal); academia, Casa de Cultura (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano).

Por otro lado, se requiere abrir espacios para dialogar sobre la identidad profesional del docente de música, fortaleciendo su autovaloración; de esta manera, los estudiantes podrán contribuir al crecimiento de su profesión, aportar en la innovación de la enseñanza y enfrentarse a los desafíos que la práctica de la educación musical moviliza.

## ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Esta área desarrolla el campo de Teoría y Práctica Musical, el cual incluye los saberes de teoría musical, instrumento musical, historia de la música, práctica coral y ensamble. Como su nombre lo indica, es un área para aprender y hacer música; es decir, para involucrarse activamente con los sonidos entendiendo su naturaleza, cualidades, historia, tratamiento melódico y armónico e instrumentos que los producen.

Concha Carbajo (2009, citando a Bennet Reimer) expresa que hay diversas maneras de implicarse con la música: “cantar y tocar, improvisar, componer y arreglar, escuchar, analizar y descri-

bir, apreciar, comprender las relaciones de la música y las otras artes y comprender la música en relación a la historia y la cultura” (p.131). Por tal razón en esta área y teniendo en cuenta que el MPPE se diseña para un programa de Licenciatura en Música, las experiencias y contenidos se dirigen a formar musicalmente al estudiante en un ambiente en el que: 1) la reflexión pedagógica sobre esa formación esté presente y 2) se enseñe música haciendo música.

En el MPPE se presenta inicialmente una serie de experiencias a tener en cuenta en las diferentes asignaturas y luego se particularizará a partir de los contenidos específicos de los campos de formación.

### LINEAMIENTOS GENERALES

En el MPPE se desea impulsar la posibilidad de que los estudiantes puedan reflexionar sobre el proceso de enseñanza del cual participan; de esta manera, enriquecen su formación pedagógica identificando modelos o perspectivas didácticas usadas por el profesor o profesora.

A partir de lo anterior, se requiere abrir espacios para conversar analíticamente sobre aspectos como: iniciación y finalización de la clase, enfoque pedagógico de los ejercicios realizados, solución a problemáticas relacionadas con la comprensión de la temática, formas evaluativas desplegadas, uso de dispositivos de apoyo o herramientas, entre otros aspectos del quehacer educativo. Estas sesiones de intercambio deben programarse más frecuentemente durante los primeros semestres (semanal o quincenalmente), puesto que el discente inicia su proceso de formación; por otro lado, estas experiencias se articularán a los saberes de las asignaturas del área de formación básica.

Atendiendo a lo anterior, el docente puede suscitar actividades de aprendizaje como:

- Diálogo dirigido en el que se resuelvan las inquietudes sobre las decisiones que el docente ha tomado en el aula, las actividades que programó, la forma de mantener el interés de los participantes y el manejo de grupo, entre otros aspectos. Se sugiere escribir un listado de preguntas detonantes; es decir, cuestionamientos que propicien el establecimiento de un diálogo crítico y analítico en el que puedan incluirse varias perspectivas contrarias. Las preguntas detonantes surgen de la experiencia del profesor al estar orientando la asignatura, pues él va identificando aquellos aspectos en los que, generalmente, los discentes tienen dudas o tienden a confundirse.
- Representación de roles, motivando a los estudiantes a responsabilizarse de refuerzos, prácticas o ejercicios de una temática determinada, tal como se observó en uno de los docentes de Teoría Integrada de la Música durante el trabajo de campo. Es necesario que, después de asumir el rol del profesor, se impulse la metacognición en el estudiante y se genere una reflexión grupal sobre la representación observada.

- Retroalimentación de las evaluaciones para recordar aspectos socializados en clase. Con esta actividad, los estudiantes tienen la oportunidad de identificar sus fallos y optimizar sus logros de manera consciente.
- Juegos o dinámicas en las que, por ejemplo, se identifiquen posturas epistemológicas del o los modelos pedagógicos utilizados por el profesor o estudiante.
- Foro sobre fragmentos de películas en las que se aprecie la actuación docente. Se recomiendan filmes como: El profesor Holland (1995), Música del corazón (1999), Drumline (2002), Los chicos del coro (2004), Escuela de rock (2003), La familia Béliet (2014) y Whiplash: música y obsesión (2014), entre otros.
- Dúos de enseñanza entre estudiantes expertos y novatos, para que ellos interactúen y se enseñen unos a otros. En los dúos se pueden desarrollar técnicas de ensayo de manera independiente, trabajar como equipo, identificar fortalezas en el compañero, distribuir tareas y asumir responsabilidad sobre estas y resolver concertadamente las problemáticas musicales o de relaciones humanas que surgen. A los estudiantes más avanzados se les puede designar pequeñas responsabilidades de enseñanza de los más noveles; permitiéndoles a los primeros poner en práctica las estrategias didácticas que están aprendiendo para enseñar su instrumento.

Para finalizar los lineamientos generales, se recuerda la importancia de las nuevas tecnologías en el mundo de hoy. El uso de los computadores, los medios electrónicos y de las aplicaciones informáticas de celulares y tabletas se convierten en potentes dispositivos de formación: software de entrenamiento auditivo, programas para creación y edición de partituras, afinadores, programas para análisis de datos, entre otros (Torres Otero, 2010). En este sentido, la tecnología multimedia puede ser considerada una poderosa aliada en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, psicomotrices, perceptuales, comunicativas, sociales y afectivas de los estudiantes; además de permitir, en el caso de los softwares interactivos, que el discente se ejercite a su propio ritmo.

### LINEAMIENTOS ESPECÍFICOS

En esta sección se presenta una serie de orientaciones para el trabajo de las experiencias y contenidos en el MPPE, en los campos de formación del área profesional: 1) Teoría Integrada de la Música, 2) Instrumento Principal, 3) Complemento musical, 4) Práctica Coral, 5) Historia de la Música y 6) Ensamble.

Abordando los contenidos de Teoría Integrada de la Música, es necesario puntualizar que estos incluyen actividades como: solfeo, dictado, armonización, análisis, arreglo y composición; para ello se requiere dominar los sonidos auditiva y vocalmente, conocer su codificación y manipularlos melódica y armónicamente según su forma, género o estilo correspondiente.

Durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje es necesario que se despolarice la teoría y la práctica, poniéndole el acento a la música misma (Hemsey De Gainza, 2010). Los conceptos como el sonido, intervalo, escala y ritmo, entre otros, deben ser abordados en el hacer, utilizando el repertorio y desplegando la creatividad; es decir, aprendiendo de lo que otros han elaborado, pero jugando y produciendo la propia música.

Por lo anterior, se invita a diseñar experiencias en las cuales se proceda desde la música para luego llegar a la teoría y a la partitura; tal como sucede en el aprendizaje de la lengua materna. Los niños adquieren primero el vocabulario, lo relacionan con los objetos que le rodean y le dan significado; posteriormente inician el proceso para conocer su codificación y gramática. De esta manera se promueve que la información de tipo teórico adquiera un verdadero sentido para el estudiante, al estar íntimamente vinculada a la práctica.

Con relación al campo de Instrumento Principal, el estudiante desarrolla en este las competencias técnicas e interpretativas para poder expresarse con un instrumento musical y utilizarlo en el proceso pedagógico. De acuerdo a lo observado en el trabajo de campo, los profesores seleccionan uno o varios métodos para utilizar en la enseñanza, el discente empieza su estudio siguiendo las indicaciones del docente. Aprender un instrumento musical requiere muchas horas de práctica diaria.

156

Se recomienda que, al comenzar el proceso, se dé un espacio para que el estudiante se exprese con el instrumento y para que este, a su vez, pueda observar la ejecución instrumental del profesor. Este primer intercambio de saberes le permite al docente conocer las habilidades y destrezas del educando; de igual manera, el discente puede empezar un acercamiento al modelo de interpretación de su tutor. Se podría realizar este primer contacto con varios estudiantes, lo que ampliaría los marcos de referencia interpretativa de los nuevos estudiantes.

En la enseñanza de un instrumento musical hay una transmisión directa de saberes por parte del profesor y una identificación del patrón o modelo de ejecución por parte del estudiante (modelo pedagógico tradicional). Asimismo, el docente establece una serie de objetivos instruccionales técnicos a alcanzar, los ordena en una secuencia de ejercicios u obras musicales y los acompaña con su supervisión (modelo pedagógico conductista).

Para que la enseñanza sea más integrada, debe trascenderse los objetivos de la técnica instrumental y permitir al estudiante participar de la toma de decisiones sobre el repertorio, reflejando también su gusto musical. Para ello, el profesor busca generar experiencias que promuevan la metacognición, impulsando la identificación de los aspectos acertados o desacertados en la ejecución: afinación, postura, técnica o interpretación (modelo pedagógico desarrollista). Según se observó en el trabajo de campo, el diálogo por medio de preguntas es una excelente herramienta para propiciar la autorreflexión y el automonitoreo.

En la Tabla 79 se muestran algunos cuestionamientos sugeridos describiendo un posible contexto de utilización.

**Tabla 79.** Preguntas sugeridas para promover la metacognición en clases de instrumento

Pregunta	Contexto
¿Sabes por qué no están bien los sonidos?	El estudiante desarrolla una ejecución o canto desafinado.
¿Cómo lo oyes?	El profesor cuestiona sobre la afinación del instrumento y le pide cantar para mejorarla.
¿Tú sabes lo que está pasando?	El estudiante disminuye o aumenta el tempo en la ejecución de un fragmento (pierde el ritmo).
¿Qué crees tú que te está fallando?	
¿Qué puedes decir tú de lo que puedes hacer?	El profesor hizo una reflexión sobre la necesidad de trabajar algún aspecto técnico.
¿Crees tú que esto asegura la consciencia?	
¿Cuál es el problema?	El profesor hizo una reflexión sobre la manera de tocar un ejercicio u obra musical.
¿Cuál es tu opinión?	
¿Por qué crees que pasa eso?	En la producción de varios sonidos (acordes) hay uno o algunos que se escuchan más que otros).
¿Qué tal te fue?, ¿cómo te fue?	Se le pide al estudiante hablar de su ejecución.
¿Qué sentiste?	Después de practicar unos nuevos ejercicios, con los cuales se busca mejorar el desempeño del estudiante.
¿Ya estás tocando lo que se necesita?, ¿ya estás entendiendo lo que se necesita?	El estudiante y el profesor tocan de manera alternada, el profesor le cuestiona al estudiante sobre la interpretación que está haciendo, y le pide contrastarla con la de él (profesor).
¿Qué estás haciendo bien?, ¿qué estás haciendo mal?	Se le pide al estudiante identificar sus logros y fallas en la ejecución.

**Fuente:** Construcción de los autores.

La reflexión crítica y argumentada que propicia el profesor con las preguntas, le permite al estudiante revisar por sí mismo su ejecución musical: 1) ahondar en los esquemas mentales y psicomotrices que la direccionan, 2) encontrar las fallas de su desempeño técnico, 3) identificar los aspectos acertados de su interpretación y 4) analizar los referentes conceptuales que la enmarcan. De esta manera los discentes van fortaleciendo la conciencia de sus habilidades y van adquiriendo autonomía para resolver los problemas que se les presenten.

En las clases de instrumento es fundamental la ejecución instrumental del docente y la escucha de grandes interpretaciones de músicos. La demostración o modelado del profesor y las sesiones de audiciones o videos que este organice ejemplifican los saberes musicales, técnicos o expresivos que se están enseñando; posteriormente, se necesita suscitar un debate en el que se reconozcan marcos de referencia instrumental o se analicen los enfoques técnicos e interpretativos. Por medio de estas estrategias, los estudiantes inician un proceso de interiorización de las acciones y dinámicas expresivas de una exitosa interpretación musical.

Por otro lado, se invita a planear sesiones o espacios para trabajar en la didáctica del instrumento musical. Paralelo a dominar progresivamente su Instrumento Principal, el estudiante debe ir obteniendo las competencias para enseñarlo. En sus encuentros uno a uno con el profesor, puede ir

analizando el proceso de enseñanza del cual participa, comprender las estrategias didácticas que se utilizan y revisar los últimos adelantos investigativos sobre el tema.

Haciendo ahora referencia a las asignaturas en donde se practica música en conjunto, Práctica Coral y Ensamble, son aquellas en las que el estudiante interactúa con otros para hacer música. Primeramente, en este campo, cada participante se responsabiliza de una parte de la música involucrando para ello el estudio independiente; posteriormente, lleva al colectivo todas sus destrezas y habilidades con el instrumento para recrear la obra musical. La Práctica Coral y los Ensamblados se constituyen en clases privilegiadas para promover el aprendizaje social: 1) interrelacionarse, 2) responder con los compromisos, 3) ser puntuales, 4) desarrollar empatía y 5) tolerancia a la diversidad de niveles musicales que integran el grupo.

En estas asignaturas se debe trascender del ensayo, para generar una dinámica de práctica colaborativa en la que se crea música, aprendiendo simultáneamente a organizar y ensayar un formato instrumental. Bajo estas consideraciones, se busca invitar a los estudiantes a trabajar consensuadamente para resolver situaciones de armonización, transposición de melodías, adaptación de obras, improvisación y lectura a primera vista, entre otras. Se impulsa, igualmente, la creación colectiva de arreglos musicales por medio de la propuesta de ideas, identificación de niveles técnicos de los instrumentistas e intereses del público objetivo.

158

Con este tipo de experiencias se fortalece el desempeño social de los estudiantes, abordando la negociación como un medio para seleccionar el repertorio y estilo de interpretación. En esta forma, el discente se ve abocado a desplegar sus competencias discursivas y argumentativas para defender los aportes prácticos o teóricos que ha propuesto al colectivo.

En lo que se refiere a la asignatura de Historia de la Música, el estudiante tiene la oportunidad de conocer manifestaciones musicales universales; identificando procesos sonoros, dinámicas sociales, estilos, instrumentos, compositores y obras. La tendencia de secuenciación de contenidos de esta asignatura es la cronológica; por lo tanto, se empieza a tener contacto con el acervo musical desde los tiempos más remotos hasta la actualidad.

Dentro del MPPE se espera también abordar experiencias de aprendizaje con otro tipo de posturas, diferentes a organizar los saberes desde los primeros acontecimientos hasta los actuales. El desarrollo de la historia desde una perspectiva arqueológica, por ejemplo, impulsa el acercamiento al devenir musical desde el hoy; invitando a los estudiantes a comprender el presente como el producto de continuas evoluciones, cambios y adaptaciones milenarias.

La organización desde lo local a lo global, reafirma el valor de las tradiciones y empodera a los estudiantes para llevarlas al aula con pleno conocimiento de su naturaleza y función. El organizar del efecto a la causa propicia un mayor entendimiento de los fenómenos, teniendo al alcance el

hecho musical concreto para analizar la complejidad de una situación, problemática o crisis que lo gestó.

Así como se ha explicado al inicio de este apartado, la reflexión sobre la práctica pedagógica en la clase es necesaria; la naturaleza de los recorridos sociales y artísticos ha vinculado las relaciones entre los compositores y los aprendices; entre las obras musicales y la tradición de las naciones. Al revisar las biografías de los protagonistas de la historia musical, se encuentran desempeños como Maestros de Capilla<sup>7</sup>, profesores en clases privadas o en variados centros de enseñanza. Es interesante emerger las actuaciones docentes de los músicos, enfatizando en sus aportes como creadores de métodos instrumentales y en la constitución del gusto musical del público.

No se debe olvidar el hacer música, trascendiendo el contenido teórico a la vivencia de estilos, formas y, de ser posible, instrumentos musicales. Una buena manera de entender la historia es recreándola, por eso en la práctica de la música la historia se hace presente y se actualiza el pasado como parte integrante del hoy.

Para finalizar este apartado, se recuerda la importancia de abrir espacios para dialogar sobre la práctica de enseñanza que despliegan los profesores. En el proceso de formación de un licenciado se requiere llevar al análisis la planeación y ejecución de las clases en las cuales participa: identificar las estrategias didácticas que se utilizan, comprender las intenciones de la secuenciación de contenidos, las variadas formas de evaluar, y el manejo del interés de los estudiantes, entre otros aspectos del proceso pedagógico.

## Método

El método que se propone en el MPPE se dirige a estimular en los estudiantes el interés por aprender de manera responsable y comprometida. Para ello, se impulsa en los discentes la toma de conciencia de sus necesidades, situándolos en actividades cuyos resultados sean apetecibles como proyecto de aprendizaje. Bajo estas consideraciones, los docentes podrían buscar el trabajar articuladamente; de esta manera, se apoya con los saberes específicos de su asignatura el desarrollo musical y pedagógico de los estudiantes.

Es importante que el conjunto de técnicas metodológicas que se utilicen inicien con la captación del interés. De la claridad que se tenga sobre la utilidad de un tema, clase, asignatura, conocimiento o destreza, parte la motivación de una persona para acercarse cognitivamente a esta. Por tal razón, es ventajoso suscitar la curiosidad por las temáticas al comenzar la clase y mantenerla durante todo el evento pedagógico.

7. Término utilizado, principalmente durante el Renacimiento y el Barroco, para hacer referencia a un músico que se desenvolvía como director y compositor en una Corte. Dentro de su labor, debía enseñar a los cantores e instrumentistas, responsabilizándose de la actividad musical cortesana o religiosa.



Para mantener la atención es fundamental que las actividades conlleven variedad y novedad (Calvo Verdú, 2006; Saint-Onge, 2001); los cambios en las técnicas de enseñanza sacan al discente de su comodidad física o intelectual y lo disponen para resolver pequeños desafíos (Fernández Rodríguez, 2013). La experiencia le permitirá al profesor dosificar las nuevas estrategias, para evitar confundir o angustiar al estudiante.

En este sentido para estimular, motivar e impulsar la atención se sugiere: 1) plantear interrogantes, 2) ofrecer ejemplos para vincular los contenidos con la experiencia de los discentes, 3) contar historias, 4) decir metáforas, 5) proponer ejercicios para encontrar diferencias o hacer predicciones, 6) impulsar el debate, 7) fomentar el análisis de lecturas, audios o videos, 8) experimentar, 9) resolver problemas, 10) modificar la disposición del aula o el entorno de aprendizaje y 11) observar a profesores cuando enseñan música, entre muchas otras actividades.

En el ámbito del aprendizaje de los instrumentos musicales es también necesario animar la curiosidad y mantener el interés. El profesor le corresponde ayudar al estudiante a identificarse como músico y como docente, buscando que el discente conciba su instrumento como una herramienta para disfrutar y compartir la música. Por lo anterior, generar la pasión por la música es un sentimiento que hay impulsar en el estudiante; asimismo, incentivar el deseo de tocar bien y hacer buenas interpretaciones.

Para tal motivo se recomienda, además de las actividades relacionadas más arriba, las siguientes: 1) analizar la ejecución de músicos, 2) observar a profesores de instrumento, 3) sorprender al estudiante pidiéndole ejecutar piezas musicales inusitadas o que no están en el programa, 4) organizar dúos de estudio o prácticas de interpretación colaborativa, 5) hacer música en lugares no convencionales como restaurantes o vestíbulos de hotel y 6) cambiar, como ejercicio, el estilo de una pieza musical; por ejemplo, algo barroco tocarlo en estilo romántico, cantar algo tradicional en impostación lírica o viceversa.

Un segundo elemento a destacar, íntimamente relacionado con la captación del interés, es la presentación de objetos de conocimiento que sean potencialmente significativos para los estudiantes (Ausubel, 2002); para esto, se requiere identificar los conocimientos previos que ellos poseen. Por medio de la revisión de los aprendizajes anteriores, el profesor puede promover de mejor manera la vinculación del estudiante con los nuevos materiales. En este sentido, los recuerdos, saberes y vivencias se convierten en el soporte que permite arraigar los nuevos aprendizajes. Por tal razón el estudiante parte de algo conocido y que comprende, para apropiarse cognitivamente de temáticas de mayor complejidad.

La claridad en los objetivos a alcanzar es otro aspecto a tener en cuenta. El discente necesita conocer lo que se espera que aprenda y también debe visibilizar el éxito en su trabajo de aprendizaje. Conviene que los objetivos trasciendan la obtención de una calificación y se conviertan en

unas metas ambiciosas, pero reales, a las cuales el profesor les ayuda a llegar. Si se establece una relación negativa con los contenidos, el educando dibujará un horizonte débil de aprendizaje; por el contrario, si hay una emoción positiva hacia ellos, este se entregará al estudio de manera comprometida (Saint-Onge, 2001).

En la clase de instrumento sucede lo mismo, el objetivo es hacer música y aprender a enseñarla, no ganar una asignatura; para tal motivo, el instrumento es una herramienta, no el fin. Bajo estas circunstancias, los principales objetivos de los ejercicios interpretativos se dirigen al aprendizaje significativo de la ejecución, más que a la ejecución misma. La meta es potenciar las destrezas del estudiante y resolver las deficiencias; por eso, el discente debe aprender a identificar sus problemas con la interpretación. Es importante invitar al estudiante a escucharse, a fijarse en los pequeños detalles de su ejecución para que descubra aquello que es susceptible de mejoramiento; es decir, motivarle a utilizar la metacognición. El objetivo es hacer que el estudiante progrese y se sienta a gusto con su proyecto de aprendizaje con el instrumento.

El discente necesita conocer, compartir y estar de acuerdo con los objetivos de la enseñanza instrumental; de esta forma, se hace responsable y se comprometen todos sus esfuerzos en la consecución de las metas. Teniendo en cuenta el nivel del estudiante, inicialmente se buscará apasionarlo por la música, apoyarlo para que aprenda a estudiar y cimiente las bases de su desarrollo técnico. Durante los niveles intermedios, se trabajará por su desarrollo autónomo, con actividades que generen autoconfianza y la posibilidad de aplicar lo aprendido en diversos contextos musicales. En los niveles avanzados, los principales esfuerzos de la enseñanza se dirigirán a fortalecer las destrezas adquiridas e interpretar sin carencias técnicas. Actividad transversal a todo el proceso, es la orientación para asumir la labor de enseñantes, especialmente del instrumento.

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del método es la comunicación de la estructura de la información que se socializa en la clase; es decir, enunciar el plan que se ha diseñado para el encuentro y explicitar el esquema que va tomando la disertación. De esta manera se promueve la diferenciación entre lo esencial y accesorio, se propicia la identificación de la jerarquía de los contenidos y se anima la toma de apuntes por parte del estudiante.

Ante las anteriores necesidades de aprendizaje se recomienda: 1) utilizar cuadros, mapas conceptuales, Gráficos u otros esquemas de representación de la información para apoyar la enseñanza, 2) orientar a los discentes en la toma de notas de clase, 3) enfatizar los aspectos importantes del contenido con algún tipo de indicación, 4) pensar en los conocimientos o intereses del estudiante para seleccionar las analogías o ejemplos, 5) comprobar la comprensión de los discentes con respecto al uso del lenguaje científico y 6) explicar el vocabulario.

Es conveniente también que el profesor se interese por facilitar en el estudiante la verificación de lo que ha comprendido, para evitar que haya errores en el aprendizaje. Para tal fin, el docente

brindará la oportunidad de hacer una mirada retrospectiva de lo aprendido en la clase. En este sentido, es recomendable invitar al educando a: 1) responder preguntas, 2) resolver problemas sencillos en grupos de discusión, 3) demostrar la habilidad adquirida y 4) hacer metacognición de su aprendizaje.

Relacionado con el anterior aspecto, se encuentra la necesidad del estudiante de expresar libremente lo que no entiende. En el salón de clases hay muchas variables que inciden para que un discente manifieste o no sus inquietudes: temor al profesor, timidez, desinterés, baja autoestima, presión de los compañeros, entre otros aspectos (Saint-Onge, 2001). Labor del docente es facilitar la participación de los estudiantes con sus preguntas revisando: 1) la motivación que generan los cuestionamientos que formula y 2) la confianza que irradia con su lenguaje corporal.

Por otro lado, aspecto fundamental en la organización de este parámetro del MPPE, es la aplicación o práctica del conocimiento. Se ha mencionado en varias ocasiones que la música se aprende haciéndola y no teorizándola. Por tal razón, vivenciar y experimentar lo aprendido es una manera de reforzarlo y afinarlo, por utilizar una expresión común en el ajuste del tono de los instrumentos musicales.

Con respecto a la evaluación, se sugiere fomentar el automonitoreo, la autocrítica y la autocorrección; es decir, la autoevaluación. Esta forma de mirarse a sí mismo, le permite al estudiante aprender en forma independiente. Se pueden también aprovechar los beneficios que reportan la coevaluación y heteroevaluación. La interacción del discente con sus pares o con expertos, le entrena en el automonitoreo: 1) para detectar el grado de ayuda que necesita para solucionar un problema de manera independiente e 2) identificar los progresos en la construcción del conocimiento.

Al aplicar la evaluación, se informan los criterios que se han diseñado para esta; de manera tal, que el estudiante sepa con claridad lo que se va a revisar de su aprendizaje o lo que se va a observar de su desempeño instrumental.

# CUARTA PARTE

---



# DISEÑO METODOLÓGICO

---

El diseño metodológico de este trabajo respondió a las preguntas planteadas en la introducción, alrededor de la didáctica musical a nivel universitario: 1) ¿cuál es la formación disciplinar y experiencia profesional de los docentes objeto de estudio y cómo se desarrolla su práctica de enseñanza en relación a la formación musical y pedagógica de los licenciados en música?, 2) ¿en cuáles actividades y estrategias se apoyan las prácticas de enseñanza durante las clases? y 3) ¿qué fundamentación pedagógica orienta las prácticas de enseñanza de los profesores durante la formación de licenciados en música?

Para ello se identificaron unas categorías del estudio, las cuales fueron sometidas a análisis a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos elaborados para la investigación.

## TIPO, ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que en este estudio se busca “poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 2014, p.54), la naturaleza de esta investigación adoptó la forma descriptiva, con el propósito de detallar las características de las prácticas de enseñanza durante la formación de licenciados en música.

La descripción utilizada en el estudio de este fenómeno educativo, permitió pormenorizar sus cualidades, a partir de la exhibición gráfica y narrativa de esa realidad. El abordaje de los datos se efectuó con un enfoque cualitativo, siguiendo las consideraciones teóricas de Angrosino (2012) cuando expresa:

la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo ‘ahí afuera’ y entender, describir, y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras diferentes: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos [...], analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen [...], analizando documentos [...] o huellas similares de las experiencias o interacciones. (p.10)

Bajo estos planteamientos, la perspectiva cualitativa permitió desarrollar un estudio sistemático ajustado y apropiado a las particularidades multidimensionales de las actuaciones didácticas que se observaron.

Como método se utilizó el etnoGráfico, debido a que este ayuda a dibujar o representar una comunidad. Las prácticas de enseñanza objeto de estudio son un conjunto de acciones educativas que despliegan un grupo de docentes; en este sentido, por medio de la etnografía la investigadora se sumergió en las categorías de análisis, descubriendo sus relaciones y regularidades; asimismo, se generó “una imagen realista y fiel del grupo estudiado” (Martínez Miguélez, 2007, p.30); con la intención de dar significado a su configuración didáctica y favorecer el diseño de propuestas para enriquecer, desde la ciencia, su desempeño pedagógico.

## POBLACIÓN Y MUESTRA

La población en un trabajo investigativo hace referencia a un grupo de personas, cosas o sucesos que se someten a un estudio pormenorizado (Ruiz Olabuénaga, 2012). En este trabajo, la población se encuentra constituida por los profesores de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico.

La selección de la muestra fue intencional (50%), con el fin de integrar docentes de distinta formación disciplinar y representar las Áreas y Campos de Formación del programa; exceptuando en el área de Contextualización que, por ser un área común de la Universidad, no es orientada por profesores adscritos a la Licenciatura en Música (Tabla 80).

**Tabla 80.** Población y muestra de la investigación

Estructura curricular		Número de asignaturas	Tipo de asignatura	Población	Muestra	%
Núcleos	Obligatorio	62	Colectiva e individual	46	23	50
	Electivo	4	Colectiva	2	1	50
Áreas	Formación Básica	22	Colectiva	11	6	54,5
	Formación Profesional	40	Colectiva e individual	34	17	50
	Profundización	3	Colectiva	2	1	50
	Contextualización	3	Colectiva	0	0	0
Campo o componente de formación	Pedagógico	9	Colectiva	5	3	60
	Humanístico	4	Colectiva	4	2	50
	Investigativo	9	Colectiva	4	2	50
	Teoría y Práctica musical	40	Colectiva e individual	34	17	50

**Fuente:** Construcción de los autores.

Al efectuar la revisión de la formación, experiencia y antigüedad de los docentes se identificaron tres tipos de participantes en la población: 1) licenciados en música, 2) maestros músicos (con título profesional en música) y 3) licenciados en otras áreas del conocimiento (Tabla 81).

Tabla 81. Formación profesional de los docentes que integraron la muestra

Asignatura	Formación disciplinar del docente	Técnico	Pregrado		Postgrado		
Historia de la Música	Doctorado (en curso)		Licenciatura en Música		Especialización en Gestión de Proyectos Educativos	Magíster en Educación	
Práctica Coral	Maestría (en curso)		Licenciatura en Música				
Instrumento Principal o COMUS - percusión	Licenciatura		Licenciatura en música	Arquitectura	Diseño de Aeropuertos	Urbanismo	
Teoría Integrada de la Música IV	Licenciatura						
Teoría Integrada de la Música I	Licenciatura		Licenciatura en Música	Profesor de Lenguaje Musical			
Teoría Integrada de la Música VI	Maestría (en curso)		Licenciatura en Música				
Instrumento Principal trombón	Maestría (en curso)		Licenciatura en Música				
Instrumento Principal - voz	Especialización		Licenciatura en Música		Especialización en Docencia Universitaria	Especialización en Educación Artística	
Metodología de la Música	Maestría		Licenciatura en Música	Psicopedagogía	Especialización en Proyectos Educativos	Magíster en Educación	
Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	Doctorado (en curso)	Conservatorio Estudios de Música	Licenciatura en Supervisión Educativa		Especialización en Educación Artística	Magíster en Educación	
Investigación Musical	Doctorado (en curso)	Conservatorio Estudios de Música	Licenciatura en Supervisión Educativa		Especialización en Educación Artística	Magíster en Educación	
Instrumento Principal - bajo	Licenciatura		Licenciatura en Música	Economía			
Desarrollo Humano	Maestría (en curso)	Maestra	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Especialización en Arte y Folclor	Magíster en Educación		
Instrumento Principal guitarra	Maestría (en curso)		Maestro en Música				
Ensamble músicas tradicionales	Doctorado		Licenciatura en Música	Especialización en Pedagogía del Folclor	Doctorado en Educación Artística y Musical		
Ensamble Big band	Licenciatura		Licenciatura en Música	Comunicación Social y Periodismo	Especialización en Gerencia y Gestión Cultural		



Instrumento Principal o COMUS piano	Licenciatura		Licenciatura en Música	Comunicación Social y Periodismo	Especialización en Gerencia y Gestión Cultural		
Ensamble Banda	Licenciatura	Bachillerato musical	Licenciatura en Música				
Instrumento Principal clarinete	Licenciatura	Bachillerato musical	Licenciatura en Música				
Instrumento Principal-piano	Maestría		Pedagogía para la enseñanza del piano	Magíster en Educación			
Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas	Maestría		Trabajo Social	Especialización en Gestión Educativa	Especialización en Gerencia del talento Humano	Especialización en Gerencia y Gestión en Comunicación Organizacional	Maestría en Evaluación y Desarrollo Educativo Regional
Trabajo de Grado	Maestría		Trabajo Social	Especialización en Gestión Educativa	Especialización en Gerencia del talento Humano	Especialización en Gerencia y Gestión en Comunicación Organizacional	Maestría en Evaluación y Desarrollo Educativo Regional
Instrumento Principal o COMUS violonchelo	Maestría (en curso)		Profesor de música	Licenciatura en Comunicación Audiovisual	Profesor Superior de Violonchelo		
Electiva Profundización	Maestría (en curso)	Producción Audiovisual	Licenciatura en Música	Especialización Gerencia y Gestión Cultural			

Fuente: Construcción de los autores.

Para la determinación de la muestra se tuvieron en cuenta los campos de formación con mayor cantidad de asignaturas y docentes. Por lo tanto, se utilizó como unidad la relación profesor/ componente, utilizando los criterios de inclusión relacionados a continuación:

- Contar con docentes representativos de cada semestre de la carrera.
- Considerar un profesor por cada Campo de Formación del Componente de Teoría y Práctica Musical (Tabla 82).

Tabla 82. Componente Teoría y Práctica Musical

Componente o Campo de Formación	
Teoría y Práctica Musical	Teoría Integrada de la Música
	Instrumento Principal
	Práctica Coral
	Ensamble
	Historia de la Música
	Complemento Musical

Fuente: Informe ejecutivo de autoevaluación Programa de Licenciatura en Música, pp. 13-14.

- Aumentar el número de docentes de Instrumento Principal para ser igualado al de asignaturas colectivas (Tabla 83).

**Tabla 83.** Áreas instrumentales de la Licenciatura en Música

Campo de Formación	Áreas instrumentales
Instrumento Principal	Percusión
	Viento (Maderas y Metales)
	Cuerdas (Frotadas y Pulsadas)
	Voz
	Piano

**Fuente:** Construcción de los autores.

Al aplicar el anterior criterio de inclusión, la muestra quedó delimitada a 19 profesores, los cuales orientaban 27 asignaturas. De este total se obtuvo una participación voluntaria de todos los docentes lo que representa el 100% de la muestra (Tabla 84).

**Tabla 84.** Discriminación de la muestra de la investigación

Área	Campo de Formación	Semestre	Asignatura	Muestra	
Formación Básica	Pedagógico	II	Procesos Pedagógicos Generales	3	
		III	Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas		
		VIII	Metodología de la Música III		
	Humanístico	I	Enfoque General del Desarrollo Humano	1	
		III	Desarrollo Humano y Adolescencia		
Investigativo	Investigativo	V	Investigación Musical I	2	
		IX	Trabajo de Grado		
Formación Profesional	Teoría Integrada	I	Teoría Integrada de la Música I	3	
		IV	Teoría Integrada de la Música IV		
		VI	Teoría Integrada de la Música VI		
	Instrumento Principal	Instrumento Principal	II	Instrumento Principal: piano, voz y percusión	7
			III	Instrumento Principal: voz, bajo y guitarra	
			IV	Instrumento Principal: guitarra y trombón	
			V	Instrumento Principal: trombón	
			VI	Instrumento Principal: clarinete	
	Práctica Coral	Práctica Coral	III	Práctica Coral III	1
	Ensamble	Ensamble	III	Ensamble III: músicas tradicionales - gaita	3
			IV	Ensamble IV: músicas tradicionales - flauta de millo	
			V	Ensamble V: Big band	
			VII	Ensamble VII: Banda	
	Historia de la Música	Historia de la Música	III	Historia de la Música III	1
			IV	Historia de la Música IV	
	Complemento Musical (COMUS)	Complemento Musical (COMUS)	V	COMUS I: percusión, violonchelo	3
			VI	COMUS II: piano	
VII			COMUS III: piano		
VIII			COMUS IV: piano		
Profundización	Electiva	IX	Manifestaciones de la Música Popular en América	1	

**Fuente:** Construcción de los autores.

La selección de la muestra se vio influenciada por variables como simultaneidad en el horario de clases de los profesores, concentración de asignaturas del Componente humanístico en los primeros cuatro semestres y existencia de estudiantes para clases de Instrumento Principal; este es el caso de violonchelo, que no tenía estudiantes y clarinete con solo uno.

Seguidamente, se detalla la relación de semestres, asignaturas y clases observadas, especificando el número de clases y tiempo de observación (Tablas 85 y 86).

**Tabla 85.** Semestres, asignaturas y número de clases observadas

Semestre	Asignatura	Número de clases observadas
I	Enfoque General del Desarrollo Humano	4
	Teoría Integrada de la Música I	
II	Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	5
	Instrumento Principal: piano, voz y percusión	
III	Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas	11
	Instrumento Principal: voz, bajo y guitarra	
	Práctica Coral III	
	Ensamble III: músicas tradicionales - gaita	
	Historia de la Música III	
IV	Desarrollo Humano y Adolescencia	6
	Teoría Integrada de la Música IV	
	Instrumento Principal: guitarra y trombón	
	Ensamble IV: músicas tradicionales – flauta de millo	
V	Historia de la Música IV	6
	Investigación Musical I	
	Instrumento Principal: trombón	
	Ensamble V: Big band	
VI	COMUS I: percusión, violonchelo	3
	Teoría Integrada de la Música VI	
	Instrumento Principal: clarinete	
VII	COMUS II: piano	3
	Ensamble VII: Banda	
VIII	COMUS III: Piano	4
	Metodología de la Música IV	
IX	COMUS IV: piano	4
	Trabajo de Grado	
IX	Electiva profundización: Manifestaciones de la Música Popular en América	4
Total	27	46

**Fuente:** Construcción de los autores.

Tabla 86. Tiempo de observación de clases

Asignatura	Semestre	Campo de Formación	Tiempo observado (HH:MM:SS)
Enfoque General del Desarrollo Humano	I	Humanístico	1:11:29
Teoría Integrada de la Música I	I	Teoría y práctica musical	1:12:58
Teoría Integrada de la Música I	I	Teoría y práctica musical	1:20:00
Teoría Integrada de la Música I	I	Teoría y práctica musical	1:50:00
Instrumento Principal -piano	II	Teoría y práctica musical	1:00:00
Instrumento Principal - voz	II	Teoría y práctica musical	46:07:00
Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	II	Pedagogía	68:00:00
Instrumento Principal - percusión	II	Teoría y práctica musical	0:30:00
Instrumento Principal - voz	II	Teoría y práctica musical	1:00:00
Ensamble III – músicas tradicionales	III	Teoría y práctica musical	1:00:00
Ensamble III- músicas tradicionales	III	Teoría y práctica musical	1:19:00
Instrumento Principal - voz	III	Teoría y práctica musical	0:30:00
Práctica Coral	III	Teoría y práctica musical	43:00:00
Historia de la Música III	III	Teoría y práctica musical	1:20:00
Desarrollo Humano y Adolescencia	III	Desarrollo Humano	1:10:00
Modelos Pedagógicos y Tendencias Contemporáneas	III	Pedagogía	53:33:00
Instrumento Principal - bajo	III	Teoría y práctica musical	0:50:00
Instrumento Principal -guitarra	III	Teoría y práctica musical	0:45:00
Instrumento Principal - guitarra	III	Teoría y práctica musical	0:53:00
Instrumento Principal - guitarra	III	Teoría y práctica musical	1:00:00
Instrumento Principal - voz	IV	Teoría y práctica musical	0:50:00
Instrumento Trombón	IV	Teoría y práctica musical	0:30:00
Teoría Integrada de la Música IV	IV	Teoría y práctica musical	21:21:00
Historia de la Música IV	IV	Teoría y práctica musical	50:40:00
Ensamble IV – músicas tradicionales	IV	Teoría y práctica musical	1:05:00
Teoría Integrada de la Música IV	IV	Teoría y práctica musical	2:00:00
COMUS I Percusión	V	Teoría y práctica musical	1:02:06
COMUS I Violonchelo	V	Teoría y práctica musical	1:00:00
Investigación Musical I	V	Investigación	1:18:07
Ensamble Big band	V	Teoría y práctica musical	1:45:00
Instrumento Principal - trombón	V	Teoría y práctica musical	1:00:00
COMUS I Violonchelo	V	Teoría y práctica musical	0:40:00
Teoría Integrada de la Música VI	VI	Teoría y práctica musical	1:30:00
Instrumento Principal - clarinete	VI	Teoría y práctica musical	1:00:00

Asignatura	Semestre	Campo de Formación	Tiempo observado (HH:MM:SS)
COMUS II Piano	VI	Teoría y práctica musical	0:40:00
Ensamble VII Banda	VII	Teoría y práctica musical	1:00:00
Ensamble VII Banda	VII	Teoría y práctica musical	1:00:00
COMUS III Piano	VII	Teoría y práctica musical	0:30:00
Instrumento Principal - percusión	VIII	Teoría y práctica musical	34:29:00
Metodología de la Música IV	VIII	Pedagogía	1:00:00
COMUS III Piano	VIII	Teoría y práctica musical	45:10:00
Metodología de la Música IV	VIII	Pedagogía	1:20:00
Trabajo de Grado	IX	Investigación	1:28:09
Electiva de Profundización: Manifestaciones de la Música Popular en América	IX	Profundización	20:29:00
Electiva de Profundización: Manifestaciones de la Música Popular en América	IX	Profundización	1:33:22
Total			44:51:08 (44 horas, 51 minutos y 8 segundos)

**Fuente:** Construcción de los autores.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

172

La recolección de la información se realizó a partir de la aplicación de las técnicas de análisis documental, de observación participante y de encuesta. A continuación, se efectúa una breve descripción de estas, especificando su tratamiento en la investigación.

### Análisis documental

Esta técnica se desarrolló en cinco fases: rastreo, clasificación, selección, extracción y lectura cruzada (Quintana Peña, 2006). Para el rastreo se hizo una revisión de la información disponible en bases de datos, bibliotecas y otros centros de documentación sobre el objeto de estudio. De este modo, se pudieron capturar artículos, tesis, libros y otros textos consecuentes con los objetivos de la investigación. Seguidamente se empezó la clasificación de los materiales, a partir de las categorías de estudio identificadas; lo que permitió la selección y extracción de conceptos, perspectivas y elaboraciones teóricas de alta relevancia para el trabajo. Finalmente, se llegó a realizar una lectura en la que se cruzaban las informaciones, se comparaban y se analizaban en el camino de estructuración de la fundamentación teórica.

Con esta técnica también se hizo una primera revisión de hojas de vida de los profesores, aprovechando la plataforma ScienTi de Colciencias; así como también un acercamiento a documentos institucionales fundamentales en la organización del trabajo de campo como la estructura curricular, el plan de estudio y el horario de clases, utilizando el Informe Ejecutivo de Autoevaluación del 2011 y el Informe de Renovación de Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Música del 2010.

## Observación participante

Con esta técnica “el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social” (Yuni & Urbano, 2009). A partir de las reflexiones de Angrosino (2012), para la recolección de los datos se asumió el rol de observadora participante, realizando constante registro y toma de notas.

Con la observación participante, la investigadora se sumergió en el objeto de estudio, siendo aceptada su presencia en las aulas de clase. Durante la observación, se apuntaron en detalle las actuaciones de los docentes que eran de interés para la investigación: acciones cotidianas, interés y participación de los estudiantes, modelo pedagógico, actividades de enseñanza, actividades evaluativas y articulación de los saberes pedagógicos y musicales. Para ello se utilizó el diario de campo, debido a que es la forma privilegiada en la etnografía para anotar lo que escucha, ve y vive el investigador (Celigueta Comerma & Solé Blanch, 2013). El diario de campo fue sistematizado con una matriz de consolidación de datos.

## Encuesta

Es un procedimiento de investigación que permite interrogar a un grupo de personas para conocer su opinión, nivel de conocimiento o desempeño en algún tópico (Lerma González, 2009). Puede diseñarse para tomar las declaraciones de los encuestados en forma verbal o escrita, dependiendo de variables de tiempo, número de preguntas, costos, entre otros aspectos. Esta técnica se acompaña de un formulario escrito en el que, el encuestador o encuestado, reposa la información (Ferreya & De Lonhi, 2014).

En esta investigación se confeccionó una encuesta sobre hechos (Gil Escudero & Martínez Arias, 2010), que podía ser realizada autoadministradamente. Para la aplicación, se explicaron los ítems constitutivos del documento y se orientó en su diligenciamiento. El instrumento que se empleó fue un cuestionario de nueva creación; razón por la cual, fue sometido a un proceso de validación organizando anónimamente un comité de expertos, como se expone más adelante.

Las categorías de estudio que integraron el instrumento fueron: formación profesional de los docentes, fundamentos teóricos de las prácticas de enseñanza (modelo pedagógico) y desarrollo de las prácticas de enseñanza (acciones cotidianas, interés y participación de los estudiantes, actividades de enseñanza y evaluativas, articulación de los saberes pedagógicos y musicales).

El instrumento se diseñó con ocho apartados para indagar sobre las categorías y subcategorías de la investigación (Anexo 2). El primero y el segundo recogen información sobre la formación disciplinar y pedagógica de los docentes, incorporando lo relacionado con la experiencia docente y musical. Del tercero al séptimo, se cuestiona sobre las prácticas de enseñanza durante las clases, en relación a las acciones que realizan con frecuencia, el manejo del interés de los estudiantes, las estrategias para enseñar y evaluar y, por último, la forma en que efectúan la integración de los componentes pedagógicos y musicales de los contenidos que se encuentran socializando. En el octavo apartado se indaga sobre los modelos pedagógicos desplegados en el aula (Tabla 87).

**Tabla 87.** Organización de la encuesta

Categorías	Subcategorías
1. Formación profesional	1.1. Formación disciplinar y pedagógica
2. Formación profesional	2.1. Experiencia docente
3. Prácticas de enseñanza	3.1. Acciones cotidianas
4. Prácticas de enseñanza	4.1. Interés y participación de los estudiantes.
5. Prácticas de enseñanza	5.1. Actividades de enseñanza
6. Prácticas de enseñanza	6.1. Actividades evaluativas
7. Prácticas de enseñanza	7.1. Articulación de los saberes pedagógicos y musicales
8. Fundamentos teóricos de las prácticas de enseñanza	8.1. Modelo pedagógico

**Fuente:** Construcción de los autores.

En la encuesta se utilizaron varios tipos de pregunta: cerradas de elección única, cerradas de elección múltiple, semicerradas y abiertas. Algunos ejemplos se muestran en la Tabla 88.

**Tabla 88.** Ejemplos de preguntas utilizadas en la encuesta

Tipo de pregunta	Ejemplo
Cerrada de elección única	¿Su práctica de enseñanza se dirige a formar musical y pedagógicamente a los estudiantes de manera integrada? Sí___ No___
Cerrada de elección múltiple	De las siguientes actividades evaluativas, seleccione las que utiliza:
	Examen escrito
	Disertación oral
	Exposición
Semicerradas	¿Qué instrumentos musicales maneja y cuál es su principal? Cordófonos: _____ Aerófonos: _____ Membranófonos: _____ Idiófonos: _____
Abiertas	¿Cómo finaliza la clase?

**Fuente:** Construcción de los autores.

El cuestionario se constituyó con 42 ítems, distribuidos en los ocho apartados ya mencionados. La encuesta fue completada por 13 docentes (68.42%); los restantes 6 (31.57%), a pesar de que se les sugirió apoyarlos en el diligenciamiento del documento, no devolvieron el cuestionario.

La sistematización de las respuestas se efectuó a partir de la siguiente matriz (Tabla 89):

**Tabla 89.** Matriz de análisis para sistematizar datos recolectados con la encuesta

Pregunta	Docentes																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	

**Fuente:** Construcción de los autores.

## CONSULTA A EXPERTOS

Es un procedimiento para identificar la validez de un instrumento de investigación. Mediante el juicio y conocimiento de los especialistas que se consultan, se confirma que el instrumento está diseñado apropiadamente y que este mide lo que se desea medir (Asún Inostroza, 2006).

Como la encuesta fue un instrumento de nueva creación, se hizo necesario organizar un proceso de validación por medio de la consulta a expertos; de esta manera, se garantizó la confiabilidad y objetividad del cuestionario.

Para el procedimiento, se contactó a seis doctores en educación, cinco nacionales y uno internacional; con amplia experiencia en el campo de la enseñanza e investigación educativa o musical. Ellos fueron cuestionados individualmente y actuaron como jueces en el análisis del documento; después de entrar en comunicación con ellos se le hizo entrega del formato de validación, acompañado con una carta en la que se explicaba la valoración que debían efectuar.

Al recibir diligenciado el formato de validación, se procedió a hacer la sistematización del juicio expresado por los expertos usando la matriz que se muestra en la Tabla 90.

**Tabla 90.** Matriz de sistematización de la validación de los expertos

Ítem	Pertinencia					T	%	Claridad					T	%
	Expertos							Expertos						
	Nacional			Internacional				Nacional			Internacional			
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5		
Categoría:														
Subcategoría:														
Pregunta 1														
Pregunta 2														
Pregunta 3														

**Fuente:** Construcción de los autores.

Los doctores que hicieron parte del comité anónimo de expertos, establecieron la validez de contenido del instrumento, valorando su pertinencia y claridad, utilizando una escala numérica de 1-5 en donde:

1. Nada pertinente/claro, podría eliminarse
2. Poco pertinente/claro
3. Normal, regular, ni bien ni mal
4. Pertinente/claro
5. Muy pertinente/claro

Finalizado el proceso de sistematización del juicio de expertos, se procedió a realizar los ajustes y correcciones en el cuestionario, el cual fue utilizado para encuestar a los docentes que integraron la muestra de la investigación.





## CONCLUSIONES

---

La presente investigación ha tenido como objeto de estudio las prácticas de enseñanza en la formación de Licenciados en Música en el Caribe colombiano. El trabajo describe estas prácticas y propone un modelo pedagógico para asumir las respectivas actuaciones docentes. Para ello, se ha tomado el caso de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico, teniendo en cuenta la relevancia histórica, además del impacto académico en la región Caribe, del programa más antiguo del país.

El estudio del tema seleccionado se efectuó en tres momentos: revisión y análisis bibliográfico, diseño, aplicación e interpretación de los instrumentos de investigación y escritura del informe final. Estas tareas se convirtieron en el fundamento para alcanzar el objetivo general de la tesis: Elaborar un modelo pedagógico para las prácticas de enseñanza durante la formación de Licenciados en Música. El modelo pedagógico diseñado aporta al desarrollo de unas prácticas que coadyuven a direccionar la enseñanza hacia una didáctica en la que se enseñe música haciendo pedagogía y se enseñe pedagogía haciendo música. Es en este sentido, que la formación de un músico pedagogo debe llegar a ser tan integrada como los elementos de una obra musical; articulándose para compactar las dimensiones del ser humano en una sapiente y reflexiva acción musical, pedagógica y didáctica.

Bajo estas consideraciones, se exponen seguidamente las conclusiones de la investigación, a partir de la profundización en la problemática planteada, los objetivos trazados y los resultados obtenidos.

La revisión bibliográfica realizada para delimitar, definir y plantear el problema permitió identificar que hay un tratamiento biconceptual para la categoría prácticas de enseñanza, haciendo esta referencia tanto a la asignatura de Prácticas Docentes que cursan los estudiantes de licenciatura, como al quehacer de los profesores cuando instrumentan situaciones de aprendizaje. De igual manera, se encontró que las investigaciones más recientes sobre esta categoría se han realizado en países francófonos, especialmente en Francia y Canadá. Es de destacar los trabajos de Marguerite Altet e Yves Lenoir. En la bibliografía temática se relacionan algunos de ellos.

Por su parte, el rastreo también permitió apreciar que la producción académica sobre Didáctica Musical Universitaria en Colombia es escasa; las plataformas de ScienTi y Publiindex reportan

pocos grupos de investigación realizando acercamientos a esta temática. Con estas circunstancias, se requiere impulsar investigaciones para profundizar en la conceptualización de la categoría prácticas de enseñanza, delimitándola temáticamente y definiendo su objeto de estudio en el marco del establecimiento de experiencias de aprendizaje en los diversos niveles educativos a los cuales accede el músico pedagogo.

En lo que concierne a los programas de música a Nivel Superior en el Caribe colombiano, desde 1965 hasta el 2016, la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico ha sido el único programa para formar músicos y profesores de música, bajo esta denominación. A 2018, existen nueve pregrados en Música en esta región (Tabla 1); uno de ellos se ofrece en el nivel tecnológico y siete en el nivel universitario. Se observa que la formación de pedagogos en música en el país se concentra, prácticamente, en las instituciones del sector oficial.

Avanzando hacia los objetivos del trabajo, el primero de estos fue caracterizar la formación y experiencia profesional de los docentes, identificando la tendencia musical o pedagógica que presentan sus prácticas de enseñanza. En relación a este propósito, se observó que los docentes muestran interés por su cualificación académica, encontrándose varios de ellos en procesos de postgrado. La mayoría de los docentes posee formación pedagógica y musical, lo que debería constituirse en una ventaja para articular el binomio pedagogía musical y para despolarizar la teoría de la práctica musical. Sin embargo, esta cualificación no alcanza a ser cristalizada en un abordaje equilibrado de los contenidos pedagógicos y musicales, y en una actuación docente en la que la música se aprenda haciéndose.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan dos tendencias en el tratamiento de las asignaturas: primero, la selección del cuerpo de conocimientos a partir del campo de formación en el que esté inserta la asignatura y, segundo, el desarrollo de las temáticas teóricas y prácticas de la música en forma separada. En consecuencia, las prácticas de enseñanza de los docentes se ubican en dos extremos de intervención educativa: 1) la inclinación hacia el tratamiento conceptual en los Campos de Formación Pedagógico, Investigativo y de Profundización y, 2) la ejercitación musical en el Campo de Formación de Teoría y Práctica Musical. En este sentido, el patrón visual de enseñanza desplegado por los docentes involucra aisladamente actividades de disertación magistral y práctica de ejercicios. Al recibir este patrón visual de enseñanza, los estudiantes completan un círculo didáctico que perpetúa prácticas de enseñanza en las que se explica la música en vez de practicarla y se reafirma la tendencia de enseñanza tradicional que ha prevalecido en la educación musical.

En el compromiso de una formación equilibrada de las dos disciplinas que confluyen en un programa de Licenciatura en Música, se debe buscar que las polarizaciones mencionadas disminuyan; cohesionando mediante las prácticas de enseñanza, independientemente del campo de formación en el cual esté incluida la asignatura, las posibilidades pedagógicas y musicales de

los contenidos. Dicho en otras palabras, se requiere asegurar la reflexión y práctica pedagógica en los temas musicales, garantizar la vivencia musical en los temas pedagógicos, humanísticos e investigativos e integrar la práctica y la teoría musical de manera transversal en el plan de estudio.

Por otra parte, vale la pena agregar que durante el periodo de observación el uso de la cátedra magistral fue recurrente en el Campo de Formación Pedagógico; de modo tal que la polarización de la teoría y la práctica también se hacen evidentes en las clases de este campo. A partir de allí, es necesario promover la vivencia o experiencia de los contenidos en las asignaturas pedagógicas e incluir en este campo de formación asignaturas como: Pedagogía Musical, Didáctica Musical y Didáctica Instrumental o de los instrumentos musicales, dirigidas a la intervención en todos los niveles educativos y no únicamente a la iniciación musical. Además, también es importante visibilizar el devenir de la educación musical a nivel mundial integrando en los contenidos de las asignaturas el acumulado del saber pedagógico y didáctico musical.

En la búsqueda por alcanzar el segundo objetivo de la investigación, reconocer las actividades y estrategias en las cuales se apoyan las prácticas de enseñanza, se dirigió la mirada a las acciones, actividades y estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Se aprecia que los profesores despliegan un lenguaje corporal concordante a la necesidad, situación o emoción que aflora en la clase. Los docentes suelen decir comentarios jocosos, para disminuir la tensión grupal o individual causada por el error musical, impulsar una mejor ejecución y felicitar por una buena interpretación. Estos comentarios pueden ser frases de cantantes o grupos musicales, títulos de canciones, frases de humor, entre otras expresiones. Por tal razón, los profesores suscitan un ambiente ameno y agradable para los estudiantes, que inicia con componentes de la interacción humana como el saludo y la conversación. Mediante este primer contacto, los docentes reconocen el estado anímico del grupo o estudiante y actúan aconsejándoles o motivándoles de acuerdo a la situación específica que se presente. A partir de estos planteamientos, en el aula se percibe la cordialidad, el respeto mutuo y la camaradería.

La tendencia inicial de las clases grupales es informar o dar indicaciones del trabajo del día; por su parte, en las clases individuales, los profesores buscan conocer la percepción del estudiante con su práctica o estudio personal. Para finalizar las clases, los docentes asignan tareas y dan instrucciones para el trabajo independiente; también es frecuente la recapitulación del contenido socializado, para lo cual algunos profesores de instrumento hacen anotaciones en una libreta a la que llaman de seguimiento. Para mantener la atención y suscitar la participación de los estudiantes la estrategia más utilizada es la formulación de preguntas a todo el grupo o a estudiantes específicos. La necesidad de avivar la atención no aflora en las clases individuales, en las cuales el discente está alerta a las indicaciones y orientaciones de su profesor.

En las clases de instrumento, la ubicación del profesor la determina la necesidad que ellos manifiestan de supervisar la ejecución del estudiante: a la izquierda, derecha o con posibilidades

de desplazamiento para corregir aspectos de postura; sentados para leer del mismo atril para intervenir con su instrumento en la ejecución del estudiante o sentado al piano para corregir afinación, en una clase de canto por ejemplo. Todo lo anterior revela la presencia del modelo pedagógico conductista, pues se controla y vigila constantemente el desempeño de los discentes de acuerdo a unos parámetros de interpretación instrumental.

Por otra parte, los docentes responden las preguntas de los estudiantes apenas surgen; estas, a su vez, son aprovechadas para aclarar aspectos de contenido, hacer correcciones, aumentar el nivel de complejidad de las temáticas y, en algunos casos, abordar el campo pedagógico. La dimensión mayormente desarrollada con las preguntas es la intelectual; formulando y respondiendo preguntas los profesores promueven el conflicto cognitivo, la metacognición o el análisis. Asimismo, las preguntas que hacen los discentes propician que los profesores enriquezcan su práctica de enseñanza porque los impulsa a elaborar nuevas explicaciones, buscar otros ejemplos, reorganizar su didáctica y diseñar nuevas estrategias.

En las actividades se observa también la polarización dependiendo del campo de formación en el cual se encuentre la asignatura. Por ejemplo, la Disertación magistral es frecuente en los campos de formación Pedagógico, Humanístico, Investigativo y de Profundización y, por el contrario, la Demostración es recurrente en el Campo de Formación de Teoría y Práctica Musical. Por su parte, el Diálogo dirigido es utilizado en las asignaturas pedagógicas y es poco abordado en las musicales, aflorando nuevamente el modelo conductista que tiende a aparecer como horizonte en la enseñanza y práctica instrumental.

El trabajo por Planteamiento de interrogantes también es de amplio uso; las preguntas son utilizadas en el contexto de la exploración de los conocimientos de los estudiantes y la promoción de la metacognición. Se aprecia aquí una interesante aplicación de estrategias del modelo desarrollista en la enseñanza de los instrumentos musicales, que busca favorecer en el estudiante la conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Para evaluar, los docentes optan por la realización de preguntas orales, trabajos, ejecución instrumental, exámenes escritos, talleres y exposiciones; siendo las más habituales las tres primeras. Las preguntas orales se dirigen a evaluar aspectos del contenido socializado en la clase; los trabajos suelen ser de ejecución grupal y conllevan a los estudiantes a efectuar aplicaciones de los saberes, a profundizar o a investigar las temáticas. En las clases de instrumento es constante la revisión de los ejercicios y obras musicales, siendo corregidas en forma oral.

Continuando con los objetivos de la investigación, para alcanzar el tercero, determinar los modelos pedagógicos que subyacen en las prácticas de enseñanza de los profesores durante la formación de licenciados en música, se analizan los fundamentos teóricos y la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

Se observa que hay diversidad de modelos pedagógicos en las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes y también variadas maneras de ser asumidos: 1) utilizando estrategias de modelos contrastantes, 2) ajustando sus actividades exclusivamente a uno, y 3) trabajando con modelos emparentados. Los profesores que utilizan estrategias de modelos diferentes, optan por usar el Conductista y el Desarrollista. Aquellos que se circunscriben a un modelo utilizan el Conductista. Por su parte, solo un profesor actúa con modelos vinculados: el Desarrollista y el Socialista.

Al revisar las clases de instrumento, en la ubicación de los estudiantes, actividades iniciales y finales, se observan actuaciones características del modelo Conductista; el cual –como se ha mencionado en apartados anteriores– hace énfasis en el moldeamiento, afianzamiento y supervisión del aprendizaje (Flórez Ochoa, 2000). Por ejemplo, comenzar con calentamiento, realización de escalas, ejecución de arpeggios o notas largas para los instrumentos de viento; actitudes de supervisión constante de la motricidad y postura; corrección permanente de la ejecución; registro oral y escrito de los progresos o retrocesos del estudiante y dar instrucciones para optimizar el trabajo independiente que se deriva de la clase. Todas estas actuaciones denotan un profesor que vigila y controla los procesos de enseñanza y aprendizaje, visibilizando la aplicación del modelo Conductista.

En cuanto al modelo Desarrollista, en las clases de instrumento es usual la formulación de preguntas al estudiante invitándole a reflexionar sobre su desempeño o aquellos aspectos que podrían estar limitando su ejecución. Por tal razón, la interpretación del discente es analizada por medio de la metacognición para fortalecer la autocrítica y autocorrección. Estos elementos son inherentes al modelo en mención y buscan que el estudiante involucre procesos superiores de pensamiento para automonitorear su trabajo con el instrumento. Se destaca la importancia de continuar usando este tipo de estrategias, pues de esta manera puede evitarse que las asignaturas instrumentales sean direccionadas, únicamente, al aprendizaje de la técnica.

Dirigiendo la mirada a las clases grupales, la tendencia es la utilización del modelo Conductista, en varios casos articulado con el modelo Desarrollista. Los profesores inician la clase revisando contenidos ya socializados, preguntando sobre las temáticas o tareas que han asignado y evalúan verificando el programa. Generalmente, el docente se muestra como el líder o director del proceso educativo, decidiendo los materiales de clase, recursos, documentos de lectura, entre otros mediadores didácticos. Como resultado de esta vinculación de modelos contrapuestos, se efectúan algunas experiencias de aprendizaje significativo –especialmente para impulsar la metacognición en los estudiantes– que en ocasiones involucran trabajos de tipo colaborativo para generar el conflicto cognitivo y fomentar el aprendizaje por descubrimiento.

Haciendo referencia ahora a la propuesta diseñada Modelo Pedagógico para las Prácticas de Enseñanza en la Formación de Licenciados en Música (MPPE), se hizo necesario elaborar una rein-

interpretación de los modelos pedagógicos, direccionándolos de manera específica, y un primer momento, a la enseñanza de los instrumentos musicales. Para ello, se tomó como fundamento las elaboraciones teóricas de Rafael Sánchez Ochoa (1994, 2000). Con estas nuevas reflexiones, los profesores de instrumento pueden revisar los fundamentos teóricos de su práctica de enseñanza, identificar el modelo o los modelos pedagógicos que prevalecen en su quehacer docente y, a su vez, enriquecer su actividad con las aplicaciones que se han construido. En una segunda etapa, se diseña el MPPE con el objeto de impulsar la reflexión para articular los saberes musicales y pedagógicos del plan de estudio; de esta manera se procede a entretelar los contenidos seleccionados para formar un músico profesional, con las temáticas que –simultáneamente– capacitan a este músico como docente. De igual modo, se busca poner un acento en la experiencia musical como fundamento del aprendizaje de la música.

En lo que respecta a las metas formativas, el MPPE se ha diseñado para formar un músico pedagogo; por tal razón, las intencionalidades del modelo se dirigen a desplegar –de la manera más equilibrada– las dimensiones de desarrollo del ser humano en los ámbitos musical y pedagógico. De este modo, se materializan las competencias y habilidades que se requieren para ser profesor de música. Por lo que se refiere a la Concepción acerca del desarrollo del aprendizaje del estudiante, el modelo impulsa en el discente la construcción de su propio aprendizaje por medio de la práctica individual (pedagogía conductista), práctica colectiva y aplicación de los contenidos del plan de estudio en situaciones reales (pedagogía social) y metacognición (pedagogía desarrollista). Para el aprendizaje de los instrumentos musicales, el estudiante desarrolla las destrezas a través del ejercicio y la repetición (pedagogía conductista), la autorreflexión de su ejecución musical (pedagogía desarrollista) y el trabajo conjunto con pares o expertos (pedagogía social).

La relación educador-educando planteada en el MPPE, se interesa por establecer una alianza entre el docente y el discente, con el objeto de trabajar mancomunadamente para promover las competencias afectivas, comunicativas, intelectuales, perceptuales, psicomotrices y sociales del estudiante. Bajo estas consideraciones, esta relación pedagógica manifiesta una tendencia de desenvolvimiento horizontal de doble vía, con el objeto de alcanzar las metas formativas, las cuales son cristalizadas con Experiencias y contenidos. De acuerdo al MPPE en las Áreas de Formación Básica y Profundización se requiere diseñar actividades de aprendizaje en las que los saberes musicales y pedagógicos afloren lógicamente y equilibradamente, no importa el campo de formación en el cual se inserte la asignatura. Por su parte en el Área de Teoría y Práctica Musical, es necesario instaurar un ambiente en el que la reflexión pedagógica sobre la formación musical esté presente y se enseñe música haciendo música.

En relación al Método, el modelo propone organizar estrategias en las que, primeramente, se comprometa al estudiante a aprender de manera responsable, asumiendo un rol activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, además, se sitúe al discente en actividades cuyos resultados sean apetecibles como proyecto de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje del instrumento,

---

el método se direcciona a promover en el estudiante la comprensión de su instrumento principal como una herramienta para expresarse musicalmente y para enriquecer su labor pedagógica.

A través de este trabajo investigativo, se recuerdan aquellos aspectos que fundamentaron la selección del tema de estudio: la necesidad de incentivar el desarrollo de unas prácticas de enseñanza más próximas al hacer que a la teoría y consolidar la vinculación de la música y la pedagogía en los programas de Licenciatura en Música. Para ello, y utilizando este modelo, se puede fomentar el diálogo entre los profesores de los diversos campos o áreas de formación, desarrollando talleres para identificar los puntos de encuentro entre las asignaturas, diseñar actividades conducentes a integrar lo musical y lo pedagógico, y para compartir experiencias significativas en las que se haya avanzado al respecto. De igual manera, los programas de esta denominación pueden gestionar un espacio formativo en el cual se analicen prácticas de enseñanza de profesores y, de ser posible, aquellas en las cuales ha participado el estudiante.

En un programa de licenciatura, se debe impulsar la reflexión sobre las técnicas de enseñanza y de la didáctica que se requieren para musicalizar<sup>4</sup> a una sociedad. De igual forma analizar las problemáticas en el ámbito de la Educación musical en el Caribe, por medio de la investigación y la práctica pedagógica. Asimismo, se requiere diseñar actividades de aprendizaje cooperativo y dialógico para comprender las implicaciones del trabajo educativo de los diferentes agentes de la sociedad (familia, Estado, escuela y organizaciones culturales, políticas, religiosas o de masas) y fortalecer la identidad profesional del profesor de música, abriendo espacios de diálogo y autovaloración.

En consecuencia, se considera importante recobrar el saber práctico del currículo, tanto en el área disciplinar de la música como la pedagogía. Estas deben buscar su origen, articularse y relacionarse íntimamente con la experiencia musical. La música es y siempre será una actividad práctica; por lo tanto, el desarrollo de una enseñanza en las que el hacer música sea habitual y la vivencia musical sea frecuente, debe convertirse en uno de los hilos conductores de la clase y en el ideal de prácticas de enseñanza durante la formación de músicos pedagogos.

---

4. Término utilizado por Violeta Hemsy de Gainza y Paula Sánchez Ortega para hacer alusión al proceso de formación musical del ciudadano.





## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

---

- Altet, M. (2012). Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. *Education Sciences & Society*, 3(2), 11-27. Recuperado de [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/539/378](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/539/378)
- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Francia: l'Harmattan.
- Álvarez De Zayas, C. M. (1999). *La pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación*. La Habana, Cuba: Empresa Editorial Poligráfica Félix Varela.
- Álvarez De Zayas, C. M. & González Agudelo, E. M. (2003). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*, (8), 18-24. Recuperado de <http://www.pascualbravo.edu.co/cintex/index.php/cintex/article/view/121>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: AFEFE. Universidad Arais.
- Asamblea Departamental del Atlántico (1939, junio 23). Ordenanza N° 70. En *Atlántico. Gaceta del Departamento, XXVIII(2805)*, 4869.
- Asamblea Departamental del Atlántico (1946). Ordenanza N° 42. Colombia. Recuperado de [http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc\\_7076.pdf](http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_7076.pdf)
- Asún Inostroza, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de la investigación social* (1ª ed., pp. 69-113). Santiago de Chile: LOM.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad., 1ª ed.). España: Paidós Ibérica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, España: Universitat de València.
- Basabe, L. & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-162). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Batres, E. (2014). ¿Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical. *Revista Da ABEM*, 19(26), 11-22. Recuperado de <http://www.abemedu-cacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/170>

- Breaux, A. & Whitaker, T. (2015). You tend to teach the way you were taught. En *Quick Answers for Busy Teachers: Solutions to 60 Common Challenges* (1ª ed., pp. 147-150). San Francisco, USA: John Wiley & Sons.
- Calvo Verdú, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica: formación profesional ocupacional* (1ª ed.). Madrid, España: MAD-Eduforma.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S. (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carbajo Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://tdr.cesca.es/handle/10803/11079>
- Cárdenas Soler, R. N. (2012). *Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (1ª ed.). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Celigueta Comerma, G. & Solé Blanch, J. (2013). *Etnografía para educadores* (1ª ed.). Barcelona, España: UOC.
- Cerezal Mezquita, J. & Fiallo Rodríguez, J. (2005). *¿Cómo investigar en pedagogía?* La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. & Zabalza Berasa, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-295. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>
- Cols, E. (2011). Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje. En *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (1ª ed., p. 208). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (2000). *Formación de maestros. Elementos para el debate*. Bogotá, Colombia.
- Copland, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Crawford, L. (2000). Diagnóstico y prospectiva de la infraestructura cultural de Barranquilla (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 8(2), 180-193. Recuperado de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest\\_desarrollo/8-2/diagnostico\\_y\\_prospectiva.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/8-2/diagnostico_y_prospectiva.pdf)
- De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J., Al Mutti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Maley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagén, R., Won, M., Nanzhao, Z. (1998). *La educación encierra un tesoro* (1ª ed.). España: Santillana.
- El Heraldo (2006, marzo 5). Las más antiguas academias de música. *El Heraldo*.
- Feldman, D. (2013). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I* (1ª ed., pp. 150-181). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Fernández Rodríguez, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Universidad de la Coruña. Recuperado de [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11673/2/FernandezRodriguez\\_Ignacio\\_TD\\_2013\\_01de02.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11673/2/FernandezRodriguez_Ignacio_TD_2013_01de02.pdf)
- Ferrater Mora, J. (1994). Diccionario de Filosofía. En *Diccionario de Filosofía* (1ª ed., p. 2967). Barcelona, España: Ariel.
- Ferreyra, A. & De Lonhi, A. L. (2014). *Metodología de la investigación*, Vol. II (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Brujas.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Frega, A. L. (1998). La investigación especializada en enseñanzas musicales. *Musiker*, 10, 101-117. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/10/10101117.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (8ª Ed.). Salamanca, España: Sígueme.
- Gallego Badillo, R. (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 301-319.
- Gil Araque, F. (2009). *La ciudad que En-Canta. Prácticas musicales en torno a la música académica en Medellín, 1937-1961* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/thesis/view/49>
- Gil Escudero, G. & Martínez Arias, R. (2010). Metodología de las encuestas. En M. J. Navas (coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 381-438). Madrid, España: UNED.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Los profesores como diseñadores. En *Comprender y transformar la enseñanza* (1ª ed. 12re, pp. 308-333). Madrid, España: Morata.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía* (1ª Ed.). Argentina: Aique Grupo Ed.
- Hemsey De Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. En C. Ortiz & J. Coria (Eds.), *Documentos de trabajo. Escuela de Educación* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Escuela de Educación Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://live.v1.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- Hemsey De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. Recuperado de [revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/7430/8473](http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/7430/8473)
- Hemsey De Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista Da ABEM*, 19(25), 11-18. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186/118>

- Herrera Púa, M. (2013). Modelo pedagógico-didáctico. Intención - Estrategia - Actividad. En M. Osorio & M. Herrera, *Educación preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico-didáctico* (p.104). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias (2009). *Nuestra institución: Realidades y potencialidades. Historia*. Recuperado agosto 18 de 2014 de <http://www.unibac.edu.co/nhistoria.html>
- Instituto GeoGráfico Agustín Codazzi (2016). *Regiones naturales de Colombia*. Recuperado febrero 5 de 2016 de [http://geoportal.igac.gov.co/mapas\\_de\\_colombia/IGAC/Tematicos/34813.jpg](http://geoportal.igac.gov.co/mapas_de_colombia/IGAC/Tematicos/34813.jpg)
- Jackson, P. W. (2009). *La vida en las aulas*. (G. Solana, Trad., 1ª ed. 6ª). Madrid, España: Morata.
- Kuhn, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenoir, Y. (2014). La tensión entre instrucción y socialización en las prácticas de enseñanza de primaria de Quebec: ¿hacia una deriva terapéutica? *Trace*, 65, 81-97. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/trace/n65/n65a7.pdf>
- Lenoir, Y. & Arzola, S. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. En *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, 7-29.
- Lerma González, H. D. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto, proyecto* (4ª ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe.
- López Jiménez, N. (2001). *La deconstrucción curricular* (1ª ed.). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Alfa.
- Mateiro, T. (2003). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-32216.html>
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 29-40. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3.pdf>
- Mejía, M. R. (2010). Las teorías críticas y las pedagogías críticas. Fundamento de la Educación Popular - Hacia una agenda de futuro. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 1(32), 26-43. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto31.pdf>
- Mesa Martínez, L. G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de "Músico profesional" en Colombia: antecedentes de la Educación Musical e institucionalización de la Musicología* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/22503742.pdf>
- Michels, U. (2003). *Atlas de música* (15ª ed.). Madrid, España: Alianza.

- Ministerio de Educación Nacional (2000). Resolución N° 1693, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Las más antiguas academias de música*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-95442.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Decreto N° 2888, Colombia. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-130244\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-130244_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Resolución N° 9266, Colombia.
- Miñana Blasco, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, 53-76. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/448/919>
- Molinari, O. C. (2014). Música, sociedad y educación musical. *Revista de Pedagogía en Música*, 2(2), 81-104. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2906/81-92.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montano Rodríguez, F. (2010). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de música de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"* (Tesis Doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Morales, M. A., Lenoir, Y. & Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 13. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art07\\_htm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art07_htm.html)
- Morales Ortiz, B. L. (2011). *La enseñanza de "Historia de la música" en los programas de licenciatura en música en Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36937>
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de Educación Superior*, 34,2(154), 77-90. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Nieves Oviedo, J. (2009). Balance del estado de la investigación sobre música en el Caribe colombiano. 2004-2009. En *Respirando el Caribe*. Memorias del III Encuentro de Investigadores sobre el Caribe colombiano (Vol. III, pp. 261-278). Barranquilla, Colombia: Observatorio del Caribe Colombiano.
- Ocaña Fernández, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras en educación musical* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1357>
- Pérez Abellás, A., Sarmiento Campos, J. A. & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 145-175. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/316/pdf>
- Pérez Herrera, M. A. (2012). *Integración de la música a la estructura curricular de los programas académicos Artístico - Musicales de la Universidad del Atlántico* (Tesis Doctoral). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

- Pliogo de Andrés, V. (2009). La formación del músico profesional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74-75, 69-90. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=718865>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23rd ed.). España. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=>
- República de Colombia (1992). Congreso de la República. Ley 30 de la Educación Superior.
- República de Colombia (1994). Congreso de la República. Ley 115 General de Educación, Ediciones Populares 50.
- República de Colombia (1892). Presidencia de la República. Decreto N° 1238, Colombia.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335. <http://doi.org/10.1086/461321>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Estados Unidos: Episteme.
- Saint-Onge, M. (2001). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (1ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/files/yo.explico.pero\\_.ellos\\_.aprenden.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/files/yo.explico.pero_.ellos_.aprenden.pdf)
- San Martín, P. (2002). *Polifonía: oblicua aportes para la formación del educador musica*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1731>
- Sánchez Ortega, P. (2006). *La música en la formación ciudadana*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Torres Otero, L. (2010, diciembre 31). *Creación y evaluación de una red tecnológica educativa para profesores de educación musical en la etapa de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- UNESCO (1998). *La Educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - Informe final (p.141). París: UNESCO.
- Universidad del Atlántico (1961). Consejo Superior. Acuerdo N° 6. Barranquilla, Colombia.
- Universidad del Atlántico (1965). Consejo Superior. Acuerdo N° 4. Barranquilla, Colombia.
- Universidad del Atlántico (1979). Consejo Superior. Acuerdo N° 1, Barranquilla, Colombia.
- Universidad del Atlántico (2008). Consejo Superior. Resolución Académica N° 24. Barranquilla, Colombia.
- Universidad del Atlántico (2010a). Consejo Superior. Resolución Académica N° 10. Barranquilla, Colombia.

- Universidad del Atlántico (2010b). Facultad de Bellas Artes. *Informe de Renovación de Registro Calificado, Programa de Licenciatura en Música*. Barranquilla, Colombia.
- Wagner, T. (2003). Apuntes generales sobre la enseñanza de las artes. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (pp. 79-101). París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2009). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Brujas. Recuperado de <http://ezproxy.uninorte.edu.co:2197/a/35441/mapas-y-herramientas-para-conocer-la-escuela---investigaci-n-etnogr-fica-e-investigaci-n---acci-n>

## BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA

### Aprendizaje

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.) (1ª ed., 2ª imp.). España: Paidós Ibérica.
- Balsera Gómez, F. J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 186-200. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/85/17>
- Casas-Mas, A., Montero, I. & Pozo Muncio, J. I. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. En *IASPM@Journal*, 5(1), 54-80. [http://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.5es](http://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.5es)
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (7ª ed.). Barcelona, España: Paidós & MEC. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Los+profesores+como+intelectuales.+Hacia+una+pedagogía+crítica+del+aprendizaje#8>
- Gorostidi, S. (2007). Prácticas pedagógicas de los aprendizajes musicales informales, fuente de estrategias para la producción de trabajos musicales creativos. En Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Secretaría de Investigación y Extensión. Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular (Ed.), *I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular* (p.11). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Torrado, J. A. & Pozo Muncio, J. I. (2006). Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (1ª ed., pp. 205-228). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Gómez, A. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (1ª ed., 12, p. 20). Madrid, España: Morata. Barcelona, España: Graó.



## Didáctica y Enseñanza

- Aebli, H. (2000). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología* (4ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Alcoba González, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. En *Contextos Educativos*, 15, 93-106. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1575023X&AN=79932411&h=yDerGhpuqaAH-piZ4xacCfayFN1GaS1TsYaSog+Gcui4E9jrgQTacNHpoWofZUSHT2j5FQ/u6/FnBgSEc5mGC7Q==&crl=c>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999a). *La escuela en la vida. Didáctica* (3ª ed.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez De Zayas, C. M. (1999b). *La pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación*. La Habana, Cuba: Empresa Editorial Poligráfica Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. M. & González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Basabe, L. & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. Camilloni (ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-162). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Feldman, D. (2013). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza* (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I* (1ª ed., pp. 150-181). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Frega, A. L. (1998). La investigación especializada en enseñanzas musicales. En *Musiker*, 10, 101-117. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/10/10101117.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (1ª ed., 12ª imp.). Madrid, España: Morata.
- Giráldez Hayes, A. (Coord.), Alberdi, A., Alsina, P., Aranguren, A. I., Díaz Lara, G., González Fernández, N., Herrera, L., Malbrán, S., Riaño, M., Llanes, R., Ramírez de Loaysa, A. (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona, España: Graó.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? En *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf>

- López, I., Shifres, F. & Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva* (pp. 239-248). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Bellas Artes. Recuperado de <http://www.academica.com/favio.shifres/142.pdf>
- Saint-Onge, M. (2001). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (1ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/files/yo.explico.pero\\_.ellos\\_.aprenden.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/files/yo.explico.pero_.ellos_.aprenden.pdf)
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En *La investigación de la enseñanza I* (1ª ed., pp.9-84). Madrid, España: Paidós Educador.
- Wagner, T. (2003). Apuntes generales sobre la enseñanza de las artes. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (pp.79-101). París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

### Educación / Educación musical

- Molinari, O. C. (2014). Música, sociedad y educación musical. En *Revista de Pedagogía en Música*, 2(2), 81-104. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2906/81-92.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delors, J., Al Mufti, I. ... [et al.] (1998). *La educación encierra un tesoro*. España: Ediciones UNESCO.
- Hemsey De Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. En C. Ortiz & J. Coria (Eds.), *Documentos de trabajo. Escuela de Educación* (1ª ed., pp.23). Buenos Aires, Argentina: Escuela de Educación Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- Hemsey De Gainza, V. (2004). La Educación Musical en el siglo XX. En *Revista Musical Chilena*, 58(201), 1-13.
- Hemsey De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7430/8473](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7430/8473)
- Hemsey De Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista Da ABEM*, 19(25), 11-18. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186/118>
- Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía* (1ª ed.). Argentina: Aique Grupo Ed.

- Lorenzo Quiles, O. & Cárdenas Soler, R. N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En *Arte y Ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 291-311). Portugal: Junta de Andalucía. Universidad de Granada.
- Reynoso Vargas, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo musical. *CIMA Revista Educación y Desarrollo*, 12, 53-60. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/12/012\\_Reynoso.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf) Sánchez
- Ortega, P. (2011). *Educación Musical en Cuba teoría y práctica educativa* (1ª ed.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Valencia Mendoza, G. (2004). Travesía por la educación musical en Colombia. En V. Hemsy de Gainza & C. Méndez Navas (eds.), *Hacia una educación musical latinoamericana* (pp. 35-40). San José, Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO - Foro Latinoamericano de Educación Musical.

### Formación de músicos

- López, I., Shifres, F. & Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva* (pp. 239-248). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Bellas Artes. Recuperado de <http://www.academica.com/favio.shifres/142.pdf>
- Casas-Mas, A., Montero, I. & Pozo Muncio, J. I. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *IASPM@ Journal*, 5(1), 54-80. [http://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.5es](http://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.5es)
- Casas Figueroa, M. V., Escobar Valencia, M. & Burbano Parra, R. M. (2014). Miradas desde la historia de la música a la formación profesional de músicos en Colombia: Resultados preliminares. *HiSTOReLo*, 6(12), 374-413. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v6n12/v6n12a12.pdf>
- Mesa Martínez, L. G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de "Músico profesional" en Colombia: antecedentes de la Educación Musical e institucionalización de la Musicología* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperada de <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/22503742.pdf>
- Pliego de Andrés, V. (2009). La formación del músico profesional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74-75, 69-90. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=718865>
- Shapiro, A. (2007). La comunidad de aprendices. Aportes para una pedagogía de la música popular. En Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Secretaría de Investigación y Extensión. Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular (Ed.), *I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular* (pp. 1-7). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.

## Formación de profesores de música

- Aróstegui Plaza, J. L. (2004). Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6), 1-9. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110006A/8781>
- Aróstegui Plaza, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, (341), 829-844. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341\\_34.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_34.pdf)
- Aróstegui Plaza, J. L. (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Recuperado de <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6091-503-1.pdf>
- Aróstegui Plaza, J. L., Moreno, S., Torres, J., Pérez, J. C., Molinero, R., Navarro, R. & Osorio, V. (2002). *Informe de evaluación de la diplomatura de maestro, especialidad Educación Musical*. Granada. Recuperado de <https://www.unirioja.es/dptos/dch/archivos/MaestroFinal.pdf>
- Barrios Manzano, M. del P. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical: Características y problemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 605-610. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Batres, E. (2014). ¿Normales o anormales? Normalidades y anomalías en la formación del educador musical. *Revista Da ABEM*, 19(26), 11-22. Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/170>
- Bautista Arellado, A., Pérez Echeverría, M. del Puy & Pozo Muncio, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. En *Revista de Educación*, 355(1), 443-466. <http://doi.org/10.4462/1988-592X-RE-2011-355-032>
- Casas Figueroa, M. V., Escobar Valencia, M. & Burbano Parra, R. M. (2014). Miradas desde la historia de la música a la formación profesional de músicos en Colombia: Resultados preliminares. *HiSTOReLo*, 6(12), 374-413. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v6n12/v6n12a12.pdf>
- Cárdenas Soler, R. N. & Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Educación XXI*, 16(2), 161-182. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2638>
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 11. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/checa04.pdf>
- Herrera Muete, D. M., Illera Albarracín, L. F. & Cárdenas Soler, R. N. (2013). *La práctica pedagógica en la Licenciatura en Música, un espacio para la confrontación de los saberes profesionales*. En Congreso de Investigación y Pedagogía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Educación Superior (2009). *Diseño curricular para la formación docente. Profesorado de Música*. Entre Ríos: Gobierno de Entre Ríos, Consejo General de Educación. Dirección de Educación Superior. Dirección de Educación de Gestión Privada. Recuperado de [http://des.ers.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Musica\\_111209\\_\\_16hs.pdf](http://des.ers.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Musica_111209__16hs.pdf)
- Després, J.-P. & Dubé, F. (2014). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. En *Revista Internacional de Educación Musical*, (2), 24-35. <http://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p024-035>
- Lorenzo Quiles, O. & Cárdenas Soler, R. N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En *Arte y Ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 291-311). Portugal: Junta de Andalucía. Universidad de Granada.. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3676770>
- Mateiro, T. (2002). *Estudos de caso: A prática pedagógica de três alunas do curso de Licenciatura em Música*. En IV Seminário de pesquisa em educação musical. Na contracorrente da universidade operacional (p. 17). Florianópolis: ANPED SUL. Recuperado de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Mesa\\_Redonda/08\\_30\\_38\\_m91-551.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_30_38_m91-551.pdf)
- Mateiro, T. (2004). El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música. *Em Pauta*, 14(22), 5-34. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8519/4944>
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 29-40. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3.pdf>
- Mateiro, T., Málbran, S. & Cisneros-Cohernour, E. (2007). Programas de Formação Docente em Educação Musical na América Latina. En *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina* (pp. 1-7). Recuperado de <http://docplayer.com.br/6686344-Programas-de-formacao-docente-em-educacao-musical-na-america-latina-1.html>
- Pedroso da Silva Pereira, M. & Dozza Subtil, M. (2012). Perspectivas para a formação de professores de música: O projeto político pedagógico da Licenciatura em Música da UEPG 2003. *IX Seminário ANPED SUL. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica* (p. 15). Caxias do Sul: Universidade da Caxias do Sul. Recuperado de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05\\_16\\_33\\_1864-7603-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05_16_33_1864-7603-1-PB.pdf)
- Rivas Caicedo, L. D. (2009). Los nuevos retos de la formación docente en música en Colombia. En *Cuadernos de Psicopedagogía*, 6, 153-161. Recuperado de <http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/psicopedagogia/article/view/547>

### **Leyes, Decretos, Resoluciones, Acuerdos y Ordenanzas**

- Ministerio de Educación Nacional (1980). Organización del Sistema de Educación Postsecundaria. Decreto 80 de 1980.

- Ministerio de Educación Nacional (2000). Acreditación previa del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico. Resolución N° 1693.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Obtención de la Acreditación previa del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico. Resolución N° 1693 del 21 junio.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Decreto No. 2888. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-130244\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-130244_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Obtención de la Acreditación de alta calidad del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico. Resolución N° 9266 del 18 de octubre.
- República de Colombia (1992). Ley 30 de la Educación Superior. Congreso de la República.
- República de Colombia (1994). Ley 115 General de Educación. Congreso de la República. Colombia: Ediciones Populares.
- República de Colombia (1982). Organización de la Instrucción pública secundaria y profesional. Presidencia de la República. Decreto 1238 de 1 de enero.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Aceptación del Sistema de Créditos Académicos. Resolución Académica N° 24 del 24 de julio de 2008.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Creación de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad del Atlántico. Acuerdo N° 1 de 1979.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Creación de la Sección de Pedagogía Musical del Conservatorio de Música de la Universidad del Atlántico. Acuerdo N° 4 de 1965.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Designación de la Escuela de Bellas Artes como Conservatorio de Música. Acuerdo N° 7 de 1964.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Modificación del plan de estudio de la Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico. Resolución Académica N° 10 del 19 de febrero de 2010.
- Universidad del Atlántico - Consejo Superior. Organización de la Escuela de Bellas Artes en dos secciones (Música y Artes Plásticas). Acuerdo N° 6 de 1961.
- Universidad del Atlántico. Creación Escuela de Bellas Artes del Atlántico. Asamblea Departamental del Atlántico. Ordenanza N° 70 de 1939. *Gaceta del Departamento*, XXVIII(2805), 4869.
- Universidad del Atlántico. Creación Universidad del Atlántico. Asamblea Departamental del Atlántico. Ordenanza N° 42 de 1946. Recuperada de [http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc\\_7076.pdf](http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_7076.pdf)

### **Modelos pedagógicos /Modelos didácticos**

- Alcoba González, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1575023X&AN=79932411&h=yDerGhpuqaAH-piZ4xacCfayFN1GaS1TsYaSog+Gcui4E9jrgQTacNHpoWofZUSHT2j5FQ/u6/FnBgSEc5mGC7Q==&crl=c>

- Álvarez De Zayas, C. M. & González Agudelo, E. M. (2003). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*, (8), 18-24. Recuperado de <http://www.pascualbravo.edu.co/cintex/index.php/cintex/article/view/121>
- De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dussán Calderón, M. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5282/madc1de1.pdf?sequence=1>
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento* (M. E. Suárez, Ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Herrera Púa, M. (2013). Modelo pedagógico-didáctico. Intención - Estrategia - Actividad. En *Educación preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico-didáctico* (p. 104). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Jaimes Martínez, W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de Educación Media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23722/1/20956356.pdf>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>
- Martín Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría Educativa*, 23(1), 45-70. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8578>
- Mejía, M. R. (2010). Las teorías críticas y las pedagogías críticas. Fundamento de la Educación Popular - Hacia una agenda de futuro. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 1(32), 26-43. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto31.pdf>

### Prácticas de enseñanza

- Altet, M., Seck, M. & Valléan, T. (2015). Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages. *Education Sciences & Society*, 6(1), 29-49. Recuperado de [https://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/view/1334](https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/1334)
- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Francia: l'Harmattan. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=iQJ7ssVQzo0C&print->

sec=frontcover&dq=Observer+les+pratiques+enseignantes.&hl=es-419&sa=X&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. In *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 85-93. Recuperado de <http://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (Vol. 1, pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3026690>
- Altet, M. (2012). Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. *Education Sciences & Society*, 3(2), 11-27. Recuperado de [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/539/378](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/539/378)
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126(1), 97-110. Recuperado de <http://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Cebrian, M. & Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 117-129. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/8.pdf>
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. & Zabalza Berasa, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. En *Educación XXI*, 16(2), 265-295. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>
- Cols, E. (2011). Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje. En *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (1ª ed., 208p). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Després, J.-P. & Dubé, F. (2014). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (2), 24-35. <http://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p024-035>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista Del IIICE*, 17, 1-9. Recuperado de [http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico\\_1.pdf](http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf)
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482. <http://doi.org/10.5007/10468>
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. In *Revue Internationale Des Sciences de l'Education*, 14, 5-10.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. In *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 12(1), 9-29. Recuperado de [http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/01\\_NCre12\\_1Len.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/01_NCre12_1Len.pdf)



- Lenoir, Y. (2014). La tensión entre instrucción y socialización en las prácticas de enseñanza de primaria de Quebec: ¿hacia una deriva terapéutica? *Trace* 65, 81-97. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/trace/n65/n65a7.pdf>
- Lenoir, Y. & Arzola, S. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, 7-29. Recuperado de [http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/Pensamiento\\_educativo\\_44-45.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/Pensamiento_educativo_44-45.pdf)
- Miñana Blasco, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Revista Pensamiento Educativo* 44-45, 53-76. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/448/919>.
- Pérez Abellás, A., Sarmiento Campos, J. A. & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 145-175. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/316/pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2009). Las prácticas de enseñanza: desafíos, conocimiento y perspectivas comparativas entre América del Norte y América del sur. En *Revista Pensamiento Educativo*, 44 y 45, 293p. Recuperado de [http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/Pensamiento\\_educativo\\_44-45.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/Pensamiento_educativo_44-45.pdf)
- Zavala, A. (2009). La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación. En L. Porta, Z. Álvarez, M. Sarasa & S. Bazán (Eds.), *V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa* (pp. 1-15). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional del Mar del Plata. Recuperado de [http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/3\\_investigaciones/3a\\_10.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/3_investigaciones/3a_10.pdf)

### Tesis doctorales

- Álvarez Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. Universidad de Oviedo. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22614&info=resumen&idioma=SPA>
- Barriga Monroy, M. L. (2003). *La Educación musical en Bogotá, 1880-1920*. Rudecolombia.
- Bújuez, A. V. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>
- Carbajo Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Universidad de Murcia. Recuperada de <http://tdr.cesca.es/handle/10803/11079>
- Cárdenas Soler, R. N. (2012). *Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388>

- Carey, G. M. (2004). *New Understanding of "Relevant" Keyboard Pedagogy in Tertiary Institutions*. Queensland University of Technology. Recuperada de [http://eprints.qut.edu.au/15909/1/Gemma\\_Carey\\_Thesis.pdf](http://eprints.qut.edu.au/15909/1/Gemma_Carey_Thesis.pdf)
- Dussán Calderón, M. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana de Colombia*. Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5282/madc1de1.pdf?sequence=1>
- Epelde Larrañaga, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de Educación Primaria y en la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Musical. Un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/750/1/15521266.pdf>
- Fernández Rodríguez, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Universidad de la Coruña. Recuperada de [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11673/2/FernandezRodriguez\\_Ignacio\\_TD\\_2013\\_01de02.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11673/2/FernandezRodriguez_Ignacio_TD_2013_01de02.pdf)
- Gil Araque, F. (2009). *La ciudad que En-Canta. Prácticas musicales en torno a la música académica en Medellín, 1937-1961*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperada de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/thesis/view/49>
- Jaimés Martínez, W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de Educación Media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23722/1/20956356.pdf>
- López Íñiguez, G. (2013). *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661742>
- Mateiro, T. (2003). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. Universidad del País Vasco. Recuperada de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-32216.html>
- Mesa Martínez, L. G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de "Músico profesional" en Colombia: antecedentes de la Educación Musical e institucionalización de la Musicología*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/22503742.pdf>
- Montano Rodríguez, F. (2010). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de música de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Montesinos Sirera, R. M. (2009). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar*. Universidad de la Laguna. Recuperada de <http://tesis.bbtk.uill.es/ccssyhum/cs247.pdf>

- Morales Ortiz, B. L. (2011). *La enseñanza de "Historia de la música" en los programas de licenciatura en Música en Colombia*. Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36937>
- Ocaña Fernández, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras en Educación musical*. Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1357>
- Ortiz Castro, H. J. (2006). *La Educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)*. Universidad Pública de Navarra. Recuperada de [http://cienciagora.com.co/imgs2012/imagenes/tesis\\_doctoral\\_hellver.pdf](http://cienciagora.com.co/imgs2012/imagenes/tesis_doctoral_hellver.pdf)
- Pérez Herrera, M. A. (2012). *Integración de la música a la estructura curricular de los Programas académicos Artístico-Musicales de la Universidad del Atlántico*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- San Martín, P. (2002). *Polifonía Oblicua Aportes para la formación del educador musical* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperada de <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1731>
- Vicente Nicolás, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Recuperada de [www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11076/VicenteNicolas.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11076/VicenteNicolas.pdf)

# ANEXOS

---

## Anexo 1. Programas de Licenciatura en Música en Colombia

Región	Institución	Sector	Área y Núcleo básico de conocimiento	Condición de calidad	Semestre	Créditos
Andina	Conservatorio del Tolima	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	179
	Corporación Universitaria Adventista	Privado	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	169
	Universidad de Antioquia (sede Medellín)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	163
	Universidad de Antioquia (sede Turbo)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	164
	Universidad de Caldas	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	174
	Universidad Pedagógica Nacional	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	170
	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	175
	Universidad Tecnológica de Pereira	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	185
	Universidad Industrial de Santander	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	170
	Universidad del Atlántico (sede Barranquilla)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	178
Caribe	Universidad del Atlántico (sede San Andrés y Providencia)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	178
	Universidad del Atlántico (sede Valledupar)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Nueve	158
Orinoquía	Universidad de La Guajira	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	150
	Universidad de Antioquia (sede Villavicencio)	Oficial	Bellas Artes – Música	Registro Calificado	Diez	162
	Universidad del Cauca (sede Popayán)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	164
	Universidad del Cauca (sede Santander de Quilichao)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	164
Pacífica	Universidad de Nariño	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	177
	Universidad del Valle (sede Guadalupe de Buga)	Oficial	Bellas Artes – Música	Registro Calificado	Diez	177
	Universidad del Valle (sede Cali)	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Alta Calidad	Diez	177
	Universidad Tecnológica del Chocó – Diego Luis Córdoba	Oficial	Ciencias de la Educación - Educación	Registro Calificado	Diez	176

Fuente: Construcción de los autores basada en Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, 25 de Julio de 2018)

---

**Anexo 2:** Formato Encuesta a docentes de Licenciatura en Música

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**1. Categoría: Formación profesional**

**1.1. Subcategoría: Formación disciplinar y pedagógica**

1.1.1. ¿Qué títulos tiene?

Técnicos	Pregrado	Post-grado
_____	_____	_____

1.1.2. ¿Qué formación pedagógica posee? \_\_\_\_\_

1.1.3. ¿Qué instrumentos musicales maneja y cuál es su principal?

Cordófonos: \_\_\_\_\_

Aerófonos: \_\_\_\_\_

Membranófonos: \_\_\_\_\_

Idiófonos: \_\_\_\_\_

Electrófonos: \_\_\_\_\_

1.1.4. ¿Qué registro vocal tiene? \_\_\_\_\_

1.1.5. ¿Dónde ha aprendido los conocimientos más útiles para su práctica de enseñanza?

\_\_\_\_\_

**2. Categoría: Formación profesional**

**2.1. Subcategoría: Experiencia docente**

2.1.1. ¿Cuántos años de experiencia docente universitaria tiene? \_\_\_\_\_

2.1.2. ¿En qué otros ámbitos, distintos al universitario, se ha desempeñado?

Pre-escolar \_\_\_\_\_ Academia/Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano \_\_\_\_\_

Básica primaria \_\_\_\_\_ Clases privadas \_\_\_\_\_

Básica secundaria \_\_\_\_\_ Intérprete y músico en agrupaciones \_\_\_\_\_

Media vocacional \_\_\_\_\_ Producción y grabación musical \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_ ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

2.1.3. ¿Cuánto tiempo se ha desempeñado como profesor en programas de licenciatura? \_\_\_\_\_

2.1.4. ¿Cuánto tiempo se ha desempeñado como docente en esta institución? \_\_\_\_\_

2.1.5. De los siguientes campos de formación de la Licenciatura en Música, seleccione aquellos en los cuales se desempeña y subraye aquel que considere su principal:

Pedagogía \_\_\_\_\_ Teoría Integrada de la Música \_\_\_\_\_

Desarrollo Humano \_\_\_\_\_ Práctica Coral \_\_\_\_\_

Investigación \_\_\_\_\_ Ensamble \_\_\_\_\_

Instrumento \_\_\_\_\_ Profundización \_\_\_\_\_

Historia de la Música \_\_\_\_\_

2.1.6. ¿Qué asignatura(s) ha orientado en programas de Licenciatura en Música y por cuánto tiempo?

206

Asignatura	Tiempo	Actual (ejemplo Sí)
------------	--------	---------------------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

### 3. Categoría: Prácticas de enseñanza

#### 3.1. Subcategoría: Acciones cotidianas

Responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta su práctica docente habitual:

3.1.1. De manera general, ¿cómo es su lenguaje corporal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.1.2. ¿Cómo inicia las clases grupales? (responda si aplica) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.1.3. ¿Cómo inicia las clases de instrumento? (responda si aplica)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

3.1.4. ¿Cómo organiza el espacio en las clases grupales?, ¿Cómo ubica los estudiantes? (responda si aplica) \_\_\_\_\_

3.1.5. ¿Cómo organiza el espacio en las clases de instrumento?, ¿Cómo ubica al estudiante? (responda si aplica) \_\_\_\_\_

3.1.6. ¿Qué recursos utiliza? \_\_\_\_\_

---

3.1.7. ¿Cómo finaliza la clase? \_\_\_\_\_

---

3.1.8. ¿Utiliza el canto/tarareo durante sus clases?, ¿para qué? \_\_\_\_\_

#### **4. Categoría: Prácticas de enseñanza**

##### **4.1. Subcategoría: Interés y participación de los estudiantes**

4.1.1. ¿Qué estrategia utiliza para promover la participación y el interés de los estudiantes? \_\_\_\_\_

4.1.2. Si utiliza o surgen preguntas, ¿qué uso les da? \_\_\_\_\_

---

4.1.3. En las clases grupales, ¿cómo mantiene la atención de los estudiantes? (responda si aplica) \_\_\_\_\_

4.1.4. Si se presenta dispersión o desorden en las clases grupales, ¿cómo lo resuelve? (responda si aplica) \_\_\_\_\_

4.1.5. ¿Qué ambiente busca generar en su clase? \_\_\_\_\_

#### **5. Categoría: Prácticas de enseñanza**

##### **5.1. Subcategoría: Actividades de enseñanza**

5.1.1. Anote la frecuencia de utilización de las siguientes actividades de enseñanza, teniendo en cuenta la siguiente valoración:



- 1 Nunca la utilizo
- 2 La utilizo poco
- 3 La utilizo con frecuencia
- 4 Siempre la utilizo

Actividades de enseñanza:

Demostración/Modelamiento	___	Disertación magistral/Exposición	___
Explicación	___	Práctica musical/Hacer música	___
Diálogo dirigido	___	Planteamiento de interrogantes	___
Representación	___		

Si utiliza otras actividades de enseñanza, relaciónelas seguidamente:

208

---

5.1.2. ¿De qué manera enfatiza los aspectos importantes del contenido que está socializando?

---

5.1.3. ¿Cómo confirma que los estudiantes han comprendido las explicaciones? \_\_\_\_\_

---

5.1.4. ¿Cómo despliega la creatividad durante sus clases? \_\_\_\_\_

---

5.1.5. Anote la frecuencia de utilización de las TIC, teniendo en cuenta la siguiente valoración:

- 1 Nunca la utilizo
- 2 La utilizo poco
- 3 La utilizo con frecuencia
- 4 Siempre la utilizo



7.1.2. Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior explique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.1.3. Seleccione el(los) tipo(s) de contenido(s) que predomina(n) en su práctica docente:

Asignatura _____	Asignatura _____
Teórico pedagógico _____	Teórico pedagógico _____
Práctico pedagógico _____	Práctico pedagógico _____
Teórico musical _____	Teórico musical _____
Práctico musical _____	Práctico musical _____

7.1.4. ¿Qué porcentaje de equilibrio posee en su práctica de enseñanza la formación musical y pedagógica?

Formación musical	Formación pedagógica
50 %	50 % _____
30 %	70 % _____
0 %	100 % _____
70 %	30 % _____
100 %	0 % _____

## 8. Categoría: fundamentos teóricos de la práctica de enseñanza

### 8.1. Subcategoría: Modelo pedagógico

8.1.1. ¿Qué fundamento teórico o modelo pedagógico orienta sus prácticas de enseñanza?

\_\_\_\_\_

8.1.2. ¿Qué autores considera importantes en la planeación, ejecución y evaluación de su actividad didáctica? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.1.3. En su opinión, ¿qué es enseñanza? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.1.4. ¿En qué metodologías para la música se apoya? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_