



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y DISTANCIA-DUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA MIRADA CURRICULAR Y PEDAGÓGICA
DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE DUITAMA-BOYACÁ

EDNA FERNANDA ACOSTA ÁLVAREZ

BOGOTÁ, COLOMBIA
NOVIEMBRE DE 2023

**LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA MIRADA CURRICULAR Y PEDAGÓGICA
DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE DUITAMA-BOYACÁ**

Mg. EDNA FERNANDA ACOSTA ÁLVAREZ
DIRECTORA DE TESIS: Dra. ÁNGELA PATRICIA CÁRDENAS GUERRERO

**DOCUMENTO COMO REQUISITO PARA OPTAR A
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Tesis aprobada por:

Director de Tesis: _____

Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Jurados:

Luzmila Gloria Mendivil Trelles de la Peña

Yolanda Gaitán Moreno

José Guillermo Ortiz Jiménez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios y la virgen María por su permanente protección y compañía, poniendo cada momento a las personas que orientaron esta construcción.

A mi mami, mis hijos y esposo; por aceptar mi ausencia y respetar mis decisiones.

A la Universidad Santo Tomás, por el proceso de formación investigativa en el que amplié mi conocimiento de la Educación y confirmé el deseo de ser más, para servir mejor.

A mi Asesora; Doctora Ángela Patricia Cárdenas, por sus permanentes aportes, apoyo, compañía moral, confianza y credibilidad.

A los Jurados; Dr. José Guillermo Ortiz, por los aprendizajes obtenidos en los escenarios académicos que coincidimos, compartiendo siempre sus conocimientos y experiencia sin quedarse con nada; a la Dra. Luzmila Mendivil Trelles, por sus importantes y profesionales contribuciones; y a la Dra. Yolanda Gaitán por sus aportes y motivadoras palabras en relación a mi investigación.

A mis maestros de este recorrido académico, quienes fueron motivadores e inspiradores para seguir adelante.

A mis compañeros de cohorte a quienes admiro y respeto profundamente por su disciplina, calidad académica y grandes valores humanos.

A las Instituciones Educativas, Rectoras, Maestr@s y Estudiantes de Duitama que motivan e inspiran la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas.

DEDICATORIA

...a Zarita, Juan David y Daniel Felipe; el motor de mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	14
Introducción.....	15
1. Planteamiento del Problema	20
1.1. Pregunta de investigación.....	26
1.2. Justificación	27
1.3. Objetivos.....	31
1.3.1. General.....	31
1.3.2. Específicos	31
2. Marco de referencia.....	32
2.1. Estado del Arte	32
2.1.1. Tendencias de la investigación sobre integración de la música en el currículo escolar.	36
a. Débil presencia de la música en el currículo escolar	37
b. Aportes de la Educación Musical a la formación humana y a la escuela ...	42
c. Connotación sociocultural y contextual de la enseñanza de la música.....	49
d. Buenas Prácticas	52
e. La calidad en la formación musical	55
2.1.2. Balance de la Información	57
2.2. Marco teórico y conceptual	60
2.2.1. Currículo integrador.....	61
2.2.2. Educación musical y currículo.....	68
2.2.3. La música como experiencia y sus aportes a la formación integral.....	74
3. Metodología.....	80
3.1. Paradigma	80
3.2. Enfoque.....	80
3.3. Método.....	82
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	83

3.5. Triangulación de la información.....	87
3.5. Participantes.....	88
3.6. Análisis de la información.....	92
4. Resultados y sistematización de la información.....	97
4.1. Análisis de resultados de entrevistas	99
4.1.1. Entrevistas a directivos docentes.	100
4.1.2. Docentes de experiencias musicales	113
4.1.3. Docentes de otras áreas	124
4.2. Grupos focales con estudiantes pertenecientes a las experiencias musicales.....	137
4.3. Observación de experiencias de enseñanza musical.....	157
4.4. Triangulación de datos.....	165
4.5. Propuesta de integración curricular: La música en los ambientes de aprendizaje de la educación básica y media.	180
4.5.1. Objetivo general.....	181
4.5.2. Objetivos específicos	181
4.5.3. Metodología.	182
4.5.4. Actividades centrales de la propuesta	184
5. Análisis y discusión de resultados	200
5.1. Aspectos pedagógicos y curriculares de las prácticas musicales	200
5.2. Experiencias educativas de estudiantes y docentes respecto a la formación musical	205
5.3. Comprensiones de directivos docentes frente a la formación musical.....	208
6. Conclusiones.....	212
Referencias bibliográficas	222

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Categorías que surgen de la revisión del estado del arte.....	37
Figura 2. Fases del análisis interpretativo – hermenéutico de la investigación.....	92
Figura 3. Nivel del cargo y género de los directivos docentes participantes.	100
Figura 4. Nivel de estudios alcanzado por los directivos docentes participantes.....	101
Figura 5. Área de formación profesional de los directivos docentes participantes.	101
Figura 6. Número de posgrados realizados por los directivos docentes participantes.	102
Figura 7. Nivel del último posgrado realizado por los directivos docentes participantes.	102
Figura 8. Área de formación del último posgrado realizado por los directivos docentes participantes.....	103
Figura 9. Tipo de currículo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.....	108
Figura 10. Apoyo directivo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	109
Figura 11. Niveles de integración de la música evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	109
Figura 12. Enfoques de enseñanza musical evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	110
Figura 13. Elementos del currículo integrador evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	110
Figura 14. Tipos de integración del currículo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	111
Figura 15. Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	111
Figura 16. Tipos de participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	112
Figura 17. Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	113
Figura 18. Contribuciones de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.	113

Figura 19. Género de los docentes de experiencias musicales participantes.	114
Figura 20. Nivel y área de formación de los docentes de experiencias musicales participantes.	114
Figura 21. Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	119
Figura 22. Niveles de integración de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	119
Figura 23. Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	120
Figura 24. Métodos y estrategias de enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	120
Figura 25. Elementos del currículo integrador, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	121
Figura 26. Tipos de integración del currículo, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	122
Figura 27. Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	122
Figura 28. Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	123
Figura 29. Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	123
Figura 30. Contribuciones de enseñar música, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	124
Figura 31. Género de los docentes de otras áreas participantes.	125
Figura 32. Nivel de estudios alcanzado de los docentes de otras áreas participantes.	125
Figura 33. Área de formación profesional de los docentes de otras áreas participantes. ..	126
Figura 34. Nivel del último posgrado realizado por los docentes de otras áreas participantes.	126
Figura 35. Área de formación del último posgrado realizado por los docentes de otras áreas participantes.	127

Figura 36. Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.	131
Figura 37. Niveles de integración de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.....	132
Figura 38. Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.	133
Figura 39. Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.	133
Figura 40. Elementos del currículo integrador, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.	134
Figura 41. Tipos de integración del currículo, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.	135
Figura 42. Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.	135
Figura 43. Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.....	136
Figura 44. Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.....	136
Figura 45. Contribuciones de enseñar música, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas musicales.....	137
Figura 46. Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.	138
Figura 47. Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.	139
Figura 48. Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.	139
Figura 49. Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.	140
Figura 50. Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.	141

Figura 51. Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.	141
Figura 52. Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.	142
Figura 53. Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.	142
Figura 54. Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.	143
Figura 55. Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	149
Figura 56. Niveles de integración de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	150
Figura 57. Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	150
Figura 58. Métodos y estrategias de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	151
Figura 59. Elementos del currículo integrador, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	152
Figura 60. Tipos de integración del currículo, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	152
Figura 61. Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	153
Figura 62. Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	154
Figura 63. Contribuciones de la enseñanza de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.	154
Figura 64. Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Guillermo León Valencia.	155

Figura 65. Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Colegio la Presentación del Norte.....	156
Figura 66. Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Quebrada Becerras.	156
Figura 67. Tipo de currículo, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	161
Figura 68. Enfoque de enseñanza de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	162
Figura 69. Niveles de integración de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	162
Figura 70. Métodos y estrategias de enseñanza musical, evidenciado en las observaciones de las experiencias musicales.	163
Figura 71. Recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.	163
Figura 72. Elementos del currículo integrador, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	164
Figura 73. Tipos de integración del currículo, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	164
Figura 74. Tipos de participación en la enseñanza, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.....	165
Figura 75. Red de conceptos de los patrones musicales como centro organizador del conocimiento.	182
Figura 76. Red de conceptos del viaje alrededor del mundo como centro organizador del conocimiento	186

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Participantes de la investigación.....	90
Tabla 2. Ruta metodológica de estudio	95
Tabla 3. Categorías y preguntas de las entrevistas y grupos focales.	97
Tabla 4. Resultados de las entrevistas a directivos docentes, según categorías, convergencias y divergencias.	103
Tabla 5. Resultados de las entrevistas a docentes de experiencias musicales según categorías, convergencias y divergencias.	115
Tabla 6. Resultados de las entrevistas a docentes de otras áreas, según categorías, convergencias y divergencias.	127
Tabla 7. Resultados de los grupos focales a estudiantes, según categorías, convergencias y divergencias.	143
Tabla 8. Resultados de la observación de las sesiones de aprendizaje en las experiencias musicales, según categorías, convergencias y divergencias.	157
Tabla 9. Triangulación metodológica y de datos.	166
Tabla 10. Unidad integradora de ejemplo sobre fractales y los patrones de la naturaleza y los números.	189

Resumen

La música como parte del currículo oficial ha tenido una débil presencia en la formación básica y media, producto de visiones funcionalistas del conocimiento y el arte. La presente investigación tiene como principal propósito analizar los aspectos curriculares y pedagógicos de experiencias que tienen buenas prácticas formativas que se están realizando en Duitama - Boyacá, con el fin de posibilitar la integración de la formación musical en el currículo escolar. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo - interpretativo, desde un diseño etnográfico educativo y el uso de entrevistas, grupos focales y diarios de campo como instrumentos de recolección de información, los cuales permiten acceder a las prácticas pedagógicas y comprensiones de población rural y urbana e interpretar entornos escolares en los que se desarrollan propuestas musicales extracurriculares y de articulación con otras áreas. A pesar de la importancia de la música en la formación, se observa una ausencia en el currículo oficial y pocas posibilidades para su implementación debido a diversas limitaciones como recursos y una perspectiva más amplia de su impacto en la educación general; por tanto, se propone una integración curricular que entrelace a la música con otras disciplinas la cual desde unidades didácticas y centros organizadores logren consolidar metodologías activas e incluyentes empezando a comprender la educación desde una visión más global y apartada de las asignaturas. La investigación contribuye a entender cómo la educación musical afecta a la sociedad y aboga por un enfoque integral y contextualizado en la enseñanza.

Palabras Clave: Educación musical, currículo, prácticas pedagógicas, integración curricular.

Introducción

La formación musical en la etapa escolar de las instituciones educativas colombianas, principalmente oficiales, ha sido un tema más de voluntades que de política pública. Se habla de voluntades cuando desde la normativa nacional, esta expresión del arte hace parte de un área más amplia llamada educación artística y cultural, en la que confluyen la danza, la plástica, el teatro y la literatura, además de la música; pero que históricamente en las instituciones educativas de preescolar, básica y media solo se opta por una expresión, y cualquiera que esta sea, en definitiva, no ha tenido la categoría para considerarse importante dentro del currículo oficial. En su lugar, es el área en la que se ajustan asignaciones académicas o en el mejor de los casos solo se ofrece por ser obligatoria y fundamental desde la Ley 115 y reforzada por la Ley de Cultura (397/97), como política pública, ante las evidentes necesidades de nuestro país.

Desde la academia se ha centrado el proceso de enseñanza principalmente en músicos que interpretan instrumentos con altísima calidad, pero restándole importancia al impacto pedagógico en la escuela. Debido a este fenómeno, y a la transformación de los intereses educativos de los últimos gobiernos, la música fue quedando reducida a pequeños espacios en algunas instituciones donde solo unos pocos estudiantes, con intereses personales y con recursos adicionales, logran hacer parte de procesos específicos de formación musical, lo que ha generado un bajo nivel de atención hacia lo que desde la música se puede construir y por ende, contribuir a la formación en general, si esta hiciera parte del currículo escolar oficial.

Desde el Ministerio de Educación se han construido tres documentos. Por un lado, los *Lineamientos Curriculares (2000)* y las *Orientaciones Pedagógicas (2010)*, que de alguna manera han dado rutas de seguimiento, inclusión en los currículos y pautas generales, planteadas como una forma de contribuir a la formación integral, a consolidar proyectos de vida y a la comprensión de lo que significa el arte en la escuela. Además, en el año 2022 se emite el documento *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en la educación básica y media*, en la cual esta área empieza a ser vista desde una

perspectiva de desarrollo humano, siendo la formación en el arte la base de la transformación social. Sin embargo, se sigue proyectando como un área que abarca a cinco expresiones del arte y ahora se incluye la cultura, lo que hace que el papel del docente cada vez tenga mayores retos, debido a que lo exhorta a saber de todas las expresiones del arte para dar respuesta a lo que propone el gobierno. Entonces se vuelve al mismo lugar, hacia el papel difuso y de poca relevancia de la enseñanza artística y musical en el aula escolar.

La música como derecho humano concede la posibilidad de la libre expresión, de aprender diversos lenguajes y destrezas, de crear desde nuevas comprensiones, de reconocerse y ser reconocido en un ámbito artístico y social; por ende, es intrínseca a la vida de las personas y de las culturas. En este sentido la declaración universal de los derechos humanos en el artículo 27 promueve, la libre participación en la vida cultural y ve las artes como un medio a través del cual se crea disfrute, dejando a estas expresiones en estatus de derecho para todos, como experiencia social. Intentos por llevar a cabo este propósito se han dado en varios países, viendo en la música una herramienta que favorece a la educación general desde el desarrollo personal y la interacción social; pero desafortunadamente y lo que se evidencia en los espacios locales, esta asignatura cada vez es más relegada de las dinámicas académicas y pasa al plano extracurricular, siendo un espacio poco democrático y excluyente.

La investigación surge debido a una situación que se presenta en el municipio de Duitama, situado en el departamento de Boyacá y muy bien catalogado durante varios años a nivel nacional por la calidad de sus procesos educativos en relación a pruebas de Estado; cuenta con una planta global de cerca de 800 docentes distribuidos en catorce instituciones educativas públicas. La experiencia personal de la investigadora evidencia ser la única licenciada en música durante los 17 años de ejercicio profesional, y nunca se le ha permitido orientar la música en la institución educativa que labora, lo que visibiliza desprofesionalización de una docente y, por ende, que, en ninguna institución educativa, la educación musical hace parte del currículo escolar oficial. Por otra parte, la labor docente del licenciado en música siempre ha estado en la orientación del dibujo artístico y técnico, situación, que por una parte desaprovecha y excluye un conocimiento profesional y por otra

restringe la posibilidad de que los estudiantes tengan formación musical, debido a que los directivos, no ven en esta disciplina elementos que puedan contribuir a la consolidación de saberes que aporten a resultados en pruebas censales.

La construcción de currículos desde hace casi tres décadas atiende a dar resultados en las pruebas estatales, por lo tanto, fijan la mirada en fortalecer competencias matemáticas y científicas, habilidades de comprensión lectora y competencias ciudadanas. No obstante, para cada una de estas áreas se requiere un alto grado de creatividad, desarrollo que se logra y fortalece a través de las artes y primordialmente la música. Muy en consonancia con la última versión de las orientaciones curriculares, es importante que se preste atención al área, desde la globalidad de la misma, como desde la particularidad de cada una de las expresiones y para el caso particular desde la música, una disciplina que permite el desarrollo de múltiples destrezas, habilidades y competencias que contribuyen a consolidar conocimientos no solo musicales, sino de formación en varias áreas y en la formación de la persona y sus relaciones con los otros; y por otro lado desarrollarse como disciplina en igualdad de condiciones de las otras áreas del conocimiento.

En este sentido se consolida un estado del arte que logra captar desde lo nacional, latinoamericano y anglosajón, la evolución y situación actual de esta disciplina del conocimiento y los hallazgos permiten tener un panorama amplio para concluir que la problemática es generalizada a nivel de países de habla hispana, debido a que la música tiene una débil presencia en los currículos escolares. Por otra parte, en aquellos sitios donde los niños, las niñas y las y los adolescentes tienen posibilidad de ver la música como asignatura del currículo, se evidencian importantes aportes a nivel social, cognitivo y emocional que favorecen el desarrollo integral, dejando al descubierto la necesidad de incluir este tipo de aprendizajes en el currículo y muy en consonancia con las necesidades de los y las estudiantes y de sus contextos.

Es así como desde esta investigación y teniendo en cuenta los aportes de los hallazgos en investigaciones que se han desarrollado a nivel global, se pretende que la formación musical haga parte de los currículos escolares, no desde una visión asigaturista,

la cual tendría inmersa una situación de política pública que no es posible cambiar desde este espacio académico, pero se puede dar desde la integración de áreas, haciendo que la música sea un área de aprendizaje para todas y todos, y que en lugar de convertirse en una asignatura más, se pueda integrar a los conocimientos de otras asignaturas del currículo. Esto se intenta lograr a partir de los elementos curriculares y pedagógicos que se analicen en tres experiencias que han sido exitosas a nivel municipal por sus buenas prácticas, pero que se han gestado desde lo extracurricular o como ejercicio desprevenido de integración de áreas.

Dentro de los referentes y categorías abordadas teóricamente se encuentra el currículo integrador, educación musical y la música como experiencia. La interrelación de estas categorías radica en el reconocimiento del concepto de currículo integrador y su implicación, en donde la educación musical juega un papel central en la formación, permitiendo la interacción con otros conocimientos disciplinarios por medio de experiencias (Dewey, 2008; Beane, 2010; Aróstegui, 2011). Además, se considera la integración curricular como un elemento teórico importante que permite que todos los estudiantes, sin distinción ni obstáculos, tengan acceso a la educación musical, desde una propuesta que permita que cualquier asignatura del currículo tenga relación de sus saberes con los conocimientos y elementos musicales generando una transformación en el proceso educativo (Beane & Apple, 2005; Dewey, 2008; Samper, 2016).

El marco metodológico presenta la forma en la que se aborda una investigación partiendo de un paradigma cualitativo, enfoque interpretativo y método de etnografía educativa. Esta metodología permite representar la realidad sobre el objeto de estudio según lo observado por la investigadora y las experiencias de los participantes facilitan la recopilación de prácticas y perspectivas de las realidades que enfrentan profesores y estudiantes frente a la enseñanza musical en el contexto de educación básica y media en Duitama-Boyacá. Los participantes de la investigación son los estudiantes que asisten a formación musical extraescolar (bandas sinfónicas), y de integración de áreas, docentes que dirigen estas prácticas, docentes de otras disciplinas y directivos docentes.

Con relación a los instrumentos y técnicas de recolección de la información se aplicaron: el cuestionario de entrevista semiestructurada a docentes de música, docentes de otras disciplinas y directivos docentes; cuestionario de preguntas para el grupo de discusión a estudiantes, los cuales debatieron en torno a los aspectos pedagógicos, curriculares y de integración de la música, y diario de campo para la observación de las clases. Finalmente, la validación de instrumentos se realizó con cuatro expertos, que han demostrado alta idoneidad teórica - práctica y que desde su experticia realizaron aportes significativos al tema objeto de estudio.

1. Planteamiento del Problema

La música dentro del currículo escolar es una asignatura que por décadas ha sido invisibilizada, aislándola de los planes de estudio como área de conocimiento y formación, y dejándola muchas veces, como un espacio alterno o extracurricular que es solo para algunos, o mejor, para aquellos que pueden acceder por diversas razones a estos procesos de formación. Bermúdez (1999), plantea que la formación musical escolar en una gran parte del siglo pasado, nunca llegó a educación básica primaria y secundaria, debido a las disputas entre las corrientes clásicas y nacionalistas, situación que llevó a que la música a nivel académico solo hiciera parte de espacios universitarios y de conservatorios musicales en los cuales lamentablemente el ingreso era solo para personas que contaban con un estatus económico privilegiado o con “talento innato”; actualmente esta postura es muy criticada debido a que los estudios y experiencias demuestran lo contrario, evidenciando desde investigaciones empíricas que todos los niños pueden aprender música y mejor aún si se inicia en edades tempranas (Casas, 2010; Díaz, 2014; Fernández & Jorquera, 2017).

La implementación de la educación musical en Colombia en la etapa escolar fue posterior a los años sesenta y la tendencia de enseñanza fue más occidental, distando mucho de la cultura e identidad de nuestro país, debido a que eran los referentes que para la época existían y, por otra parte, porque la música llamada popular hasta ahora trataba de ganar mercados a nivel profesional y no para ser implementada en las escuelas. Una de las apuestas en torno a la formación integral se da en el año 1962, cuando bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo, se establecen por decreto el ciclo básico de educación media y un plan de estudios para bachillerato, luego de que más del 50% de los jóvenes estaban por fuera del sistema educativo, y los INEM se convertirían en 1969 en la oportunidad para favorecer la economía del país a través de la educación media diversificada (Vallejo, 2017).

Las artes, principalmente la música y la plástica, tuvieron picos de acceso al sistema educativo formal en la etapa de creación de los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), donde el alumno, sus intereses, necesidades y las de los contextos fueron el punto de partida pedagógico para la transformación educativa del país. Si bien se da un

paso importante con esta propuesta, la educación musical posteriormente tiene cabida en algunas instituciones educativas de corte religioso, ya fueran públicas o privadas, donde esta era impartida por algunos docentes provenientes de conservatorios de las grandes ciudades, o músicos empíricos quienes la orientaban desde la formación coral y en general desde la gramática musical, para realizar presentaciones finalizando los años escolares o en festividades de las instituciones educativas, situación que hacía ver a la música casi siempre subvalorada y como un espacio de esparcimiento para los estudiantes, más que como un área que favoreciera otro tipo de procesos formativos (Gamboa, 2016).

En los años posteriores diversos colegios implementaron la música como asignatura obligatoria, pero como lo mencioné anteriormente, mayoritariamente desde posturas occidentales clásicas; esto aunado a la falta de interés de quienes consolidan los currículos, convirtiendo a la música en la escuela, en una zona que no goza de importancia dada la falta de espacios para su aprendizaje o como lo menciona en el título de su artículo Gamboa “pariente pobre de los currículos escolares” (2016, p. 1), generando discriminación en este campo de estudio y conocimiento. Los docentes de música en general, en las últimas dos décadas han tenido grandes retos como profesionales, puesto que han tenido que posicionar el área con el mínimo de recursos, inclusive, con sus propios recursos; intentando concientizar a las comunidades educativas de la importancia que esta asignatura tiene para la formación personal, humana y académica de los estudiantes.

Una problemática generalizada en Colombia, Latinoamérica y en países en los que la música ya hace parte obligatoria de los currículos, es el hecho de que la música es un campo de conocimiento sin expertos que impartan el saber, lo que genera crisis pedagógica en esta disciplina de las artes. Una forma transitoria de cumplir con este requisito es contratar personas que no tienen una formación musical y pedagógica idónea, y en consecuencia no se gestan procesos que permitan no solo posicionar la asignatura dentro del currículo, dando la posibilidad de convertirse en la base de la formación general. Una persona que maneja empíricamente algunos elementos musicales, casi nunca está dotada de las herramientas pedagógicas que le permitan profundizar en el área y generar experiencias en realidad significativas para los estudiantes; tampoco se quiere decir con esto, que quien

va a una universidad si los tenga, pero posee la formación de base, para que a través de la experiencia logre que la música llegue a niñas, niños y jóvenes de tal manera que pueda transformar su forma de ver la realidad.

Colombia, dadas las escasas evidencias de formación musical sistematizada, se puede definir como un país en el que la educación musical en la etapa escolar formal es incipiente, que está abriéndose camino debido al interés que han mostrado las nuevas generaciones por las artes y en sectorizado apoyo gubernamental para implementarla en algunas ciudades, pero en general que carece de espacios para su enseñanza en la escuela. Muchos quienes lideran las instituciones educativas aún no ven en esta disciplina de las artes las posibilidades que ya han sido evidenciadas en diversos estudios, como los aportes a la formación integral principalmente en el desarrollo social, cognitivo y emocional (Feichas & Narita, 2016; Alvarado, 2018; Fernández y Jiménez, 2017), aspectos que se desarrollarán posteriormente, y por otra parte, el insistente afán por cumplir con una evaluación interna (pruebas de estado) y externa (pruebas PISA), que no dejan ver más allá de la necesidades de una nación frente al mundo y no las necesidades e intereses de quienes se educan.

En razón con lo anterior, se evidencia que una de las principales problemáticas a nivel educativo en el municipio de Duitama, donde desempeño mi labor docente desde hace 16 años, corresponde al precario espacio que ocupa la formación musical en las instituciones educativas de carácter público de la ciudad, sumado a la falta de interés y conocimiento por parte de la gran mayoría de directivos docentes en relación a los aportes de la música en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Hasta el año anterior (2022), ser la única docente licenciada en música en un municipio certificado que cuenta con cerca de ochocientos docentes en la planta global, ha sido una gran desventaja, ya que desde el año de nombramiento he sido docente de dibujo, evidenciándose una desprofesionalización del rol docente, por lo tanto un desplazamiento del campo del saber, y el espacio que se ha dado para la música ha sido a nivel de actividades extracurriculares, quitando toda posibilidad a los estudiantes de formarse en igualdad de condiciones y dando continuidad a

lo que por mucho tiempo ha sido la exclusión de muchos y privilegio de pocos, una educación musical para todos.

Sin embargo, existen experiencias musicales que al interior de algunas instituciones educativas del municipio de Duitama, abren espacios para que algunos estudiantes participen de estas actividades desde lo extracurricular como las bandas sinfónicas, y una experiencia que desde la implementación de la jornada única, permite a todas las niñas, niños y adolescentes de la institución educativa acceder a actividades artísticas como la música, la danza y la expresión oral como un proyecto transversal que cuenta con el compromiso y apoyo de la comunidad educativa. Comprender cómo se han logrado consolidar estas experiencias será el derrotero que permita llegar a una propuesta de currículo integrado que pueda ser implementado en otras instituciones educativas, con el fin de que la música llegue cada vez a más niñas y niños de este municipio.

Por otro lado, las pautas que desde el MEN se han implementado para la educación artística son los *Lineamientos Curriculares*(2000), las *Orientaciones Pedagógicas* (2010) y actualmente el accionar artístico en las instituciones educativas del país se rigen por las *Orientaciones Curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*, publicadas en el año 2022; en las cuales la educación artística empieza a ser vista desde una perspectiva de desarrollo humano, siendo la formación en el arte la base de la transformación social y cultural. Estas orientaciones son un nuevo derrotero de la acción pedagógica de las expresiones del arte, y presentan los fundamentos de lo que es el arte, la educación artística y la cultura como una propuesta humanizadora. El documento plantea modelos y tendencias para la orientación artística de los estudiantes en sus diversos contextos, las competencias que en adelante se tendrán en cuenta para su implementación en el currículo y menciona formas de evaluación y estrategias pedagógicas para su ejecución.

En relación al papel del docente de Educación Artística y Cultural en Colombia, plantea que debe comprender las emociones, capacidades y talentos de aquellos a quienes educa, debe concebir la EAC como un campo de conocimiento no suplementario o que

subsida a otras áreas, sino como un saber específico que desarrolla competencias y aporta a la formación integral, favoreciendo el pensamiento creativo y la flexibilidad cognitiva. Por otro lado, invita a vincular las prácticas pedagógicas con las expresiones culturales propias de cada contexto y que a la vez favorezcan la integración de conocimientos de la educación artística con otras áreas del currículo, logrando así una inter y trans disciplinariedad que contribuirá a la formación en general. Dentro de los aspectos que tienen que ver con el docente por primera vez se plantea que este tipo de procesos requieren docentes con formación tanto artística como pedagógica, lo que empieza a abrir otros interrogantes en relación a la formación artística en básica primaria donde hay un atraso en la formación curricular que exigen estos tiempos y el número de horas que cada grado escolar debe tener para alcanzar estas exigentes metas.

En este mismo sentido se puede decir que las orientaciones curriculares para la EAC, no excluyen a ninguna disciplina de las artes, pero tampoco precisan la orientación específica de alguna, dejando a las instituciones educativas la libertad o autonomía para decidir el tipo de formación artística que desea para el perfil de sus estudiantes, quedando generalmente la música fuera del currículo o en el mejor de los casos, como una actividad extracurricular para unos pocos, debido a las diferentes condiciones que esta requiere para su enseñanza como aulas especializadas, instrumentos musicales y docentes idóneos entre otras. De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta el importante rastreo realizado en publicaciones relacionadas con el tema, se evidencia la escasa importancia y presencia que tiene la educación artística, principalmente la educación musical en los planes de estudio y currículos, para responder a las finalidades que plantea el MEN y mucho menos a la demanda de los propios contextos escolares, ya que en muchos de los casos se desconocen los verdaderos intereses y necesidades de aquellos a quienes se forma.

La actual sociedad requiere cada vez más personas con diferentes perfiles de conocimiento, que le permitan apertura social, cultural y económica a diferentes ámbitos, puesto que la realidad es que no todos los bachilleres colombianos van a estudiar Ciencias, Matemáticas y Lengua Castellana, y distamos de que todos van a tener la oportunidad de llevar su nivel académico más allá de las aulas de clase de la etapa básica y media; por

ende, existen multiplicidad de profesiones y oficios que requieren ser ocupados, y la música no es la excepción, puesto que cada vez vemos mayor interés de los jóvenes por desempeñarse en ámbitos artísticos que lastimosamente no fueron explorados y mucho menos desarrollados desde las primeras etapas de escolares, de la misma manera como se abordan las competencias lectoras y las matemáticas.

Un ejemplo de esto es la pujante carrera de los artistas actuales de géneros pop, en las cuales se mueve toda una industria musical que cada vez es más apetecida por niños y jóvenes; las carreras artísticas en décadas anteriores fueron vistas como un oficio de personas a las cuales no les gustaba estudiar y se dedicaban a cantar, tocar o pintar; y por tratarse de unos pocos, no se dio la importancia suficiente. La música en la actualidad requiere de una alta experticia y profesionalismo tanto vocal como instrumental y aunque tecnológicamente se ha avanzado mucho, la sensibilidad, interpretación y puesta en escena es un tema de carácter humano que logra trascender a la sensibilidad y emocionalidad de otros; pero de querer continuar fortaleciendo estas habilidades en los niños, niñas y adolescentes, es necesario abrir estos espacios de formación dentro de lo que conocemos como currículo oficial.

La Educación Musical no puede seguir desarticulada del currículo escolar obligatorio puesto que diversas investigaciones han demostrado su influencia en la transformación personal y social, y el crecimiento humano. Los beneficios que aporta al rendimiento académico, en el favorecimiento de las relaciones interpersonales que conllevan a un impacto positivo en lo social, posee posibilidades terapéuticas, y otra buena lista de beneficios que están documentados y expuestos posteriormente en los antecedentes de esta investigación y que parecieran no tener suficiente valor para la implementación de la asignatura como necesaria para el desarrollo integral de las personas.

De la misma manera, y muy en función de la defensa por la integración de este espacio formativo para niñas, niños y adolescentes, se puede determinar que la presencia de la música en los currículos escolares es escasa y carece de reconocimiento en general en espacios escolares principalmente en Duitama Boyacá, municipio en el que ningún

currículo escolar tiene en cuenta la música dentro de sus clases regulares, quedando relegada por diversos factores, principalmente, la creciente importancia de la medición internacional a través de pruebas censales, el desconocimiento de los aportes de las artes y en especial, de la música en la formación de niñas, niños y jóvenes como una herramienta fundamental para la enseñanza y más aún, para la construcción humana desde todas sus dimensiones (Samper, 2009, 2016; Gamboa, 2016, Figueiredo, 2010)

Los antecedentes abordados bibliográficamente, presentan por una parte, un panorama claro de la ausencia parcial de la educación musical en la formación escolar pública, o total en el caso de Duitama (Boyacá), donde la música no hace parte de la educación pública básica y media, evidenciando que no hay una inclusión democrática de esta disciplina en muchos currículos, sino que queda a la merced de la percepción de quien dirija las instituciones y no desde una visión pedagógica y formativa seria, lo que genera desarticulación de los currículos institucionales con la educación musical y más aún con las necesidades propias del contexto social y cultural de las comunidades. Es necesario visibilizar a la música como un espacio que permite el desarrollo de habilidades que pueden contribuir al fortalecimiento de la educación general, pero en especial, se debe ver como una disciplina que permite a niñas, niños y jóvenes ser ellos mismos y consolidar no solo un proyecto de vida, sino encontrar en la música la forma de reconocerse y reconocer al otro como igual, gestando mejores sociedades.

1.1. Pregunta de investigación

En razón de lo anterior se plantea como pregunta de investigación:

¿Cuáles son los aspectos pedagógicos y curriculares de las experiencias de formación musical en centros educativos de educación básica y media de Duitama (Boyacá), como base para una propuesta de integración curricular?

1.2. Justificación

Muchas son las razones que motivan la idea de consolidar una propuesta que permita a niñas, niños y jóvenes colombianos contar con educación musical obligatoria desde la etapa escolar básica y media; y teniendo en cuenta lo planteado por Maxwell (2019), desarrollaré los propósitos de esta investigación desde tres razones; unas personales, unas prácticas y otras investigativas, las cuales permitirán hilar de forma más detallada la justificación del presente estudio.

Desde la visión profesional personal, ha sido un desacierto que la formación musical no haga parte de los currículos escolares, permitiendo que las dimensiones de construcción humana pasen a un segundo plano y no se formen con el interés e importancia de otras áreas, lo que genera un desbalance cada vez más amplio entre lo que el niño necesita para su desarrollo integral y lo que el estado desea formar. En este sentido el propósito investigativo inicial parte de la posibilidad de implementar desde lo local, espacios de formación musical que sean democráticos, permanentes y en los que de alguna forma se pueda llegar procesualmente a toda la comunidad estudiantil como un derecho educativo; un derecho que le permita a niñas, niños y adolescentes, desarrollar sensibilidad, empatía, creatividad individual y colectiva, pero, sobre todo, un espacio de creación y crecimiento personal desde su propia construcción de identidad y personalidad.

Una de las principales razones por las que es importante que la música haga parte de los currículos educativos, es porque a través de ella las personas no solamente gozan de experiencias profundas con el arte, sino que también puede intervenir en diversos espacios y áreas de la formación general, personal y humana; que como menciona Suzuki (1983), “no es solamente enseñar música sino, a través de la música, educar a la persona” (p. 54). No se trata solamente de llevar a las aulas de clase docentes que impartan un conocimiento, sino a través de esos conocimientos transformar la vida de aquellos quienes se educan y por ende transformar sus contextos.

Ahora bien, en relación con los propósitos prácticos es necesario aclarar que se refieren según Maxwell (1996), a demostrar a través de una propuesta que la subordinación e inexistencia de la música en los currículos escolares puede tomar otra dirección; para tal fin se plantea el rastreo de experiencias musicales extracurriculares y de currículo complementario en tres instituciones educativas del municipio de Duitama, y ver de qué forma estas se articulan con la vida escolar, social y personal de los estudiantes.

Dos de las experiencias en mención tienen que ver con la formación musical en bandas sinfónicas, actividades que han estado muy articuladas a la academia escolar, dadas las posibilidades que el departamento provee para estos espacios. Estas actividades se seleccionan teniendo en cuenta algunos parámetros que tienen que ver principalmente con que tengan continuidad por lo menos de cuatro años y hayan permanecido a pesar del distanciamiento social que produjo la pandemia, que estén adscritas a una institución educativa y que al día de hoy tengan el mismo director o profesor liderándolas; por otro lado, la tercera experiencia tiene que ver con una propuesta alternativa, significativa que surge en una institución educativa rural del municipio de Duitama y que está articulada a la jornada única, donde un docente de básica primaria ha logrado unir varias áreas y grados en torno a las artes pero principalmente a la música como una forma de potenciar la creatividad y la sana convivencia dentro de la institución.

Gracias a lo mencionado anteriormente, se podrá tener una visión real del proceso y dar cuenta de aquellos elementos curriculares y pedagógicos que contribuyan a la integración de la música en el currículo escolar, de tal forma que se pueda integrar a los diversos espacios académicos y prácticos de la vida escolar. Es importante mencionar que estas actividades ya hacen parte de las acciones curriculares y extracurriculares de algunas instituciones educativas y que por esta razón, cumplen con los criterios de selección para la presente investigación, puesto que pueden permitir una articulación o integración de las comunidades educativas con la música y ver cómo una experiencia en esta área puede transformar el sentido de la educación, yendo más allá de una perspectiva asignaturista, que puede hacer que la música se convierta en una materia más dentro del currículo, alejándola

de su verdadera razón de ser; una disciplina que permita el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la ayuda mutua, entre otras.

Ahora bien, dentro del engranaje que significa la consolidación del currículo en las instituciones educativas, es importante tener en cuenta aquellos derroteros que desde el MEN han surgido para ubicar el accionar artístico en la educación, por tal razón hago alusión a las orientaciones curriculares emanadas del MEN (2022), donde la música pertenece a un área más amplia llamada Educación Artística y Cultural, en la que están incluidas también el teatro, la danza, la literatura y la plástica; por tanto la forma en la que se guía el proceso artístico desde este documento, es más general y adscrito a todas las expresiones y las pautas son generalistas, lo que para la música crea desigualdad y desbalance en el momento de implementarla en los planes de estudio de las instituciones educativas nacionales, puesto que esta tiene unos prerrequisitos básicos como docentes idóneos y espacios físicos y materiales para su enseñanza; estas últimas, generalidades que en otras expresiones de las artes en ocasiones se pueden obviar.

En tercer lugar, las razones investigativas se evidencian en que el currículo debe ser una apuesta formativa integral desde el estado, que dé respuesta real a las necesidades e intereses de las comunidades y regiones. Enseñar música en las instituciones educativas debe ser una oportunidad de consolidar valores e identidad cultural, una oportunidad de que nuestras niñas, niños y jóvenes tengan la posibilidad de crecer globalmente, pero sin desconocer y valorar la raíces e idiosincrasia de sus pueblos. Es importante promover en el niño boyacense, santandereano, guajiro, costeño, entre otros; el respeto y amor por su cultura, pero hemos dejado esa tarea sin quién la enseñe, sin quién se conduela de que cada vez existe mayor influencia de otros países en lo que escuchan e interpretan las nacientes generaciones. Cultivar, dar trascendencia y estabilidad a los valores regionales y nacionales deben ser una política cultural y educativa, una insignia que se lleve en alto por todo el mundo y que contribuya a que los valores que nos identifican sean conocidos y respetados en otros contextos.

Por otra parte, se evidencia la necesidad de sistematizar aquellas experiencias significativas que desde el aula permitan visibilizar el trabajo de docentes de música y repetirlas en diferentes contextos para que nuestra cultura que proviene de las expresiones artísticas que han sido transmitidas por generaciones anteriores no se queden en el olvido por la falta de espacios para su difusión y enseñanza.

En este sentido surgen interrogantes que hacen parte de los intereses y razones investigativas y que contribuyen a la concreción de una propuesta de tesis doctoral, ¿qué está pasando con la música tradicional en las escuelas públicas de nuestro país?, ¿cuál es la trascendencia que se le está dando a estas corrientes que son producto de nuestra cultura?, ¿qué responsabilidad tienen las instituciones educativas en el detrimento de la identidad artística y cultural de nuestras niñas, niños y jóvenes?, ¿cómo las políticas públicas promueven una formación integral real para las diversas comunidades de nuestro país?, ¿es posible transformar el letargo en el que están sumidas las estructuras curriculares de nuestro país?, ¿la inoperancia curricular puede generar que las futuras generaciones no puedan transmitir nada propio de su cultura? sin estos interrogantes, es complejo visibilizar una transformación a nivel curricular que permita no solo la preparación académica, científica e investigativa en nuestro país, sino que también se dé espacio a aquellas áreas que no son autónomas, sino por el contrario que han sido dependientes de factores que no permiten su adecuada orientación y a través de esta se pueda dar respuesta a las verdaderas necesidades de los diferentes contextos y regiones de nuestro país.

Es necesario que la música sea parte activa de la educación formal básica y media; no puede seguir esta disciplina siendo inexistente en las aulas de clase cuando se han estudiado y comprobado las fortalezas que ofrece para la formación y educación en general, la música en la vida de las personas, llena de sensibilidad y sueños a quienes la escuchan e interpretan, por ende dentro de la presente investigación se proponen los siguientes objetivos, que conducirán a profundizar el conocimiento de buenas prácticas que permitan identificar y comprender los aspectos curriculares y pedagógicos de dichas prácticas con el fin de generar una propuesta de integración curricular que permita un avance significativo a la educación general.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Analizar los aspectos pedagógicos y curriculares de las experiencias de formación musical en centros educativos de educación básica y media de Duitama (Boyacá), como base para una propuesta de integración curricular.

1.3.2. Específicos

1.3.2.1. Identificar los aspectos curriculares y pedagógicos que describen el desarrollo de las prácticas musicales en las experiencias objeto de estudio.

1.3.2.2. Caracterizar la experiencia educativa de docentes y estudiantes con relación a la formación musical (bandas sinfónicas e integración de áreas) en centros educativos de Duitama.

1.3.2.3. Conocer las comprensiones que tienen los directivos docentes frente a la formación musical curricular y extracurricular.

1.3.2.4. Formular una propuesta curricular donde la música haga parte integral de la educación en el nivel de básica y media de los colegios públicos de Duitama

2. Marco de referencia

2.1. Estado del Arte

El documento presenta la revisión de literatura realizada en el campo de estudio de la música como área del conocimiento en el currículo de la educación básica y media. La revisión se realiza en dos etapas; la primera abarca el análisis amplio de 42 artículos en español, tres tesis doctorales: una colombiana y dos españolas, y tres artículos en inglés que son tenidos en cuenta para la segunda etapa de recolección de información; el periodo de publicación de los artículos está entre los años 2010 a 2022.

En la selección de los artículos, se realizó una búsqueda profunda en bases de datos reconocidas para literatura en español como Redalyc, Dialnet, Google Scholar y Scielo, teniendo en cuenta los siguientes términos de búsqueda; “Educación Musical y Currículum”, “Educación musical y Escuela”. Luego de esto se establecen los siguientes criterios de inclusión: a) que fueran artículos completos; b) estudios realizados del 2010 en adelante; c) publicados en español, inglés o portugués; d) que estuvieran enmarcados dentro del ámbito educativo escolar; para el caso colombiano, niveles de básica y media; e) que incluyeran por lo menos dos de las palabras clave de las propuestas para la búsqueda de información. Después de aplicar los criterios de inclusión se revisaron títulos de más de 400 artículos obtenidos en el proceso de búsqueda. Los artículos descartados en la selección se excluyeron porque: a) tuvieron más de 10 años de ser publicados; b) se relacionaron con la educación superior, técnica o tecnológica; c) tuvieron articuladas otras especialidades como la psicología y la medicina; d) no se centraron en educación básica y media; e) no reportaron resultados de estudios empíricos.

Para abordar la lectura crítica de los documentos seleccionados, se realizaron matrices de análisis, inicialmente con el fin de ir desglosando en cada fuente los campos y conceptos de indagación que habían abordado en sus investigaciones surgiendo como categorías iniciales; ***1) la débil presencia de la educación musical en los currículos escolares*** (Carrillo *et al.*, 2019; Piedra, 2017; Aguilar y Villacis, 2018; Longueira, 2013;

Díaz, 2014; Figueredo, 2010; Samper, 2016; Gamboa, 2016; Ñañez & Castro, 2016; Martínez *et al.*, 2015; Shifres y Rosaba, 2017; Reyes, 2011), **2) los aportes de la educación musical al desarrollo humano** (Casas, 2010; Reynoso, 2010; Carrillo *et al.*, 2019; Fracasso, 2010; Touriñan y Longueira, 2010; Huidrobo, 2019; Longueira, 2013), y **3) las experiencias pedagógicas desde la transversalidad con la educación musical en los currículos escolares que en adelante se llamará “buenas prácticas”** y que serán puestos en diálogo con algunas de las experiencias que se concreten en la segunda etapa del análisis. (Aguilar y Villacis, 2018; Gamboa, 2016; Ñañez & Castro, 2016; Arostegui, 2014; Reyes, 2011; Bernabé *et al.*, 2019).

Posterior al desglose de citas relacionadas con cada categoría, se identifican subcategorías que permiten empezar a hilar algunos hallazgos relacionados con el papel que durante los últimos diez años ha tenido la música en los currículos escolares a nivel de Latinoamérica y España, puesto que los artículos recolectados daban alguna idea de la forma en la que en varios países (México, Cuba, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Venezuela y España) es incluida o no la educación musical dentro de los planes de estudio.

Dentro de la primera categoría se identifican problemas y oportunidades que presenta la educación musical vista desde la inclusión en el currículo escolar; en la segunda categoría se presentan como subcategorías temas que tienen que ver con los aportes de la música a la interacción social, el desarrollo personal y al aprendizaje escolar; y en la tercera categoría se identifican algunas experiencias en relación al abordaje de la música como parte del currículo en algunas instituciones educativas, las cuales son presentadas como experiencias que contienen buenas prácticas.

De esta primera parte de la revisión de literatura se produce un documento inicial y se realiza una ponencia en el II Congreso Internacional de Currículum e identidades en la cual se presentan los hallazgos que hasta el momento había dado la exploración. Todos los elementos anteriores se desenvolverán posteriormente en el contenido del estado del arte.

En una siguiente etapa se ve la imperiosa necesidad de abordar otros contextos educativos que han sido pioneros en educación a nivel mundial y en los cuales los procesos educativos en general se conciben de forma diferente a las ya trazadas a nivel de habla hispana. En la revisión de literatura anglosajona se tienen en cuenta como bases de datos confiables para artículos de investigación, Science Direct, SCOPUS y Web of Science, las cuales se abordan desde los siguientes términos de búsqueda: “Musical Education” AND Curriculum, y “Musical Education” AND School; los criterios de inclusión y exclusión son los mismos que en la primera búsqueda, ya que se desea tener los mismos parámetros de búsqueda que en la primera etapa.

En la revisión hecha en SCOPUS, luego de aplicar los filtros de búsqueda se revisan los títulos, resúmenes y palabras clave de 268 artículos relacionados con el tema, de los cuales se escogen 14 que realmente pueden contribuir al estudio; posteriormente en Science Direct la búsqueda arroja cerca de 120 artículos de los que se seleccionan nueve artículos y de Web of Science, de los 56 artículos relacionados con el tema se seleccionan cuatro, para un total de 27 artículos encontrados en estas bases de datos. Tres de los artículos encontrados en este rastreo ya habían sido seleccionados en la primera etapa de indagación, pero se tuvieron en cuenta para la segunda fase de análisis de información.

Luego de empezar el análisis también desde matrices que permitieran evidenciar los elementos relevantes dentro de las investigaciones se encuentra que, de forma contraria al contexto latinoamericano, la música hace parte de las estructuras curriculares de forma obligatoria, lo cual genera unas problemáticas diferentes a las ya encontradas.

Por otra parte algunos de los hallazgos complementan de forma reiterada las categorías descritas en la primera etapa cuando mencionan elementos que en otros contextos se habían encontrado; es el caso del respeto, la comunicación, la igualdad, la autonomía, la inventiva y la colaboración que en Sutela, Ojala & Kielinen (2021) y Peñalba, Martínez-Álvarez & Schiavio (2021), se mencionan como aportes al desarrollo personal; desde la perspectiva de la interacción social autores como Barton & Riddle (2021), Pitts (2017) y Tervaniemi & Huotilainen (2018), precisan resultados positivos en

torno cohesión social, a la resolución de problemas y a la empatía cultural, elementos o habilidades que tienen estrecha relación con los encontrados en la primera selección de literatura, y finalmente en el ámbito de los aportes de la música al aprendizaje cabe resaltar que en Linnavali, Soni & Tervaniemi (2021), Tervaniemi & Huotilainen (2018), Reizábal (2020) y Muthivhi & Kriger (2019), se relacionan elementos como el desarrollo del lenguaje, los procesos motores de la educación inicial y el pensamiento analítico, entre otros que complementan la categoría en mención.

Por otro lado las preocupaciones frecuentes dentro de los artículos tienen que ver con la importancia que se le da a la formación musical y sus prácticas no solo desde la perspectiva del estudiante, sino de forma preponderante desde las prácticas docentes y en particular de los planes de estudio en estos contextos; las categorías emergentes son: **1) la calidad en la formación musical** (Linnavali, Soni & Tervaniemi, 2021; Tervaniemi & Huotilainen, 2018; Muthivhi & Kriger, 2019; Soares, Cerveira y Amaral, 2019; Pitts, 2017; Rauduvaite & Lasauskiene, 2015; Bate, 2020) y **2) la connotación sociocultural y contextual de la enseñanza de la música** como uno de los ejes fundamentales en el abordaje del área (Barton & Riddle, 2021; Odendaal, Kankkunen, Nikkanen & Vakeva, 2014; Reizábal, 2020; Muthivhi & Kriger, 2019; Soares, Cerveira & Amaral, 2019; McQueen, Hallam & Creech, 2018; Bate, 2020).

El total de los documentos recolectados para la elaboración del estado del arte en las dos etapas de selección, revisión y análisis fueron 67 distribuidos así: 42 artículos en español, 19 en inglés, tres en portugués, y tres tesis doctorales.

La presente revisión pretende desde las categorías anteriormente nombradas, develar vacíos teóricos, prácticos, de enseñanza y aprendizaje, y de política pública, los cuales puedan ser útiles para la construcción del estado del arte y la identificación de vacíos de investigación en el campo, de tal manera que se genere un punto de partida no solo para la investigación en curso, sino para otros interrogantes que sobre el tema se presenten. La música debe ser parte del currículo escolar de países en proceso de desarrollo como Colombia, y es responsabilidad de los docentes investigadores en el área, propiciar espacios

que permitan fundamentar de forma amplia esta problemática para generar lineamientos que desde lo local y departamental logren dar respuesta a esta necesidad.

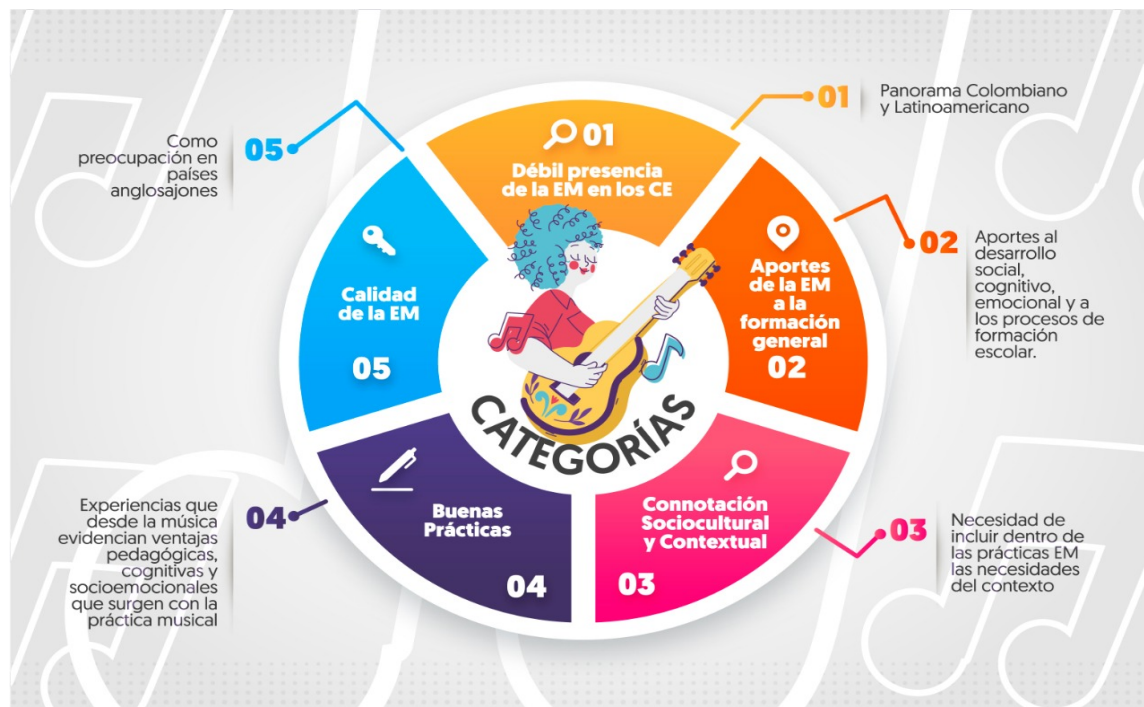
2.1.1. Tendencias de la investigación sobre integración de la música en el currículo escolar.

A continuación, desarrollaré lo pertinente a los hallazgos, vacíos y discusión que desde lo teórico y metodológico se evidencian en la revisión bibliográfica realizada en la construcción del problema de investigación relacionado con "La integración de la música en el currículo escolar". Esta iniciativa surge de la experiencia personal como licenciada en música que desarrolla su ejercicio profesional en otras disciplinas de las artes, por el hecho de que la música no exista como asignatura dentro de los currículos establecidos en ninguna institución educativa pública de la ciudad en la que laboro. Se espera que a partir del estado del arte se puedan establecer y sustentar el problema y objetivos reales de la investigación, generando no solo nuevo conocimiento en este campo de la educación, sino un aporte significativo para la inclusión de la música en los currículos escolares del sector oficial de la educación.

Planteo las siguientes categorías que surgen de la revisión y análisis minucioso de 67 documentos. Emergen de la primera revisión tres categorías iniciales y de la segunda etapa surgen otras dos, las cuales se convierten en la base de la construcción y diálogo que se desarrollará posteriormente, así: *1) Débil presencia de la educación musical en el currículo escolar, 2) Aportes de la Educación Musical a la formación humana y a la educación general, 3) Connotación sociocultural y contextual de la enseñanza de la música, 4) Buenas prácticas y 5) Calidad en la formación musical.*

Figura 1.

Categorías que surgen de la revisión del estado del arte.



a. Débil presencia de la música en el currículo escolar

Desde la exploración y análisis de la literatura se han logrado establecer elementos que sustentan la categoría inicial, identificando situaciones relacionadas con la primera categoría, en las cuales se evidencian algunos problemas y oportunidades los cuales están documentados por diferentes autores.

Los problemas identificados tienen que ver inicialmente con la subordinación de la música en el currículo oficial desde la génesis del diseño curricular, puesto que no aseguran principios de equidad y calidad para la educación, por tanto, se vulnera a la música aislándola de las aulas de clase (Samper, 2010; Reynoso, 2010). Esta problemática tiene que ver con diversas variables que van desde el gusto personal que el directivo docente tenga de la música, pasando por la falta docentes idóneos para orientar el área e inclusive hasta el hecho de no contar institucionalmente con los recursos materiales mínimos para que la asignatura llegue a los estudiantes, principalmente en la educación pública.

Otra problemática que se evidencia, es el hecho de que en casi todos los países de Latinoamérica y habla hispana, la música es una asignatura de opcional inclusión curricular, haciendo parte del área de Educación Artística. Por ejemplo, en España se han venido haciendo modificaciones a las leyes, en las cuales de forma escalonada la música ha ido perdiendo espacio en la educación primaria y pasando a ser como mencioné anteriormente, parte de la educación artística u opcional dentro del currículo (Arostegui, 2016). Lo mismo ocurre por supuesto en Colombia, y en México donde en algunas instituciones si se imparte como asignatura del currículo, pero es vista como un área complementaria que no es aprovechada para la formación en general sino para actos culturales esporádicos que carecen de procesos de formación serios o centrados en los intereses de aquellos quienes se forman (Reynoso, 2010; Samper, 2013).

Samper (2016), refiriéndose a la educación musical escolar, propone “abrir las ventanas” del aula de clase para que entren nuevas formas de aprender (p. 35), propiciando desde la palabra un hecho que le abriría a niñas, niños y jóvenes, posibilidades de crecimiento en la formación integral, a partir de un currículo incluyente, donde la música sea una forma más para acceder al conocimiento universal; por otro lado Pérez (2018), muy en acuerdo con lo anterior manifiesta que se debe “recuperar el significado de la música en el área de la educación artística, dejando de verla con propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo” (p. 142), e incluyéndola dentro de los planes de estudio como una herramienta de aprendizaje que favorezca “la calidad y se forme al individuo para la vida” (p. 143), siendo esta una forma de crecimiento no solo personal, sino social debido a que todo aquello que se aprende en la escuela tiene un impacto en los contextos particulares de los estudiantes.

Esa subordinación a la que me refiero y que hace parte del contexto colombiano, también está relacionada con la preponderancia que se le da a la evaluación de las áreas en las pruebas saber; puesto que desde el año 2006 el gobierno colombiano tomó la decisión de hacer parte de las pruebas pisa y debido a los bajos resultados que hasta hoy se muestran, todas las instituciones educativas fijaron sus intereses en concebir currículos

centrados en las áreas que se evalúan, desconociendo las necesidades de los contextos y los intereses de los estudiantes (Aguilar, Villacís & Narváes, 2018; Huidrobo, 2019).

Reconocer la individualidad, ser empáticos con las carencias de las comunidades y establecer planes de estudio que den cuenta de estas cuestiones, son todo un reto para la educación de países como Colombia, donde la diversidad cultural no permite que la calidad o el progreso académico sea medido por unos estándares y lineamientos que buscan que todos los estudiantes aprendan lo mismo, invisibilizando las necesidades reales de cada territorio.

Ahora bien, se puede decir que, así como la cultura es diversa, también la educación debería serlo; por tanto, encerrar en pruebas estandarizadas a toda la población escolar de la nación es como mencioné al comienzo, subordinar no solo los currículos y las áreas, sino a las personas que se forman, despojándolos de su identidad y siendo el mismo estado cómplice del abandono de los territorios y el desconocimiento de sus raíces.

De esta manera, la tendencia educativa por la competencia con otros países ha generado que la educación musical entre otras áreas de formación humanista, pierdan importancia curricular debido a las políticas nacionales que se centran en resultados académicos que favorezcan los desempeños en pruebas internas y externas, prevaleciendo la importancia en áreas del conocimiento sujetas a la evaluación, convirtiendo las aulas de clase en espacios para la competencia y no para el descubrimiento de habilidades y capacidades propias de la formación escolar. Piedra (2016), Gamboa (2016) y Alvarado (2018), plantean que la enseñanza debe empezar a fijar su atención en fortalecer y reivindicar a la música y en general a la educación artística con el fin de que esta se consolide como un área que en realidad integre lo social y lo cultural con lo académico, y no solo como un área que poca relevancia tiene desde la concepción curricular y es permanentemente desplazada por asignaturas objeto de evaluación externa.

Aróstegui (2016) y Belletich *et al.* (2016); presentan como problema el hecho de que no hay preocupación real desde la escuela por el desarrollo del sujeto en sus diferentes dimensiones, ni interés por los campos del conocimiento útiles para el desarrollo sensible

espiritual y afectivo del sujeto; reduciendo a la educación únicamente a la instrucción científica, y dejando de lado la formación humana, desde actividades extracurriculares de corta duración y sin un propósito realmente formativo y transformador, desconociendo las áreas de corte humanista como fundamentales del desarrollo personal y social.

Huidobro (2019) y Shifres & Rosaba (2017), ponen en evidencia que en muchas ocasiones la música sigue siendo vista como una asignatura con prerequisites de aprendizaje o con predisposición innata para su desarrollo, excluyendo un factor común que existe y que es la capacidad para aprender, propia del ser humano, dando privilegios heredados de la burguesía y haciendo pensar que “la música no es para todos”(Shifres & Rosaba, 2017, p. 86); en este mismo sentido, Longueira (2013) y Aróstegui (2016), manifiestan que la música no solo es para formar músicos, sino para dar al estudiante otras posibilidades de crecimiento personal, en las que pueda sentirse identificado con sus gustos y necesidades, y en las que pueda aprender e intercambiar no solo experiencias artísticas, sino de vida en su construcción como persona que siente y aporta a una sociedad.

Ahora bien, cabe señalar que lo planteado anteriormente no es un caso generalizado globalmente ya que en el caso de Brasil, en América del Sur y países anglosajones, la educación musical sí hace parte del currículo escolar y las políticas públicas la establecen como obligatoria (Figueiredo, 2010; Longueira, 2013; Linnavali, Soni & Tervaniemi 2021), pero a su vez surgen problemas de otra índole, como la calidad, las prácticas repetitivas y monótonas, la inversión de recursos tanto para plantas físicas, como para formación docente y en algunas ocasiones tampoco hay profesionales idóneos para todos los niveles de formación, lo que sugiere que al establecer la música como parte del currículo escolar, se deben tener en cuenta estos aspectos que surgen en otros contextos y que serán tratados más adelante. (Peñalba, Martínez-Álvarez & Schiavio, 2021).

No obstante, frente a este panorama de problemas, se presentan dentro de los artículos indagados, algunas oportunidades que a presente y futuro, pueden ser referentes para un posible direccionamiento a los enfoques curriculares que permitan democratizar las asignaturas dentro de sus estructuras.

Una de estas posibilidades la presentan autores como Pérez (2018) y Figueiredo (2010), quienes hablan de una reflexión sobre el currículo, entendiéndolo como una práctica de significado que debe reconocer al sujeto, sus relaciones e interacciones; para que su planteamiento desde las escuelas sea heterogéneo, incluyente e intercultural, que dé cuenta de las necesidades e intereses del estudiante y a su vez del contexto al que este pertenece; solo de esta manera, la música y otras asignaturas que aportan a la construcción humana, tendrán un verdadero espacio para generar aportes significativos a la persona y a la sociedad.

Por otro lado, se identifican argumentos como los de Pérez (2018) y Samper (2016), que promueven introducir la educación musical como conocimiento obligatorio y derecho humano, apostando por una opción democratizadora del currículo, generando espacios educativos integradores y de convivencia armoniosa entre las áreas obligatorias y fundamentales, las cuales permitan el advenimiento de una educación de calidad, que promueva la libertad de pensamiento y que rompa con modelos retrógrados y que no evolucionan; pero sobre todo, que acoja a todos los seres humanos de manera integrativa para contribuir a los objetivos generales del sistema educativo en una educación no para ser músico, sino para aprender a través de la música. (Aróstegui, 2014; Touriñán & Longueira, 2009).

De la misma forma y de acuerdo con lo expuesto por Figueiredo (2010); Aguilar *et al.* (2018) y Longueira (2013), tener en cuenta propuestas transversales e incluyentes, permitiría a la educación en general una transformación que desde hace varias décadas es necesaria, cambiando un poco no las finalidades de la educación, que en esencia son ideales, pero si las prácticas in situ, que solo están funcionando en torno a resultados que no dejan ver más allá de una competencia que no es sana para las instituciones, y mucho menos para quienes allí se forman, puesto que no solo requieren conocimientos, sino habilidades personales y sociales para la vida.

Una de las posibilidades que se han planteado por autores como Aróstegui (2016) y Martínez *et al.* (2015), es el hecho de que la música se incluya en el currículo no solo como una asignatura obligatoria, sino que, desde su práctica y apropiación, sea una posibilidad, una herramienta y un medio a través del cual educar. Esta propuesta puede convertirse en una gran posibilidad para la transformación educativa, pero requiere esfuerzos no solo financieros sino de pensamiento de toda la estructura educativa local y regional; directivos y docentes en todas las áreas del conocimiento que estén dispuestos a un cambio, docentes de música altamente preparados y comprometidos no solo con la formación de los estudiantes, sino con el acompañamiento en otras áreas, para que desde la transversalidad la música se convierta en el medio través del cual educar.

b. Aportes de la Educación Musical a la formación humana y a la escuela

En relación con esta categoría se identifican reiterados elementos constitutivos de la formación humana y los aportes que la educación musical hace a la formación general en la escuela, los cuales he agrupado en cuatro subcategorías; tres propias del crecimiento y formación del sujeto, como la interacción social, el desarrollo personal y el aprendizaje académico; y una relacionada con los aportes de Educación Musical a la escuela.

a. Interacción social

A partir de la literatura, la interacción social se entiende como aquellos espacios que permiten socializar desde el lenguaje de la música, donde todos trabajan con un mismo objetivo y bajo la premisa de que los logros individuales siempre van a beneficiar los colectivos; es el sitio donde necesariamente deben existir sanas relaciones interpersonales que se consolidan a partir del constante descubrimiento y crecimiento en la formación. (Samper, 2016; Gamboa, 2016)

En este sentido, Carrillo *et al.* (2019), y Ñáñez & Castro (2016), mencionan diversos elementos que hacen parte de la construcción de sujeto que desde la música permite el crecimiento humano, y la configuración de identidades sociales, personales y

culturales que en las instituciones educativas se forjan cuando dentro de los currículos son incluidas las artes y especialmente la música; esto aunado a las posibilidades de desarrollo convivencial y el trabajo en equipo, permiten interacciones positivas, enmarcadas en valores personales que conllevan a la construcción de relaciones que se consolidan en el diario vivir (Piedra, 2017; Figueiredo, 2010).

Por otra parte, Aguilar & Villacis (2018); Longueira (2013); y Díaz (2014); convergen en que, a través de educación musical, es posible edificar una sociedad distinta, desarrollar una mejor percepción del mundo, despertando la escucha consciente, la creatividad, la sensibilidad y capacidad de análisis en los estudiantes; habilidades propias de una cimentación humanista, la cual necesariamente desencadenará en personas más empáticas y favorecedoras de excelentes relaciones sociales. En este mismo sentido es importante mencionar el impacto positivo que este tipo de situaciones pueden generar en las comunidades escolares, principalmente públicas del contexto colombiano; las cuales desde mi percepción personal, ya no están interesadas en el futuro, debido a las estrechas posibilidades que ven en los hogares y donde opciones como cantar o aprender a interpretar un instrumento, pueden generar expectativas de proyectos de vida realizables, que en palabras de Belletich *et al.* (2016), son situaciones que pueden mejorar el carácter social de la educación pública (p. 159).

El respeto a la diversidad, la escucha de sí mismo, del otro y del mundo, el desarrollo de la solidaridad y tolerancia; hacen parte de la dimensión axiológica que desde lo individual y social permite la música; interactuar como pares dentro de un grupo coral, instrumental o de una clase de música general, incentiva el diálogo y el acercamiento con los demás, que sin darse cuenta persiguen un bien común; la música como parte de la educación, amplía el horizonte de socialización; por su carácter grupal esta área permite el acercamiento activo y de responsabilidades recíprocas no solo entre quienes hacen música, sino también entre los que la escuchan (Carrillo *et al.*, 2019; Piedra, 2017). Al reconocer estas habilidades que se generan a través de la música, es importante insistir en la consolidación de proyectos educativos institucionales que permitan la inclusión de este campo del conocimiento dentro de los currículos, viendo en la música el vehículo

transformador vinculado no solo a planes de estudio, sino a la cultura como proyecto social y los saberes propios de las comunidades desde todas las manifestaciones humanas (Figueiredo, 2010; Samper, 2016).

Es importante insistir en la consolidación de proyectos educativos institucionales que permitan la inclusión de este campo del conocimiento dentro de los currículos, dando el espacio de forma democrática a todas aquellas áreas que permiten la construcción de sujetos desde la integralidad del ser, siendo la música el vehículo transformador vinculado no solo a planes de estudio, sino a la cultura como proyecto social y los saberes propios de las comunidades desde todas las manifestaciones humanas.

b. Desarrollo Personal

Uno de los principales hallazgos ha sido identificar cómo la educación musical permite a las personas encontrarse consigo mismo y con lo que desde su individualidad pueden hacer y dar a los demás. Mencionar el desarrollo personal implica un sinnúmero de acciones individuales que dan paso al auto-conocimiento; puesto que a través de la música la persona puede descubrir y potenciar destrezas personales que le permiten hablar un nuevo lenguaje, el de la sensibilidad (Reyes, 2011; Casas, 2010; Fracasso, 2010).

Reynoso (2010), Huidrobo (2019) y Touriñan *et al.* (2010), mencionan habilidades como la autoconfianza, la identidad, la autoestima, la formación de procesos afectivos y emocionales; destrezas personales que permiten reconocernos y sentirnos competentes en los retos que a diario se nos presentan y que, de alguna manera, como señalan Carrillo *et al.* (2017), consolidan y fortalecen el temperamento y el carácter (p. 69). Trabajar hacia la autoconstrucción, requiere que desde la niñez se tenga contacto con diversos espacios y escenarios que permitan el desarrollo y evolución personal; en este sentido la música es un medio por el cual la expresión personal aflora, evidenciando ideas y sentimientos personales que permiten según Longueira (2013), la comunicación desde diversas formas.

La música como una parte de la educación, posibilita exteriorizar ideas, sensaciones y afectos desde un lenguaje diferente, y al ser con pares intelectuales y emocionales que crecen y se identifican con lo que hacen, fortalecen procesos evolutivos de la vida en comunidad. (Longueira, 2013; Touriñan & Longueira, 2009). De la misma forma, la formación musical recibida dentro o fuera de la escuela, logra desarrollar la formación integral, incluida en esta, el desarrollo de identidad, el fortalecimiento de la personalidad y el enriquecimiento de la autoestima; es decir, permite encontrarse con sus propios talentos, necesidades y habilidades, y utilizarlos en su entorno social. (Carrillo *et al.*, 2017; Hodges & Luehrsen, 2010).

La enseñanza de la música no debería ser un área que se orienta debido a la imposición o sugerencia de las políticas públicas, sino todo lo contrario; ser una iniciativa propia de cada institución, en tanto que acerca al individuo a su realidad y a la de su contexto, le permite a través de la práctica, y desde el hecho artístico, contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, físicas e intelectuales del ser, estableciendo poblaciones que aportan activamente a la sociedad y en consecuencia al crecimiento de la cultura de los pueblos (Fernández & Jorquera, 2017; Bernabé, Serrano & Pérez, 2019).

c. Aprendizaje Académico

Esta subcategoría se consolida en dos etapas; inicialmente la que surge de la revisión en países de habla hispana y posteriormente se complementa con los hallazgos en la literatura anglosajona. La forma en que reiteradamente se mencionan las bondades que dentro de la vida escolar puede proveer el aprendizaje de la música en las niñas, niños y jóvenes, fundamenta lo que desde la experiencia personal e intuitiva se ha logrado percibir.

Para Muthivhi & Kriger (2019), Díaz (2014), y Reynoso (2010), la memoria comprensiva, la observación y la atención, son elementos propios de la vida académica de cualquier estudiante y en cualquier área del conocimiento, y la formación musical ya sea desde lo coral o desde la interpretación instrumental, de manera intrínseca fortalece el

desarrollo de cada una de estas habilidades. En este mismo sentido Carrillo *et al.*, (2017), Soares *et al.*, (2019) y Díaz (2014), mencionan que, desde la enseñanza de la música en la educación general, se promueve el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, pensamiento crítico y capacidad analítica, suscitando procesos de aprendizaje más activos en la adquisición de nuevos conocimientos de cualquier área de aprendizaje. Por otra parte, Martínez *et al.*, (2015), Fernández & Jorquera (2017) y Casas (2010), amplían esta lista incluyendo la observación, la creatividad y el desarrollo de la imaginación, como habilidades que apoyan los procesos de construcción de conocimiento, legitimando a la formación musical como un elemento que debe ser parte del currículo escolar abriendo posibilidades en los estudiantes de encontrar mundos nuevos para poder ser y hacer.

Quiero hacer mención especial a una de las investigaciones analizadas en el contexto del estado del arte, en el cual se muestran los resultados de estudios empíricos realizados en diferentes países en los cuales la música ha sido parte de procesos formales e informales y que en todos los casos se demuestra el desarrollo de habilidades que permiten no solo mejores resultados académicos, sino sociales. Es de resaltar lo que argumentan los autores en este sentido, y es que entre superiores son los tiempos de intervención o exposición con la música, mayores son los resultados en las habilidades globales y transferibles de los estudiantes. Para Tervaniemi & Huotilainen (2018), las experiencias a las cuales tuvieron acceso son una fuerte señal de que a través de la música se generan, fortalecen y potencializan habilidades como el pensamiento analítico, la resolución de problemas, la colaboración y las habilidades sociales, propias de la vida académica y contextual de cualquier ser humano.

Cabe mencionar que para Aróstegui (2016), Casas (2010), Longueira (2010) y Hodges & Luehrsen (2010), a través de la adquisición de habilidades propias de la música, como el desarrollo auditivo, la lectura musical (que es un nuevo idioma) y la interpretación (no solo en el sentido de la ejecución musical sino también en el desarrollo de la sensibilidad artística y estética), se favorecen destrezas intelectuales como la memoria analítica y el pensamiento divergente; habilidades que son propias del crecimiento intelectual de todo estudiante en cualquier nivel de formación.

Por tal razón, promover la inclusión de la música como área obligatoria dentro de los currículos escolares, mejoraría significativamente los procesos académicos, optando por una estrategia que facilite el aprendizaje a través de la música (Aróstegui, 2016); es decir que la música sea parte de la innovación pedagógica y de una didáctica que promueva la formación de procesos cognoscitivos, afectivos, actitudinales (Gamboa, 2016; Reyes, 2011) y saberes socioculturales como alternativas de cambio, generando nuevos saberes y posibilidades de solución de problemas y necesidades en diversos contextos educativos (Pérez, 2018; Fracasso, 2010).

d. La Educación Musical y su aporte a la Escuela

La existencia de la música en los currículos escolares, genera una serie de aportes que han sido sistematizados en diversos estudios principalmente anglosajones y que permiten ampliar esta construcción. Los elementos, habilidades y cualidades que se mencionan son el resultado de la implementación de la música en los planes de estudio, situación que para países principalmente europeos es absolutamente necesario en la formación de cada estudiante.

Algunos de los elementos reiterativos son los mencionados por Sutela, Ojala & Kielinen (2021), al afirmar que la música y el movimiento fomentan la interacción social y la comunicación, así como también desarrolla la conciencia de la identidad personal (p. 197), inclusive con espacios cortos de exposición con la música. Promover igualdad entre los niños, alegría y diversión generan motivación que conlleva a querer volver a la escuela y no verla como durante mucho tiempo se ha hecho, como espacios de ingreso obligatorio y de necesidad social, dejando de lado los intereses personales de los estudiantes.

Es importante resaltar que la OMS ha concluido que las artes en general y en especial la música, contribuyen positivamente a la salud, el bienestar y el desarrollo de las personas; afirmación que refuerza contundentemente los beneficios que se han presentado dentro del documento y que aunados al impulso natural por el descubrimiento, la

participación en actividades sonoras y las interacciones, hacen de la música una herramienta que permite desde cualquier área del conocimiento generar un mayor interés hacia el proceso de aprendizaje. Linnavali, Soni & Tervaniemi (2021), aseveran que la música, inclusive en exposiciones pequeñas, aportan al desarrollo del lenguaje, situación que beneficia a la educación en general, principalmente en los primeros años de edad; por otro lado, Reizábal (2020), y Peñalba *et al.*, (2021), señalan que las actividades musicales que se desarrollan de forma grupal permiten a los niños sentirse acompañados y protegidos, por tanto se sienten identificados con estas oportunidades para reunirse en torno a la música y ser ellos mismos, lo que conlleva a un aporte en realidad significativo del reconocimiento, que desde lo colectivo se da a una persona como parte de una construcción social propia de la vida escolar.

Otro tema de importante calado en la escuela, es el de la aceptación de los demás dentro de un grupo determinado; Linnavali *et al.*, (2021) y Muthivhi & Kriger (2019), afirman al respecto que la participación en actividades musicales colectivas permite el acercamiento a los grupos desde la interpretación de instrumentos, haciendo que el niño o niña se sienta seguro e importante dentro de un entorno fuera de peligros, lo que al ser llevado a otros espacios beneficia la comunicación asertiva, el trabajo con los demás y en general las diferentes actividades escolares. Por otro lado, Pitts (2017), en concordancia con la idea anterior, manifiesta que las actividades musicales “pueden conducir a una sensación de logro, mayor determinación y persistencia”; “igualmente advierte de beneficios relacionados con la disciplina, gestión del tiempo, relajación, afrontamiento de dificultades, comunicación y la capacidad de trabajar con otros” (p. 2). Estas habilidades sociales y comunicativas que exponen los diferentes autores e investigaciones analizadas, fundamentan la necesidad de generar democráticamente espacios que permitan a la música, favorecer y fortalecer los procesos pedagógicos de la educación general.

Finalmente y recogiendo un poco de lo mencionado en párrafos anteriores como alcanzar metas, sentirse capaz, ser persistente, canalizar emociones y sentimientos desde la disciplina y la persistencia, son factores que se desarrollan y fortalecen a partir de la formación musical; apostar por procesos de formación que busquen esa integralidad puede

ser la respuesta a muchas niñas, niños y jóvenes que no encuentran en la educación un sentido diferente al trayecto definido social y políticamente para la educación tradicional. Generar espacios académicos en los que los estudiantes además de formarse en matemáticas, ciencias y tecnología, también permitan el crecimiento humano y el descubrimiento de afinidad con las artes, puede ser el punto de partida para la transformación social que hoy requiere nuestro país.

c. Connotación sociocultural y contextual de la enseñanza de la música

Una de las categorías que surgen de la exploración de literatura anglosajona (partiendo de que la situación es contraria al contexto latinoamericano, puesto que la enseñanza de la música si hace parte de las políticas públicas y de los currículos institucionales), es la imperiosa necesidad de que la enseñanza de la música sea cada vez más afín al desarrollo sociocultural de los pueblos, para que todas aquellas experiencias, vivencias y sentires de quienes se educan, estén interconectados con la formación que reciben en la escuela.

Los sonidos musicales son característicos de las culturas y las diversas regiones de los pueblos; por tanto, hacen parte de una red de relaciones entre las personas y su espacio físico llamado contexto; y de acuerdo con la importancia que cada pueblo o región les dé a sus sonidos, estos permanecen generacionalmente creando cultura. En este sentido y de acuerdo con los planteamientos de Soares, Cerveira & Amaral (2019) y Reizábal (2020), tener en cuenta los sonidos y las costumbres propias de los contextos en la consolidación curricular de las escuelas, dará un valor adicional a las personas y a la música en una sociedad.

Es de resaltar cómo los contextos sociales de las instituciones educativas generan gran impacto y son considerados fundamentales para emprender una consolidación curricular que dé respuesta a las necesidades de las localidades y regiones de estos países. Uno de los principales referentes en relación con esta categoría es el estudio realizado por Barton & Riddle, (2021), en el que claramente se evidencia cómo las prácticas en

educación musical están cada vez más conectadas culturalmente para que los aprendizajes sean significativos, puesto que lo universal no generaría impacto dentro de sus poblaciones; esto en realidad sería un retroceso en tanto se estaría apuntando a situaciones impropias que en nada beneficiarían el crecimiento social de las regiones y se perdería cierta identidad por el lugar en el que se ha crecido.

En este mismo sentido, Bate (2020), menciona que “contextualizar el conocimiento favorece las interrelaciones a través de diferentes construcciones sociales y culturales de significado, lo que a su vez es esencial para la plena inclusión educativa y la justicia social”. (p. 3), lo que deja en evidencia la importancia de tomar las experiencias personales y sociales de quienes se forman como insumo no solo inicial, sino correlacionado en los aprendizajes de la educación musical y en general de la educación. Ahora bien, conocer el contexto puede ayudar a establecer las verdaderas necesidades, gustos y motivaciones de los estudiantes, para pensar currículos incluyentes con lenguajes propios, antes de explorar otros que son desconocidos y por ende con mayor dificultad de apropiación (McQueen, Hallam & Creech, 2018; Muthivhi & Kriger, 2019).

Es reiterada la forma en que se nombra el papel del docente como fundamental y en permanente reto, debido a que Europa vive una creciente interculturalidad; por ende, las prácticas pedagógicas deben ser cada vez más próximas a los estudiantes y en ese sentido es necesario reconocer los diversos contrastes culturales y convertirlos en una oportunidad. Barton & Riddle (2021) y Reizábal (2020), aluden la necesidad de que los maestros estén a la vanguardia de pedagogías “culturalmente sensibles” (Barton & Riddle, 2021, p. 2), debido a la diversidad cultural de quienes llegan a las instituciones educativas, respondiendo a las exigencias del contexto y consolidando valores sociales para que lo adquirido en la escuela, perdure para toda la vida. Que los docentes de música reconozcan y tengan en cuenta las diferencias socioculturales de los estudiantes, da mayor significado a los procesos de enseñanza - aprendizaje, puesto que la conexión entre el estudiante, la música y el contexto está provista de un vínculo inherente a su propia vida.

La música tiene significados concretos establecidos socioculturalmente; por ende, los comportamientos y prácticas relacionadas con la creación musical no pueden aislarse de los contextos sociales, culturales ni educativos. Odendaal *et al.*, (2014) y Barton & Riddle (2021), al respecto afirman que en todo sistema sociocultural en el que está inmerso la música hay un valor que determina su importancia y es allí donde debe actuar la educación, en sitios que desde la cultura y la música como valores identitarios hagan parte del paralelo de formación de todos y todas.

Ahora bien, la cotidianidad y las costumbres que se adquieren a diario por parte de los estudiantes, brindan conocimientos y aprendizajes espontáneos que generan cultura y es en este aprendizaje que la escuela y sus currículos prestan particular atención ya que todas las relaciones que se generan socialmente desde la cultura forman parte de los intereses y necesidades de las comunidades (Muthivhi & Kriger, 2019), por tal razón incluir los intereses personales y sociales en los planes de estudio generan estímulo y facilidad en el acceso al conocimiento.

El recorrido anterior nos muestra una necesidad y una oportunidad para la educación musical y para la educación en general, de ver en lo propio posibilidades de crecimiento; pero es innegable que la educación musical tradicional está enmarcada en unas pautas dadas por la academia y que no son menos importantes, pero que se alejan de los intereses de los estudiantes. Se debe hallar un punto en el que lo tradicional academicista juegue con lo contextual y social, para alejar de los estudiantes la desmotivación que en muchas ocasiones se da debido a la falta de practicidad, llegando a ver la asignatura como una más con la que se debe cumplir curricularmente (Barton & Riddle, 2021; Lorenza, Baguley & Kerby, 2021). En este sentido se deben lograr prácticas incluyentes y enfocadas en trascender lo academicista a lo cotidiano como reto para las nuevas generaciones de formadores musicales.

d. Buenas Prácticas

Dentro de esta categoría, se evidencian una serie de situaciones y experiencias que permiten demostrar las ventajas pedagógicas, cognitivas y socioemocionales que surgen desde la práctica con la música, pero que son a la vez significativas dentro de espacios escolares. En este apartado, que lo nutren principalmente los hallazgos en países anglosajones, donde la música es parte de los currículos escolares hasta la educación básica; y además se ofrece como materia optativa en los cursos superiores, se presentarán situaciones, prácticas y formas en las que se apuesta para que la música pase por la vida de los estudiantes desde el aula de clase de forma dinámica, motivante e incluyente y se quede en ellos para siempre, no desde un ámbito profesional, sino sensible y de complemento a su formación integral.

Generar buenas prácticas debe ir acompañado de una formación docente responsable y de permanente cambio; por tal razón y muy en consonancia con lo mencionado por Päävi-Sisko *et al.* (2014) y Hallam (2010), la formación continua de los maestros es de gran importancia, puesto que debido a las prácticas repetitivas y sin novedad, los estudiantes empiezan a ver a la música como una más con la que se debe cumplir dentro del plan de estudios. Es necesario para los maestros interiorizar que la juventud actual está en permanente cambio, por ende, las prácticas pedagógicas y las habilidades didácticas y metodológicas deben ser cada vez más creativas, innovadoras y que den respuesta a las necesidades reales y por qué no decirlo, a los intereses personales de los estudiantes.

Formarse como maestro en música requiere una amplia gama de aprendizajes, ligados en general a la tradición occidental; y está bien para los docentes; pero para los estudiantes poco importan los grandes maestros de la música cuando su interés está puesto en tendencias modernas que por todos los medios tecnológicos les llegan y que están trascendiendo en sus vidas; no se está queriendo decir que todo se debe adaptar a lo actual, pero sí se debe encontrar un equilibrio que permita a los docentes de música hacer de su práctica un espacio que perdure, tanto desde lo específico del área, como desde la respuesta

a los intereses actuales de los estudiantes (Savaje, 2020; Muthivhi & Kriger, 2019). Las prácticas de los docentes de música deben estar a la vanguardia de los cambios que culturalmente se dan; los maestros que repiten conocimientos de épocas llamadas clásicas o tradicionales, muy contrario a lo que se espera de la música, generan desinterés y obligatoriedad, por tanto como lo mencionan Pérez & Carrillo (2020) y Rauduvaite & Lasauskiene (2015), si no hay una buena orientación musical basada en la creatividad, la inclusión y el interés en general de los estudiantes, la educación musical pasará desapercibida ante muchos estudiantes.

Dentro de las buenas prácticas quiero hacer mención de algunas experiencias que, a nivel de países de habla hispana, donde la música ha tenido que justificar permanentemente su inclusión en el currículo, han hecho una apuesta por aportar desde el arte experiencias que continúan demostrando la importancia que esta área tiene para la formación de niñas, niños y jóvenes.

Pérez (2018), plantea una propuesta de integración curricular, donde une los lenguajes de la música como eje transversal del currículum, fundamentados en una perspectiva didáctica constructivista alternativa de la música; por otro lado Alvarado (2018), diseña una propuesta con enfoque sociomusical que desea reconocer lo complejo de la cultura universal y promover una interacción entre el centro educativo con otros grupos sociales del mundo, teniendo en cuenta las necesidades sociales y contextuales como posibilidad de crecimiento personal, y por último Ñáñez & Castro (2016), generan una propuesta de reflexión educativa que promueve el conocimiento y prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la formación de sujetos éticos y políticos, con capacidad para pensar, decidir, convivir y servir a la sociedad, en donde la educación artística se convierte en un elemento de reflexión y práctica educativa bajo la premisa de que sin el arte es difícil ensanchar la sensibilización, la comprensión y la construcción del mundo. Estas experiencias son novedosas, en tanto la educación musical no es parte de obligatoria de los currículos, por tal razón la literatura anglosajona no remite este tipo de propuestas, debido a que el área hace parte activa y de forma democrática en los planes de estudio hasta la formación básica.

Por otro lado, dentro de esta subcategoría es de resaltar el papel del docente, quien debe cumplir con unas características relacionadas con su formación profesional permanente, apertura al cambio, motivador constante, con alta responsabilidad social, que sea músico y pedagogo para que estas buenas prácticas cumplan criterios de vigencia, pertinencia en relación al contexto, no repetitivas, creativas, novedosas, incluyentes, desarrolladas desde diversos métodos. Varios documentos mencionan la importancia de la idoneidad y profesionalización de los docentes que orientan la formación musical en las instituciones educativas, debido a que se ha reclamado el espacio, pero no siempre existieron los docentes necesarios para suplir la necesidad. En Brasil, por ejemplo, de acuerdo a lo mencionado por Fracasso (2021) y Figueiredo (2010), se logró que la música hiciera parte de los planes de estudio escolares de forma obligatoria, pero durante varios años se contrataron músicos empíricos que no contaban con formación pedagógica y por ende los resultados no fueron los esperados.

Así mismo, lo que sustentan Lorenza et al., (2021) y Savaje (2020), es que en varios países anglosajones existe preocupación por que, en muchas escuelas primarias por ser la formación musical obligatoria, se enseña, pero no con la equidad profesional de otras áreas, dejando los profesionales únicamente para la formación secundaria, situación que conlleva a que, si el docente tiene limitantes, ya sea musicales o pedagógicas, sus prácticas serán limitadas hacia los niños y niñas. Lorenza et al., (2021) y Fracasso (2021), afirman que, forjar buenas prácticas musicales dentro del área, también tiene que ver con los conocimientos que se deben los maestros, además de la apertura al cambio y conocimiento del contexto, para responder de forma acertada en el proceso de enseñanza a niños y niñas de primaria.

Los métodos únicos e ideales para enseñanza de la música o de cualquier otra área del conocimiento no existen, puesto que no se enseña a las mismas personas siempre por tanto la población fluctuante hace que los métodos sean diversos; pero de acuerdo a lo planteado por Navarro (2017) y Savaje (2020); existen modelos, textos y metodologías de enseñanza que bien pueden implementarse o adaptarse en diversos contextos, que al ser sumados al conocimiento profesional, la confianza, la motivación y la preparación

permanente del maestro, son factores que permiten que las prácticas sean significativas. No basta que la educación musical sea obligatoria, se requieren docentes con responsabilidad social y compromiso con lo que es la música y lo que puede representar en la vida de un estudiante.

Ciertamente, las buenas prácticas también están asociadas al clima del aula de clase (Hallam, 2010), al trabajo colectivo y a la sensación de éxito por alcanzar logros (Navarro, 2017); en este sentido la figura del docente es de suma importancia, como responsable de orientar y conducir cada una de las experiencias que desde la música se generen. Lograr satisfacción de trabajar por un bien común en los estudiantes puede generar una alta motivación y sensaciones positivas que determinan un impacto de éxito no solo en los estudiantes sino en sus comunidades (Päivi-Sisko Eerola & Tuomas Eerola, 2014).

Los elementos mencionados en los párrafos anteriores, de ser tenidos en cuenta dentro de la implementación de programas de formación musical, permitirán que las prácticas pedagógicas sean de alta calidad. Trabajar desde las necesidades reales de las comunidades estudiantiles con programas curriculares democráticos e incluyentes y con los profesionales idóneos, serán un gran paso para países como Colombia en donde aún con el conocimiento de las carencias y desigualdad de las comunidades, le seguimos apostando a formar estandarizadamente y para pruebas que nada tienen que ver con las verdaderas insuficiencias de nuestras comunidades.

e. La calidad en la formación musical

Una de las mayores preocupaciones encontradas a nivel de países anglosajones y uno de los retos a nivel de Latinoamérica es el de la calidad en la formación musical; si bien en países anglosajones, el área goza del privilegio de hacer parte de los currículos, ha entrado en la tendencia de otras áreas de convertirse en aburrida y repetitiva hasta el punto de que los estudiantes la estén viendo como una más dentro del plan de estudios y no como desde lo que verdaderamente debe ser, una asignatura que despierte en los estudiantes la

creatividad, la innovación y la oportunidad de encontrarse con sí mismos desde un lenguaje común.

Lorenza *et al.*, (2021) y Savaje (2020), concuerdan en que para que la formación musical esté en constante progreso, los docentes que orientan el área deben ser profesionales no solo en la música sino en los conocimientos pedagógicos y con este perfil profesional hacer parte de los procesos de enseñanza desde las escuelas primarias; por otro lado insisten en que se debe capacitar a los docentes de forma permanente en las dos áreas musical y pedagógica, para que las prácticas cada vez respondan más a las necesidades reales de las comunidades y contextos socioculturales. De la misma forma estos autores manifiestan su preocupación frente a la profesionalización docente, afirmando que; no por saber cantar o tocar un instrumento se puede orientar pedagógicamente a un estudiante, ya que en algún momento los conocimientos serán escasos en relación con el crecimiento disciplinar y metodológico de quien enseña y esta situación que se presenta continuamente, puede ir en detrimento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Savaje (2020), dentro de su investigación afirma que el impacto de la educación musical escolar es frágil, debido a las transformaciones que se han dado en los últimos años en la política pública y que en nada benefician a esta área. Por otro lado, encuentra que existe mucha desigualdad entre unas instituciones y otras debido a la calidad profesional de los docentes, y en ciertas instituciones este fenómeno, está generando el efecto contrario al deseado, y puede correr el riesgo de pasar desapercibida para los niños que no encuentran en ella un modo diferente de ver la educación. Lo anterior conduciría a que, si no hay una buena enseñanza musical apoyada en la creatividad, la inclusión y en las necesidades e interés de los estudiantes, la educación musical pasará de forma inadvertida ante muchos estudiantes; dejando de garantizar que los efectos de la enseñanza de la música sean positivos, puesto que, si la enseñanza es deficiente, es posible que los resultados no sean positivos o que generen el impacto social que está documentado en muchos estudios.

Por otro lado, lo expresado por Samper (2016) y Pérez (2009), tiene que ver con la calidad de la formación musical, desde un espacio democrático de satisfacción personal,

pero que a la vez favorezca la expresión creativa donde el estudiante pueda alcanzar el desarrollo de prácticas artísticas profundas en espacios liderados por profesionales con altas capacidades no solo profesionales, sino humanas. Pero en qué momento Colombia podrá alcanzar esta utopía si las políticas apuntan a fortalecer otros espacios académicos y los métodos de enseñanza y aprendizaje de esta área (donde se implementa), no tienen en cuenta los valores culturales de los contextos sociales, y debido a la baja inversión, distan de utilizar técnicas y espacios que den respuesta a las verdaderas necesidades e intereses de quienes se forman, lo que redundará en prácticas no de baja calidad, pero sí en lo que conocemos popularmente como “hacer con las uñas”.

Para Fernández & Jorquera (2017) y Aróstegui (2016), la educación musical mejora significativamente la calidad de los procesos educativos en general, siempre y cuando los docentes estén altamente capacitados y, por otro lado, cuenten con las herramientas y técnicas necesarias para desarrollar su ejercicio pedagógico. No obstante, las nacientes políticas públicas, la falta de inversión económica, la incipiente capacitación de docentes por parte del estado y las prácticas repetitivas, convierten a los procesos de formación musical en uno más dentro del currículo. Propender por una educación musical de calidad favorece la formación humana en diversos ámbitos, como se ha descrito anteriormente, y por otro lado, fortalece los procesos sociales y académicos de los estudiantes; existen suficientes argumentos para que la música sea incluida democráticamente dentro de los currículos, si es que realmente se desea tener sociedades más empáticas y comprometidas con el crecimiento no solo económico, sino social y humano de las futuras generaciones.

2.1.2. Balance de la Información

De acuerdo con el análisis de los documentos que sirvieron de base para esta etapa de la investigación, a continuación, relacionaré las tensiones, tendencias y vacíos que se evidencian y que serán el punto de partida para la formulación de los objetivos de investigación.

Debido a la poca de literatura relacionada con las prácticas pedagógicas desde la música a nivel de educación escolar en Colombia, se pueden determinar algunas tensiones como que son pocas las instituciones educativas que ven en la música una oportunidad para la formación integral y por ende, esta asignatura no es incluida democráticamente en los currículos escolares, segundo que es posible que la asignatura se esté impartiendo, pero no se evidencia sistematización de experiencias que permitan realizar un balance concreto del estado escolar actual de la asignatura (Samper, 2016 & Pérez, 2009); por otro lado, el desconocimiento de los aportes que le hace la música a la educación general, sumado a los limitados espacios que existen para la formación musical dentro del currículo oficial y que la música es vista como una asignatura sin importancia para los intereses académicos.

Igualmente se evidencian como tensiones, que se debe replantear la posición que ocupan las artes y en especial la música en la escuela ya que su papel ha sido limitado a lo concerniente a actos culturales e institucionales que no generan un impacto mayor y la escasa vinculación docente no permite que se gesten prácticas pedagógicas de calidad en esta expresión de las artes. El principal vacío es la inexistencia de investigaciones que apunten a la formación musical como parte del currículo oficial en la educación pública, lo que hace que la investigación sea pertinente y logre tener la relevancia que este tipo de procesos permiten no solo a los estudiantes, sino a la educación general.

A nivel de Latinoamérica el panorama es similar al colombiano, puesto que las políticas educativas incluyen la educación musical como parte de la educación artística; es decir se da autonomía a cada institución para escoger la disciplina que más se adapte a sus intereses formativos, lo que genera brechas entre las diferentes asignaturas del arte porque las instituciones se inclinan usualmente hacia las artes plásticas por diversas razones y la principal son los recursos económicos. La excepción se encuentra en Brasil donde la música sí es una asignatura obligatoria en el currículo, pero existen otro tipo de carencias para desarrollarla de la mejor manera (Fracasso, 2021 & Figueiredo, 2010).

Es necesario identificar las experiencias que se están implementando desde la música y a partir de esto, promover la sistematización de estas prácticas pedagógicas, lo

que contribuirá a obtener mayores insumos que fortalezcan la integración de la música en el currículo escolar, debido al importante papel que desempeña en la vida de los estudiantes. Solo si se dan a conocer aquellas experiencias que tienen buenas prácticas formativas y sus aportes a la integración de la música en el currículo escolar, así como a la formación integral, esta disciplina de las artes puede ganar terreno curricular e investigativo en la educación básica y media.

De acuerdo con lo anterior y luego de esa identificación, es necesario promover una educación musical fundamentada en la creatividad, la inclusión y el interés en general de los estudiantes, llevándola más allá de lo que las comunidades educativas han hecho de ella, un simple espacio dentro de los actos culturales para completar el programa, pero sin un horizonte que permita que la música sea un derecho para todos los estudiantes y sea vista como una asignatura con el mismo estatus de otras áreas (Moreno & Carrillo, 2020).

Es necesario conceder a la música dentro de los currículos escolares, ese espacio que permita el intercambio sociocultural y de experiencias que a través de la educación general pueden favorecer la integralidad en la formación, puesto que históricamente la música ha sido vista como el desarrollo de una serie de destrezas que hace que algunos estudiantes se conviertan en músicos, pero no como un conjunto de habilidades que todos pueden desarrollar y que contribuyen en los procesos educativos. Por consiguiente, es importante dar un debate académico para replantear el lugar que ocupan las artes en el currículo, especialmente la música y evidenciar que a través de estos espacios de formación se puede transformar la educación en general. Lo anterior implica dar un giro a las políticas educativas en materia de inclusión curricular obligatoria de la música en la educación básica primaria y secundaria.

Teniendo en cuenta que las características de la educación musical a nivel de países de lengua hispana y los anglosajones son muy diferentes, los vacíos encontrados a nivel de países anglosajones son también diferentes; pero no dejan de ser importantes puesto que estas preocupaciones pueden ser las posteriores a una posible implementación de la educación musical en los currículos, por tanto, es necesario nombrarlos. Una de las

inquietudes que se presentan es la idoneidad de los docentes que orientan el área, ya que en la primaria muchas veces la música se imparte por profesores generalistas que solo se basan en cartillas para orientarla, por tanto, no se ve a fondo la asignatura y unido a esto, el gobierno no hace inversiones importantes para capacitar a estos docentes lo que hace que existan brechas importantes entre la primaria y la secundaria a nivel de formación musical (Pitts, 2017; Savage, 2020).

Por otra parte, algunos docentes de secundaria han caído en prácticas repetitivas que hacen que en muchas ocasiones la asignatura no tenga el impacto que demanda el mundo actual y por tanto, se convierta en un área más del plan de estudios, lo que genera que la asignatura se empiece a ver por parte de los estudiantes como una más dentro del currículo y no cause el impacto personal y social que esta disciplina debe tener dentro de un plan de estudios; por tanto es necesario que las prácticas pedagógicas desde la música respondan a las necesidades de las comunidades y se basen en el desarrollo sociocultural de los contextos de los estudiantes (Pérez y Carrillo, 2020; Hallam, 2010).

Finalmente se hace necesario reiterar que existe abundante información relacionada con los aportes de la formación musical al desarrollo integral de los estudiantes, en cuanto a la interacción social, el desarrollo personal, pedagógico, cognitivo, socioemocional y de apoyo a la educación en general, como elementos que pueden dar a esta asignatura un lugar preponderante en el currículo escolar; por tanto realizar la defensa de la música como un espacio de formación para todos, contribuirá a formar generaciones más empáticas, autorreguladas y que pueden dar respuesta creativa e innovadora a los retos que la vida académica, social y personal traen diariamente. La música no solo es un área más que aprender, sino una posibilidad para enfrentar y solucionar desde el trabajo responsable y colectivo las preocupaciones y necesidades cotidianas.

2.2. Marco teórico y conceptual

En esta sección se abordan epistemológicamente las categorías teóricas de la investigación, las cuales han surgido del tema objeto de investigación y los propósitos

establecidos. De esta manera, se analiza el concepto e implicaciones del currículo integrador y cómo la educación musical puede tener un lugar central en la formación escolar e involucrarse como una experiencia que moviliza diferentes conocimientos interrelacionados con otras disciplinas.

2.2.1. Currículo integrador

El currículo atiende diferentes concepciones, tales como: resultados de aprendizaje esperados, programa de estudios, esquema de contenido, estándares, libros de texto, ruta de estudio o experiencias planeadas (Posner, 2005). En específico, la concepción experiencial del currículo propone que la escuela debe plantear situaciones sociales, emocionales, físicas para que los estudiantes aprendan. Sin embargo, su aplicación en el aula está condicionada por concepciones del currículo como estándar que se tiene a nivel nacional, es decir, una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar un determinado grado.

A su vez, siguiendo a Posner (2005) el currículo se ha concebido desde cinco perspectivas teóricas: tradicional, experiencial, estructura de las disciplinas, conductista y constructivista. En el contexto de esta propuesta investigativa es de interés la perspectiva experiencial y constructivista, desde la cual el currículo se preocupa por responder cuáles experiencias conducirán a un crecimiento saludable del estudiante y cómo pueden las personas entender el mundo y pensar de manera más productiva y creativa (Posner, 2005). En efecto, es una perspectiva funcional en la que se busca el desarrollo físico, intelectual y moral de los estudiantes, como base de un crecimiento futuro en nuevas direcciones (Dewey, 2010). De esta manera, el currículo debe buscar que los estudiantes se conviertan en mejores ciudadanos al llevar a cabo actividades que giren alrededor de la toma de decisiones y resolución de problemas. En términos de la presente investigación, el crecimiento saludable del estudiante implica acceder al disfrute y aprendizaje de la música como parte de la dimensión estética de los estudiantes.

En Dewey (2010), la experiencia es el conjunto de relaciones del individuo con su ambiente, donde el sujeto actúa sobre el mundo y este último sobre el primero. De esta manera, las experiencias educativas genuinas son aquellas que motivan a la curiosidad, el deseo, la iniciativa y abordar exitosamente obstáculos y problemas, de manera que incrementen su capacidad para enfrentar futuras experiencias. Contrario a limitar al individuo a un listado de conocimientos específicos, las experiencias educativas les permiten a los individuos adaptarse a nuevas situaciones, lo cual, desde el punto de vista democrático, se aleja del criterio según el cual la capacidad de la experiencia esté determinada por la herencia. En conjunto, la experiencia es educativa, es social, es decir, hace parte de una situación específica en la que las interacciones del alumno con el medio y los demás se hacen fuertes. Por ello, las construcciones curriculares integradas se deben basar en la experiencia, movilizadas por situaciones que demanden la utilización de conocimientos transversales entre el arte y las demás disciplinas.

En coherencia con lo anterior, Dewey (2010) plantea que lo importante no es lo que el estudiante debe aprender, sino cómo debe aprender, y configurar los hábitos que le permitan durante su vida aprender de la forma más educativa. Por lo tanto, la escuela debe organizarse para demandar del estudiante un pensamiento experiencial, lo cual implica dos aspectos: 1) las experiencias deben organizarse progresivamente unas tras otras en dirección de los conocimientos de disciplinas académicas que permitan dar solución a los problemas surgidos en estas; 2) aplicación del método experiencial, el cual es más amplio que el que usan las ciencias, e implica la adquisición de formas de aprender en las que, a partir del problema se seleccionen ideas, hipótesis, soluciones puestas a prueba, observación, reflexión, encontrar sentidos y lograr conocimientos y habilidades para posteriores experiencias. El currículo experiencial tiene como trasfondo la premisa de que las ideas existentes no son verdades o absolutas y que se deben asimilar, sino la hipótesis de que se siempre se pone a prueba. Sin embargo, la construcción de experiencias no solo debe abordar conocimientos de disciplinas académicas sino involucrar la dimensión estética del ser humano, es decir, abordar problemas cuya solución involucre el arte, música, dibujo y demás disciplinas “blandas”.

En este sentido, el currículo no debe organizarse alrededor de lo que se quiere que el estudiante aprenda y apruebe de manera segmentada, sino en términos amplios fuera de la escuela, pensando en las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los estudiantes (Díaz-Barriga, 2006). El currículo en Dewey demanda cambio y reorganización constantes basado en las necesidades e intereses de los estudiantes, buscando su desarrollo de la inteligencia, sus habilidades sociales y el crecimiento saludable. Esto implica que la formación de áreas como la música no obedece a un listado de conocimientos estructurados sobre conceptos relacionados a esta área, sino a la organización de experiencias que permitan la práctica musical y los conocimientos a aprender relacionados con las situaciones propuestas.

La experiencia tiene un potencial educativo si cumple con criterios de continuidad, interacción, tiempo y lugar determinados. Estas son tres dimensiones que en la Teoría de Dewey (1938), hacen que una experiencia resulte en crecimiento (que sea una experiencia educativa): (1) la relación entre una experiencia actual y las pasadas y futuras, (2) el contexto material y social de la situación de una persona, y (3) las interacciones de un individuo dentro de la situación del ambiente de aprendizaje. Estos se describen a continuación:

Continuidad: la experiencia actual de una persona está moldeada por su experiencia previa, y su experiencia actual impacta su experiencia futura. Las nuevas experiencias literalmente cambian a la persona, lo que a su vez cambia todas las experiencias posteriores.

Situación: se rechaza la separación de la persona y su entorno, pues la experiencia siempre se ubica en un momento y lugar particular en el mundo que influye en la experiencia, y la persona que tiene la experiencia es parte de ese mundo. Por lo tanto, es necesario que el estudiante interactúe con las necesidades, capacidades personales, propósitos y deseos para crear la experiencia.

Interacción: las personas interactúan con el mundo físico y social que las rodea en un proceso continuo de adaptación mutua; en otras palabras, el estudiante se dedica a probar, el entorno se modifica y lo modifica de vuelta, hasta que se logra en algún momento el resultado.

El reconocimiento de estos tres elementos permite comprender que todos los estudiantes han tenido experiencias previas con la música, sin tener conocimientos especializados, y existen situaciones que pueden estructurarse para que interactúen con los sonidos, sus significados sociales, con el docente, con sus compañeros. La experiencia musical es continua, situada e interactiva, por lo tanto, susceptible de ser integrada al currículo con otras disciplinas.

En conjunto, la postura educativa Deweyniana tiene como principios: la educación democrática, orientada a la reconstrucción del orden social; educación científica, por la importancia de la experimentación; educación pragmática, centrada en la experiencia en contextos cotidianos; y educación progresiva, reconstrucción de la experiencia educativa a la luz del quehacer del estudiante. Estos principios han sido la base y han permitido fundar métodos de enseñanza reconocidos actualmente como la enseñanza situada, enseñanza reflexiva, por proyectos, basado en problemas, método de casos y aprendizaje basado en el servicio a la comunidad (Díaz-Barriga, 2006). La música se aprende practicando, la experiencia estética se vive en el momento y lugar donde el sujeto interactúa con los sonidos o los instrumentos que los generan; por lo tanto, estas perspectivas orientadas a la acción, son coherentes con la naturaleza del aprendizaje musical.

En la década de 1990 James A. Beane llamó la atención de muchos educadores sobre la idea de la integración del currículo. Históricamente la integración y el currículo han tomado diferentes matices en cuanto a su interpretación y alcances; todos ellos, según Beane (2010), limitados erróneamente a una cuestión de reorganizar las programaciones de clase cuando se adviertan puntos comunes entre las diferentes asignaturas. En su lugar, la integración del currículo se define como:

Un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definan a las áreas disciplinares (Beane, 2010, p. 17).

Es decir, la integración curricular no consiste en buscar los puntos en común entre asignaturas y crear unidades temáticas nuevas, sino en la aplicación del conocimiento a cuestiones de la vida real que tienen un interés personal y social. En otras palabras, el conocimiento “integrado” no se sitúa en los puntos en común entre asignaturas, sino que se reubica en el contexto de preguntas y preocupaciones que interesan a alumnos y profesores, lo cual hace que las fronteras entre asignaturas se difuminen. El ejercicio curricular de enseñanza musical comprende entonces el reconocimiento de intereses de los estudiantes frente a la música y establecer situaciones de la vida real que permita profundizarlos.

En su conceptualización de la integración del currículo, Beane (2010) establece las cuatro dimensiones que la componen: integración de experiencias, integración social, integración de conocimientos e integración como diseño curricular. Estas se describen a continuación:

Integración de experiencias: las experiencias son significados dinámicos y fluidos que organizan en la persona la forma de hacerse cargo de los asuntos de la vida y sus esquemas de significado. En este sentido, en la integración del currículo, las experiencias pasadas y presentes se integran para facilitar nuevos aprendizajes; es decir, las nuevas experiencias brindan nuevos esquemas de significado y las experiencias pasadas ayudan a resolver nuevas situaciones problemáticas. Contrario a esta visión, en las escuelas el conocimiento se dispensa como un bien acumulable para un uso inmediato, como la presentación de pruebas o recitarlo si se necesita, o para un futuro que es incomprensible para los estudiantes.

Integración social: ocurre cuando los estudiantes de diversas perspectivas culturales disfrutan de experiencias de aprendizaje comunes. A su vez, implica la organización del

currículo alrededor de temas personales y sociales que se programan de forma colaborativa entre profesores y alumnos, lo cual adquiere matices del concepto democrático en la gestión colaborativa y participativa en la toma de decisiones. Precisamente, la integración social y la práctica democrática se ha omitido en la mayoría de las escuelas, por lo tanto, se ha alejado de las experiencias de los estudiantes.

Integración de conocimientos: ocurre cuando los conceptos del área de contenido se integran a través de un enfoque en los problemas; esto tiene de trasfondo la perspectiva de que el conocimiento no está segmentado en compartimientos diferenciados (asignaturas), sino que se integra al momento de atender asuntos reales y resolver problemas. En este punto, juegan un papel preponderante los conocimientos relacionados con el contexto y que algunas veces no se encuentran en las asignaturas, pues hacen parte de la cultura popular que los eruditos de las disciplinas académicas generalmente no han contemplado. Pese a que en algunas escuelas el nivel elemental no está definido por asignaturas, principalmente en los primeros años, los docentes a menudo siguen impartiendo de manera segmentada el conocimiento.

Integración como diseño curricular: enfatiza el aprendizaje basado en proyectos y otras aplicaciones del conocimiento, lo cual se fundamenta en que deben existir proyectos sustantivos y otras actividades en los que haya una aplicación auténtica del conocimiento, existan posibilidades de integrar experiencias con esquemas de significados, en un proceso democrático de resolución de problemas. Para ello, es relevante la planificación curricular con participación de los alumnos, pues nadie más que ellos pueden reconocer los temas e intereses que creen que les ayudaría a aprender.

Las cuatro dimensiones de la integración curricular, aplicados a la presente investigación, demandan la revisión de experiencias, conocimientos, formas de interacción social y esquemas metodológicos en los que la música esté involucrada; lo cual difumina las segmentaciones tradicionales entre las asignaturas académicas y la música, para abrir paso a relaciones complejas de conocimientos, experiencias y saberes intelectuales y estéticos. Afirma Beane (2010), que estos elementos aún no son claros en las escuelas, pues

la confusión terminológica alrededor de la integración del currículo, ha generado que todo lo que se aleje al currículo de asignaturas separadas se asuma dentro de este campo de forma errónea. Al respecto, es importante abordar la diferenciación que hace este autor de lo que es una integración del currículo verdadera y su versión malinterpretada de un currículo multidisciplinar, pues tiene implicaciones profundas para la comprensión del papel de la música dentro de esta concepción del currículo integrado.

La idea correcta de la integración del currículo, es aquella donde la planificación inicia con un tema central a partir del cual se deben abordar los conceptos relacionados y actividades necesarias para estudiarlos. Esta red de conceptos se expande sin considerar de manera exacta las disciplinas, pues lo primordial es el estudio del tema. Por el contrario, en el currículo multidisciplinar, la planificación inicia con el reconocimiento de destrezas y contenidos en común entre diferentes asignaturas y luego se identifica el tema que permite estudiarlos, lo cual conlleva a que los estudiantes pasen de una asignatura a otra para alcanzar los dominios propios de cada una. En este caso, el tema es una herramienta secundaria para volver al enfoque tradicional de acumular conocimientos.

Esta conceptualización es concordante con las tres categorías de currículo de (Drake, 2007; Drake & Burns, 2004): *multidisciplinario*, el foco está en las disciplinas, pero cada una comprende el tema por desde su propia mirada sin conexión entre ellas; *interdisciplinario*, organizar el plan de estudios en torno a aspectos de aprendizaje comunes dentro de las disciplinas, enfatizando así las habilidades interdisciplinarias entre las materias; y *transdisciplinario*, los profesores construyen el plan de estudios en torno a las preguntas de los alumnos, por ejemplo, explorando un tema a través de un proyecto, por lo que las disciplinas son subsidiarias del tema. El enfoque transdisciplinario de estos autores es la visión de currículo integrado que plantea Beane (2010).

Como ejemplo de integración curricular de la música, los estudiantes podrían preguntarse sobre el sonido, lo cual implica conocimientos de cómo se dispersa y a qué velocidad viaja (física), a la vez que puede hacer surgir una pregunta sobre si determinadas notas musicales viajan o se dispersan de forma diferente en el ambiente o si los estilos

musicales y el ritmo tienen efectos en el comportamiento humano o hasta en su fisiología (biología, anatomía). Como es posible observar con este ejemplo, tomando la perspectiva de Beane (2010), la música se puede integrar curricularmente debido a que los temas trajeron al estudio los conceptos musicales como ritmo, estilo y notas, no al contrario.

En la integración del currículo como diseño curricular, Beane (2010) ha propuesto que, además de organizarse en torno a problemas con importancia social y personal, que la experiencia sea el centro organizador de conocimientos y que los conocimientos sean aplicados, una de las características necesarias es la participación de los estudiantes en la planificación curricular. Es decir, una integración seria del currículo implica organizar a los estudiantes para que puedan formular temas, intereses y experiencias que permitan la organización del currículo. Esto se basa en la idea de que el niño, niña y joven sabe más sobre lo que quiere aprender que el docente, lo cual hace fundamental su participación para planificar las experiencias que contribuirán a su aprendizaje.

A su vez, lograr que la música sea aprendida por todos, debe luchar con las visiones funcionalistas y neoliberales que priorizan los conocimientos “útiles” para el aparato productivo y dejan en un segundo plano los desarrollos sensibles, afectivos y espirituales que permiten las artes (Samper, 2016). Un segundo desafío es lograr que sea de alta calidad, es decir, que sea significativa, gozosa, favorezca la expresión creativa, respete la diversidad y contenga experiencias estéticas profundas (Samper, 2016). Esto implica preocuparse por los contenidos a enseñar y las estrategias para hacerlo.

2.2.2. Educación musical y currículo

La música es un derecho humano que permite la libre expresión y desarrolla las capacidades creativas y artísticas de las personas. Además, tiene un poder transformador tanto individual como colectivo, pues estimula cognitiva, emocional y físicamente. Por ello, debe ser accesible para todas las personas sin discriminación, como parte de una educación integral y de calidad, razón por la que se afirma que la formación musical en niños, niñas y adolescentes es esencial para su desarrollo (Arguedas, 2015). En efecto, Angel & León

(2022) discute que la educación musical debería ser entendida como un derecho humano, tal como se establece implícitamente en la Agenda de Seúl de la UNESCO. Sin embargo, en la práctica persisten barreras de acceso a una educación musical de calidad en los sistemas educativos de algunos países. Angel & León (2022) plantean que los profesores de música deben asumir un rol activista y reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, pues a veces la educación musical se deshumaniza. Se requiere una pedagogía musical comprometida con los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Por otro lado, Samper (2016) argumenta que la música debe ser considerada un derecho humano fundamental ya que es una necesidad humana básica que promueve el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas. Señala que la música está presente en todas las culturas, contextos y etapas de la vida, por lo que limitar el acceso a ella es limitar aspectos esenciales del desarrollo humano. A su vez, propone que los gobiernos y la sociedad en general deben garantizar el acceso universal a la educación musical, a los instrumentos y a experiencias musicales de calidad, así como promover la diversidad musical como parte integral de la identidad cultural de los pueblos. Esto plantea la necesidad de conectar la música con el currículo escolar.

La conexión entre la música y otras áreas ha sido explorada a lo largo de la historia. En la paideia griega, la relación entre la armonía, lo humano y las matemáticas es profunda y se manifestaba a través del concepto de la "música de las esferas", una idea que sostenía que los movimientos de los planetas y las estrellas generaban una armonía cósmica que resonaba en la Tierra y se reflejaba en la música y las relaciones matemáticas (Martí, 2006). En efecto, indicó Platón (1998) que la música es la ciencia de las tendencias amorosas relacionadas al ritmo y la armonía; esta última vista como un acuerdo, una consonancia entre las cosas. En la música griega y en otras tradiciones, las proporciones matemáticas eran fundamentales para crear armonías agradables al oído. La relación entre las longitudes de las cuerdas de un instrumento, por ejemplo, influía en los intervalos y las consonancias. Esto conecta lo humano con las matemáticas, ya que los músicos buscaban comprender y controlar estas proporciones para crear una experiencia musical estéticamente placentera (Boido & Kastíka, 2002).

La música hizo parte de las divisiones tradicionales del plan de estudios en la educación clásica y medieval, especialmente en la educación europea durante la Edad Media, denominadas *trivium* y *cuadrivium* (Uraga, 2023). Estos términos se refieren a dos conjuntos de disciplinas académicas que formaban la base del conocimiento en esa época. El *trivium* consiste en tres disciplinas o artes liberales que se consideraban esenciales para el desarrollo intelectual y la formación de un individuo educado. Estas tres disciplinas eran: a) Gramática: Se centraba en el estudio del lenguaje y la estructura del discurso. Incluía la gramática en sí misma, pero también la retórica y la lógica; b) Retórica: Se trataba del arte de la persuasión y la comunicación efectiva. Los estudiantes aprendían a argumentar y a expresar sus ideas de manera clara y convincente; c) Lógica: También conocida como dialéctica, esta disciplina se centraba en el razonamiento y la argumentación lógica. Los estudiantes aprendían a evaluar y construir argumentos sólidos.

El *cuadrivium* era el segundo conjunto de disciplinas en la educación clásica, y estaba compuesto por cuatro disciplinas matemáticas: a) Aritmética: El estudio de los números y las operaciones matemáticas fundamentales; b) Geometría: Se centraba en las propiedades y relaciones de las formas y los espacios; c) Música: Incluía el estudio de la teoría musical, la armonía y la relación entre los números y los sonidos musicales; d) Astronomía: Se enfocaba en el estudio de los cuerpos celestes, los movimientos planetarios y la relación entre el tiempo y las estrellas. El *trivium* y el *cuadrivium* juntos constituían la educación liberal clásica, que se consideraba esencial para cultivar la mente y preparar a las personas para una vida intelectual y ciudadana plena. Estos conceptos influyeron en gran medida en la estructura educativa durante siglos y todavía se pueden observar vestigios de ellos en la educación contemporánea.

Las matemáticas también desempeñaron un papel en la notación musical y la teoría de la música. Los sistemas de notación musical a menudo se basaban en proporciones matemáticas y relaciones numéricas para representar duraciones y alturas de sonido. Además, la teoría de la música abordaba temas como la estructura de escalas, acordes y modulaciones, todos los cuales tienen una base matemática en sus relaciones interválicas.

(Calduch, 2019). En la actualidad, la relación entre la música, la armonía, lo humano y las matemáticas se explora a través de la acústica musical y la investigación en neurociencia cognitiva (Tervaniemi, 2023). La acústica revela cómo las frecuencias de sonido y sus relaciones generan patrones de vibración que afectan nuestras percepciones auditivas. La neurociencia busca comprender cómo el cerebro procesa la música y cómo las experiencias musicales pueden influir en nuestras emociones y cognición.

De esta manera la música tiene una estrecha relación no solo con la educación general sino con el currículo, el cual comienzo a desglosar desde la mirada actual y que permite ver en esta disciplina particularidades que su enseñanza tiene tanto desde lo curricular como desde lo pedagógico; Aróstegui (2011), reconoce tres enfoques: técnico, práctico y crítico. El técnico se centra en seguir una lógica interna de cada disciplina, por lo tanto, busca explicar primero los conceptos musicales a nivel teórico, dejando para después la parte interpretativa. El práctico, enfatiza en el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje y el maestro asume un rol facilitador, lo cual implica sentir y vivir la música antes de llegar a los conceptos, como paso previo de la teoría. El crítico, centra su atención en la relevancia del contexto social del conocimiento a impartir, es decir, cada persona tiene experiencias interpretativas de la música, por lo tanto, no existen recetas para enseñar, lo que implica un componente altamente subjetivo y dependiente del entorno cultural del docente y los estudiantes.

De la misma manera Aróstegui (2011), argumenta que la articulación de estos enfoques ha llevado a que en realidad existan dos formas de enseñar la música, por lo tanto, dos orientaciones curriculares: una donde la educación busca conseguir un producto (técnico - práctico) y otra donde el proceso es un fin en sí mismo, independientemente si se logre o no el producto (práctico-crítico). Desde su punto de vista, este autor propone que las prácticas curriculares para la enseñanza de la música deben ser variadas, heterogéneas, con posibilidades de adaptarse a las características psicológicas y socioculturales de los estudiantes, es decir, en función de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, la música dentro del currículo obligatorio debería dedicarse al: “Relativismo de los contenidos; desarrollo crítico y estético; educación en valores; capacidad para la

toma autónoma de decisiones” (Aróstegui, 2011, p. 29). Esta visión coincide con la integración curricular de Beane (2010), en cuanto otorga al estudiante el papel decisorio sobre lo que le interesa aprender según sus experiencias.

De los anteriores planteamientos, la presente investigación adopta la perspectiva práctico – crítica de la educación musical, lo que implica el abordaje de prácticas de integración curricular en las que, a partir de la comprensión del entorno sociocultural de los estudiantes, se definen situaciones iniciales en las que se involucren la música y otras disciplinas. Luego, de las derivaciones complejas de estas experiencias, se diseñan nuevas situaciones de acuerdo a las nuevas motivaciones y necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, Berke (2000) analiza las etapas por las que puede transcurrir y como se puede presentar la integración curricular de la música en la escuela, por medio de cuatro enfoques: contribución, aditivo, transformativo y de acción social. Estos niveles se describen a continuación:

Nivel 1. Enfoque de contribuciones: La música es tratada como un artefacto, por lo tanto, los maestros de aula usan la música para fines no musicales, porque no se reconoce el valor de la música. La música se usa en un sentido general para representar un grupo étnico, un concepto o un período histórico. A pesar de que la música está incluida en la lección, los maestros de clase dan poco o ningún énfasis a la descripción de por qué la música es importante. La música es solo un accesorio de fondo, y el maestro de clase no hace ninguna conexión entre el significado de los temas y su relación con la etapa y momento en la que los niños están estudiando.

Nivel 2. Enfoque aditivo. Las actividades musicales se agregan al plan de estudios general, pero la música es un complemento más que una parte integral. Se agregan ciertas canciones, actividades o excursiones musicales al plan de estudios general, pero no de una forma que genere aprendizajes profundos y duraderos. Los profesores de música y estudios sociales pueden trabajar juntos para seleccionar canciones que coordinen con las eras históricas presentadas en los libros de texto de estudios sociales. Estas selecciones se

agregarían al plan de estudios para cada nivel de grado, y el maestro de música sería responsable de enseñar estas canciones a medida que los estudiantes se encuentren con las diversas eras históricas. El enfoque aditivo incluye actividades musicales dentro del currículo, pero al igual que el enfoque de contribuciones, la música funciona como un complemento más que como una parte integral del currículo.

Nivel 3. Enfoque transformador. Se cambia el plan de estudios para que los estudiantes puedan ver un tema desde más de un punto de vista. Los maestros de música y del salón de clases trabajan juntos en una asociación igualitaria para establecer metas para los estudiantes. La música se convierte en una parte integral del plan de estudios. La música se usa para cumplir con los objetivos de educación general y los maestros del salón refuerzan las metas musicales. Es un esfuerzo cooperativo en el que tanto los educadores de música como los maestros de aula entienden que comparten la responsabilidad de brindar instrucción a los estudiantes. Por ejemplo, se pueden combinar conceptos y prácticas musicales con las de otras áreas, de manera que los estudiantes puedan responder y correlacionar preguntas que examinen un concepto de dos o más áreas.

Nivel 4. Acción social. La música se combina con otras disciplinas y los estudiantes examinan ambas materias para identificar temas, problemas y conceptos. Los estudiantes diseñan estrategias para tomar medidas basadas en sus hallazgos. Se requiere pensamiento crítico en la música y en otras materias. Los estudiantes examinan la forma del tema e identifican conceptos, cuestiones y problemas relacionados con él. Además, tienen el desafío de tomar decisiones y tomar medidas sobre sus hallazgos. Por ejemplo, pueden estudiar un tema sobre la protesta social y las canciones que de este tema existen, lo que es propio de varias áreas del conocimiento, luego de forma colectiva se pueden realizar montajes musicales y teatrales para realizar un concierto y recoger fondos para donarlos a grupos activistas.

Este último enfoque es el que más se acerca al concepto de integración del currículo para la presente investigación, puesto que vincula conceptos de la música y otras áreas a partir de un tema, lo que permite integrar experiencias, conocimientos y prácticas. Para

lograr la integración como diseño curricular, en este nivel de acción social debe surgir aún más de la iniciativa de los estudiantes, no como una planeación del docente sobre los contenidos a ver, sino a partir de sus necesidades y experiencias previas. En conjunto, los elementos teóricos planteados permiten ver la música como una experiencia a la que pueden acceder los estudiantes de una manera integrada al currículo, lo cual implica su estudio a través de temáticas, en lugar de asignaturas aisladas. Tanto los temas de interés de los estudiantes como los aspectos musicales a aprender, surgen del contexto y decisiones de los estudiantes, por lo tanto, tienen un impacto más alto en su aprendizaje.

2.2.3. La música como experiencia y sus aportes a la formación integral.

La experiencia ha sido catalogada como un proceso vital del sujeto, inmerso en contextos, hechos y acciones puntuales individuales y/o colectivas, que involucra su interpretación, sentir y su emocionalidad (Jara, 2018). En efecto, Dewey (2008), ha planteado que la experiencia ocurre cuando un ser viviente (sujeto) interactúa con las condiciones que le rodean. No obstante, hace la salvedad que experimentar cosas no es lo mismo que tener *una* experiencia, debido a que las distracciones ocasionan que lo que se piensa, observa y desea coinciden. En este sentido, una experiencia no tiene ceses, sino que debe ser consumada, como lo indica la conceptualización que hace Dewey:

Tenemos *una* experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue esta de otras experiencias, se integra dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución, un juego se ejecuta completamente; una situación, ya sea la de comer, jugar una partida de ajedrez, llevar una conversación, escribir un libro, o tomar parte en una campaña política, queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es *una* experiencia (Dewey, 2008, p. 41-42).

Una experiencia musical debe cumplir entonces con estas características, lo que implica que la situación de integración curricular debe tener una solución o un producto

final en el que esta se consuma. No se trata de experimentar la música, como una actividad aislada que tiene pausas, no tiene norte, ni inicio, ni final, sino que se trata de una experiencia musical completa sin distracciones. La experiencia artística y la estética están relacionadas, pues van desde la creación hasta la percepción. Es una experiencia estimativa, perceptora y gozosa que está ligada a la actividad que la produjo (Dewey, 2008), por ejemplo, observar una pintura de un artista o técnica reconocidos, probar comida reconociendo su origen y técnicas de preparación o disfrutar una música conociendo su autor, género y ritmo. En este sentido, la experiencia estética de la música se encuentra en el goce que produce en quien la crea, en quien la oye, en quien la ejecuta y las relaciones complejas entre estos. Los estudiantes en el aula de clase, entorno de aprendizaje o situación de la vida cotidiana, pueden acceder a ambos tipos de experiencias: de quienes crean música y de disfrutar las creaciones musicales de otros.

Desde la experiencia, la música es un acto de trascendencia; es decir, es una relación del sujeto con los sonidos, consigo mismo, con el otro, con lo espiritual (Samper, 2017). La música, más que un objeto es una experiencia humana compleja, en la cual las habilidades y conocimientos musicales son importantes, pero se conciben como herramientas al servicio de una experiencia existencial profunda que no puede ser estandarizada (Samper, 2020). Por lo tanto, la música existe en la acción y puede ser lo que es en un momento preciso, para un grupo de personas específicas, en un contexto concreto (Samper, 2017). De allí que se haya sugerido el verbo “musicar”, como aquel que muestra la acción que cualquier persona puede hacer para tomar parte en el performance musical: escuchando, interpretando, practicando, componiendo, ensayando o bailando (Small, 1998).

Precisamente, Small (1989) propone una visión de la música que va más allá de la tradicional, destacando cómo la música está arraigada en la cultura y la sociedad, y cómo puede ser una fuerza poderosa para la transformación social. Él argumenta que la música no debe considerarse únicamente como una forma de arte autónoma, sino como un fenómeno social que refleja y moldea las estructuras sociales y culturales. Además, Small cuestiona la forma en que se enseña la música en contextos educativos formales, sugiriendo que las metodologías convencionales pueden limitar la comprensión y la apreciación de la música

en su contexto más amplio. La educación musical occidental se ha concentrado en un solo ideal (la tradición clásica) y le ha quitado el poder de "musical" a la mayoría al enfocarse en unas pocas figuras virtuosas (Small, 1999).

Niños, niñas y adolescentes pueden “musical” y sus experiencias son únicas, en el sentido que les pertenecen al momento y lugar de su experimentación: escucha, práctica, movimiento corporal, composición. La particularidad de la experiencia musical impide su estandarización para ser enseñada, de manera que no existe otra forma de aprender música sino en la acción, en el relacionamiento con los sonidos propios y de otros. De esta manera, aprender música en la experiencia contribuye a la formación integral de los estudiantes, pues, al depender de la acción para aprenderse y al integrarse al currículo con otras asignaturas, favorece la adquisición de conocimientos disciplinares y del arte.

La experiencia musical abarca todo lo que involucra el fenómeno sonoro, lo que se vive cuando se escucha y hace música con todo el cuerpo; por lo tanto es una experiencia corporal e intersubjetiva (Vainer, 2020). La música como experiencia corporal describe la forma como el sonido influye y se vive con los sentidos del cuerpo, cómo actúa sobre su sistema nervioso, sus funciones vitales. La música como experiencia intersubjetiva implica la relación con el que la produce, la interrelación cuando se comparte con otros o la forma como la cultura es determinante para vivirla. Esto puede interpretarse como la experiencia física y experiencia social de la música, las relaciones de la música con el cuerpo y el contexto social inmediato, las cuales se pueden presentar en los procesos de integración curricular a proponerse en la presente investigación.

Está claro entonces que la música es más una acción, una experiencia, que un objeto de estudio. Las implicaciones pedagógicas de la música como experiencia radican en que los aspectos técnicos, conceptuales y competenciales de la música no son el fin en sí mismos, sino el medio para apropiarse de la experiencia. En consecuencia, si bien no se puede provocar el disfrute y la experiencia estética, los maestros están llamados a promover espacios en los que se pueda “musical”, a validar cualitativamente la experiencia y los aspectos que la impiden y cuidar las condiciones emocionales que se buscan vivir con la

música (Samper, 2020). De esta manera, la maestra investigadora adquiere un rol facilitador y constructor de experiencias, en las que no solo debe planear las situaciones cotidianas que las generen, sino las condiciones metodológicas y emocionales que permitan garantizar su continuidad.

Por su parte, Eisner (2002), ha resaltado que, para ser capaces de experimentar el arte, en este caso, la música, es necesario estar estéticamente alfabetizado, es decir, saber leer los complejos y sutiles rasgos estéticos de la obra. Esto no se refiere estrictamente a tecnicismos y conceptos, sino a aprender a reconocer el contexto y significados de la pieza musical, o el derecho propio de llevar una experiencia. Contrario a esto, la música escolar se enfoca en géneros musicales selectos (estándares de calidad) actualizados en presentaciones (estándares de desempeño) para los cuales se requiere una instrucción formal rigurosa, en lugar de desarrollos más naturales de la maestría musical a través de la experiencia musical cotidiana (Bates, 2016). Por lo tanto, una propuesta curricular donde la música haga parte integral del desarrollo humano requiere que el docente, en su rol de constructor de experiencias de aprendizaje, brinde algunas herramientas para reconocer el contexto en el que las piezas musicales pertenecen y sus significados. Lo anterior es más relevante que conocer el concepto de algunos instrumentos o saber leer partituras, en consecuencia, abre las puertas (democratiza) el desarrollo de habilidades musicales de una manera más natural.

En cumplimiento de los criterios de continuidad, situación e interacción (Dewey, 1938), se crean las condiciones necesarias para que surjan experiencias que faciliten el aprendizaje y el crecimiento, especialmente si se trata del área artística y de humanidades. En efecto, enseñar arte en la escuela tiene contribuciones a la educación en general y en la formación integral de los estudiantes debido a los siguientes aportes (Eisner, 2002):

No todos los problemas tienen una sola respuesta correcta: las artes enseñan imaginación, diversidad de perspectivas, la validez e importancia de la percepción personal y que las soluciones a los problemas pueden asumir diferentes formas. Esto es contrario a lo que se enseña en las disciplinas de la escuela como escritura, aritmética, ortografía, etc., lo

cual enseña a mantenerse en los límites de las reglas y pensar soluciones solo con lo conocido. No existe una forma correcta o única de hacer música, sino percepciones personales sobre los sonidos que gustan o disgustan y arreglos diversos que surgen de la experiencia del artista.

La forma de una cosa es parte de su contenido: en las escuelas se tiende a separar y categorizar, por ejemplo, el número seis puede adquirir muchas formas, pero es irrelevante mientras se reconozca como un seis. En cambio, con las artes, como en la vida, la forma que asume una cosa, es en gran medida parte de su contenido. La música no puede separarse del contexto en que se creó, los significados que transmite, la trascendencia del artista. La música hace parte de la vida y es un ejemplo claro de la interdisciplinariedad que existe en el diario vivir y la imposibilidad de estudiarla como un objeto aislado.

Tener objetivos fijos y emplear métodos rigurosos para lograrlos no es siempre el modo más racional de afrontar el mundo: en el mundo actual gira en torno a tener objetivos claros, medios para lograrlos, hacer lo correcto y analizar la eficacia del proceso. Sin embargo, en la vida como en las artes, los problemas pocas veces tienen una solución correcta; al contrario, se tornan impredecibles y no obedecen a programas inalterables. La construcción de una pieza musical o los sentidos que despierta escucharla, son inesperados, difíciles de planear, puesto que los caminos que puede tomar el proceso y el resultado son complejos.

Función expresiva y de descubrimiento: las artes suministran formas creativas para expresar ideas, conceptos, sentimientos (expresión), pero facilitan que los estudiantes conozcan las posibilidades de la experiencia humana, de descubrir su capacidad para sentir e imaginar (descubrimiento). Por ejemplo, por medio de las travesías por el sonido de la música, la manipulación de instrumentos, el manejo de la voz o el movimiento del cuerpo los estudiantes pueden descubrir mundos nuevos y cualidades de la estética.

En la experiencia humana en las artes, principalmente desde la música, la formación realmente debe sentirse, percibirse y ser integral; muchos autores dan desde sus

investigaciones amplias miradas de lo que la música puede aportar al currículo, a partir de experiencias realmente estructuradas puede hacer en la formación general. Es desde esta perspectiva que la presente investigación toma vital importancia, ver en la música no solo la oportunidad de aprender elementos de la disciplina, sino a través de estos ser capaces de darle un giro a la educación general.

Si se integran los principios expuestos del currículo integrado y educación musical, se interpreta que aprender música no debe limitarse a quienes tienen mejor posición económica, o que poseen ciertas características especiales; además, los estudiantes pueden participar y deliberar sobre lo que quieren aprender sobre la música y se respetan sus diferencias de visiones y concepciones respecto a la música. La integración de la música en el currículo escolar implica que su enseñanza no es una asignatura a la cual se pueden inscribir aquellas personas con habilidades y gustos musicales o un tema al que se le deben encontrar los contenidos que coincidirían con las ciencias sociales, ciencias naturales o matemáticas; por el contrario, consiste en visualizar centros organizadores en los cuales podría involucrarse la música ya sea con conceptos de llegada o de salida con otros pertenecientes a otros campos. Lo anterior permite que la música sea accesible para todos.

3. Metodología

3.1. Paradigma

El paradigma de investigación es cualitativo, en el cual se destaca la comprensión de las complejas relaciones del fenómeno de estudio por medio de la experiencia, se buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas, busca la interpretación holística de los fenómenos, más que la explicación de causa y efecto, y se considera que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre (Stake, 1998). Los diseños cualitativos permiten a los investigadores del campo de la educación interpretar, describir y explicar los fenómenos sociales que ocurren en la escuela, bajo las premisas de que el conocimiento es producto de la comprensión, busca analizar los procesos y se asume que la realidad está en constante movimiento (Goetz & Lecompte, 1988).

En la presente investigación, el paradigma cualitativo es el adecuado para comprender los aspectos pedagógicos y curriculares que posibilitan la democratización de la formación musical en centros educativos de educación básica y media, puesto que dichos aspectos emergen y deben analizarse desde las experiencias construidas por los agentes educativos del contexto de estudio. No se busca corroborar o establecer determinadas variables o modelos, sino que se entiende que estos aspectos pedagógicos y curriculares son complejos e inesperados, razón por la que acceder a este conocimiento implica el involucramiento de la subjetividad del investigador y la interpretación holística de la experiencia de los participantes con relación a la formación musical (bandas sinfónicas e integración de áreas) en centros educativos de Duitama.

3.2. Enfoque

En el enfoque interpretativo la realidad se construye en las subjetividades; la comprensión de los fenómenos se realiza desde la apropiación que hacen de él los individuos (Miranda & Ortiz, 2020). Este se caracteriza por manejar procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos (Goetz & Lecompte, 1988). Dicho paradigma da

cabida a dos corrientes filosóficas sobre el acceso al conocimiento: hermenéutica y fenomenología. La primera busca comprender significados y sentidos que existen en las construcciones discursivas de una ciencia, una cultura o un autor, lo cual permite construir saberes y captar el sentido que cada uno tiene de la realidad que hace propia e interioriza (Gadamer, 1975). La segunda, se enfoca en la conciencia y el ser, por lo tanto, reconoce la experiencia sensorial de las vivencias, la participación y la interacción en y con el objeto de estudio (Husserl, 1986).

En la presente investigación se adopta un enfoque interpretativo – hermenéutico, el cual es pertinente para comprender, de manera natural, cuáles son los aspectos pedagógicos y curriculares que posibilitan la democratización de la formación musical en centros educativos de educación básica y media de Duitama (Boyacá). Esto implica la no intervención en el objeto de estudio, para comprender cómo viven e interpretan los docentes la formación musical, comprender sus experiencias educativas referidas a bandas sinfónicas y de integración de áreas, en centros educativos de educación básica y media y qué aspectos pedagógicos y curriculares emergen de dicha formación.

Este enfoque es pertinente teniendo en cuenta que las fuentes de información son los sentidos, interpretaciones y experiencias de los docentes y estudiantes alrededor de la formación musical en educación básica y media. También es adecuado porque no se busca corroborar teorías, probar hipótesis o medir cambios en el contexto de estudio, sino comprender y analizar de manera natural cómo suceden estas experiencias, documentarlas, categorizarlas y analizarlas en una estructura coherente. De esta manera, la propuesta de integración curricular de la música en la educación básica y media, proviene inicialmente de marcos teóricos preestablecidos (por ejemplo, Beane o Dewey), pero se nutre de las experiencias que emergen del análisis de los datos para plantear nuevos postulados y teorías alrededor de la integración del currículo musical en la escuela.

3.3. Método

El método de investigación es etnografía educativa. La etnografía es la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, de manera que los lectores puedan representarse la realidad observada tal cual como apareció en la mirada del investigador (Goetz & Lecompte, 1988). Por su parte, la etnografía educativa aporta datos descriptivos valiosos sobre las creencias, actividades y contextos de los estudiantes en los escenarios educativos, tal como ocurren naturalmente, examinados de forma conjunta, dentro del fenómeno global (Goetz & Lecompte, 1988). En el área de educación, la etnografía permite analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los actores de los fenómenos educativos, las consecuencias intencionales o no de las pautas observadas de interacción y los contextos socioculturales en donde suceden las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La etnografía como método tiene las siguientes características (Angrosino, 2012):

- *Es de campo*: se lleva a cabo en el entorno donde viven las personas sin influir en los comportamientos a observar.
- *Es personalizada*: se realiza en contacto directo con las personas que se estudian, tanto como participantes y observadores de la vida cotidiana.
- *Es multifactorial*: usa dos o más técnicas de recogida de datos para triangular de forma fortalecida las conclusiones de la indagación.
- *Es de largo plazo*: el investigador interactúa con las personas en un amplio periodo de tiempo.
- *Es inductivo*: acumula detalles descriptivos para hallar teorías explicativas y patrones generales.
- *Es dialógico*: las interpretaciones y conclusiones de los investigadores pueden comentarse con las personas que son objeto de estudio.
- *Es integral*: busca producir las características más completas posibles del grupo estudiado.

En la presente investigación, la etnografía educativa es pertinente porque permite recopilar las experiencias y perspectivas de la realidad de los profesores y estudiantes alrededor de la enseñanza musical en el contexto de educación básica y media en Duitama Boyacá. De allí, se podrá describir y analizar las formas que adopta la educación musical, estructuras, procesos y conflictos que surgen, en el marco de las respuestas, relaciones, experiencias y perspectivas, que permiten dilucidar los aspectos pedagógicos y curriculares que posibilitan la formación musical y reconstruir el sentido de la experiencia educativa. El análisis etnográfico permite obtener un conjunto de interpretaciones categorizadas, necesarias para formular una propuesta de integración curricular de la música en la educación básica y media.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

El diseño metodológico planteado se enmarca en las siguientes técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada a docentes (titulares y no titulares de las experiencias seleccionadas), observación no participante de la formación musical y grupos focales a los estudiantes.

Observación no participante: la observación en investigación es “el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con finalidad científica” (Angrosino, 2012, p. 80). Esta se lleva a cabo en entornos naturales, en el campo. Para la presente investigación, el etnógrafo adopta un rol de *observador como participante*, el cual realiza observaciones durante periodos de tiempo, como complemento de otros instrumentos de recolección, y establece contacto con los sujetos de estudio, solo en calidad de investigador (por ejemplo, para solicitud de permisos o autorización de observación) (Angrosino, 2012). De esta manera, no se trata de un observador que pasa totalmente inadvertido, pero tampoco es un observador que se integra o interviene en el grupo de estudio.

En el marco del presente trabajo, esta técnica de recolección de información es pertinente debido a que la investigadora debe interactuar con el objeto de estudio para que

se le permita acceso al aula o espacio de formación musical, ya sea solicitándolo a las directivas de la institución educativa, a los docentes y estudiantes; sin embargo, una vez se instaure como observadora, no interviene en dicho contexto natural.

Las condiciones que Angrosino (2012) indica como necesarias para aplicar técnicas observacionales, es que exista un entorno específico, acontecimientos y factores demográficos. En este caso, el entorno específico es el aula o espacio abierto de las instituciones educativas seleccionadas de educación básica secundaria y media de Duitama; los acontecimientos son las interacciones existentes durante las sesiones de formación musical; los factores demográficos son las edades, género y condiciones socioeconómicas de los estudiantes y docentes.

El proceso que se sigue para la observación no participante en esta investigación consiste en: selección del emplazamiento, conseguir acceso a la comunidad, recogida de notas (estructurada y narrativa), diferenciación de patrones, consecución de saturación teórica (cuando los nuevos hallazgos son similares a los ya observados).

El instrumento que permite registrar la observación es el diario de campo, en el cual la investigadora plasma lo que ocurre en el aula durante las sesiones de enseñanza musical, categorizado en las fases: rol del docente, rol del estudiante, ambiente de aprendizaje y recursos y materiales. Adicional a ello, en este instrumento se registra las reflexiones personales de la investigadora, las cuales van surgiendo durante la observación.

A su vez, la fiabilidad se asegura por medio del registro sistemático, el análisis de datos y la repetición de las observaciones de manera regular en el tiempo. La validez se obtiene por medio de una redacción coherente, lógica y con un lenguaje descriptivo rico de lo observado. El sesgo del observador se minimiza al mantener la naturalidad y objetividad de lo que observa, uso de categorías emergentes y combinar los hallazgos con otros instrumentos de recolección de información.

Entrevista semiestructurada: este tipo de entrevista establece previamente una secuencia de temas que deben tratarse y algunas preguntas preparadas; no obstante, en su aplicación existe flexibilidad y disposición a cambiar la forma y secuencia de las preguntas, con el fin de profundizar en las interpretaciones y experiencias de los sujetos de investigación (Kvale, 2011). El cuestionario de entrevista semiestructurada es un instrumento que permite acceder a las comprensiones y experiencias de las personas en su mundo y su vida, por medio de una conversación. En este sentido, es pertinente para la presente investigación porque permite reconocer las experiencias de los docentes alrededor de la formación musical y analizar en ellas los aspectos pedagógicos y curriculares que posibilitan la integración de la misma.

El diseño que se sigue para aplicar entrevistas y analizar la información recolectada abarca siete etapas: organización de la temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe (Kvale, 2011). A continuación, se describen estas etapas aplicadas a la presente investigación:

Organización temática: se fundamenta en el problema de investigación, también en los propósitos y los elementos curriculares y pedagógicos a indagar.

Diseño: se definen los cuestionarios con las preguntas de las entrevistas, número de docentes de música y otras áreas a entrevistar, definición de tiempos y recursos necesarios.

Entrevista: se realiza el establecimiento del escenario de la entrevista por medio de inducción informativa, aplicación del guion de la entrevista y sus preguntas (introductorias, de sondeo, especificación, directas, indirectas, de profundización, de estructuración, o interpretación).

Transcripción: es la preparación del material oral a texto escrito para su análisis.

Verificación: revisión de la validez (respuesta a objetivos planteados), fiabilidad (coherencia) y capacidad de generalización de los resultados de la entrevista.

La realización de estas entrevistas se acoge al planteamiento de Kvale (2011), en donde no se sigue un método con reglas explícitas, sino un arreglo pragmático que busca asegurar la calidad del conocimiento gracias al conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador.

Grupo focal: consiste en reunir a un grupo de participantes, generar activamente interacción entre ellos para recoger información de sus comprensiones y experiencias en pro de los objetivos de la investigación. Dicha estimulación activa consiste en dirigir el debate del grupo y asegurarse que los sujetos hablen entre sí, en lugar de solo responder un listado de preguntas e interactuar con el investigador (Barbour, 2013). Esta técnica es pertinente para la presente investigación porque permite reunir a los estudiantes de formación musical de básica y media, generar debate entre ellos sobre los aspectos pedagógicos y curriculares (en su lenguaje), analizar los resultados de dicha discusión y contrastar con la experiencia de los docentes documentada en entrevistas. El grupo focal o grupo de discusión es adecuado porque permite ser eficientes en el tiempo de recolección de información y permite generar juicios y argumentos en las intervenciones de los estudiantes cuando debaten.

Para la organización del grupo de discusión, se siguen las recomendaciones de Barbour (2013): disponer el lugar para desarrollar el grupo (organización, tiempo, refrigerio, recursos), alistar equipo de grabación de calidad, desarrollar y utilizar guías temáticas del debate y/o materiales de estímulo, emplear moderador ayudante, practicar las indicaciones, tomar notas, tolerar los silencios mientras emergen los debates y asegurar una transcripción lo más fiel posible a lo dicho y sucedido. En este sentido, el instrumento que se aplica para realizar el grupo de discusión es un cuestionario de 7 preguntas que orientan la discusión.

Los grupos de discusión, guías temáticas y materiales de estímulo de esta investigación giran en torno a las experiencias, creencias y comprensiones que tienen los estudiantes sobre la formación musical, la relación de la música con otras asignaturas,

motivaciones, permanencias y aprendizajes logrados al estar inmersos en bandas sinfónicas y grupos de formación musical. Si bien se ha recomendado que los participantes de estos grupos no se conozcan, en el caso de la presente investigación se valoran las ventajas de un grupo preexistente, como lo son los estudiantes de cada institución educativa que están inmersos. El hecho de que los estudiantes se conozcan desde antes y hayan compartido espacios de formación musical, favorece la dinámica del grupo, la confianza para debatir y moldea el desarrollo de las respuestas.

3.5. Triangulación de la información

La triangulación cualitativa consiste en analizar el fenómeno de estudio desde diversos acercamientos, con el fin de asegurar la validez de los hallazgos; esta puede ser metodológica, de datos, de investigadores y de teorías (Okuda & Gómez, 2005). En la presente investigación se llevan a cabo las siguientes triangulaciones:

Triangulación metodológica: se utilizan tres tipos de instrumentos que permiten contrastar las opiniones y experiencias de los participantes e investigadora: entrevistas, grupos focales y diario de campo, lo cual permite capturar la información desde las diferentes fuentes.

Triangulación de datos: Se tuvieron en cuenta diferentes participantes con el fin de asegurar un adecuado contraste de la información recolectada: directivos docentes, docentes de otras áreas, docentes de las experiencias musicales, estudiantes de las bandas titulares, estudiantes de las bandas de iniciación y la reflexión de la docente; en tres instituciones educativas.

La triangulación metodológica y de datos se lleva a cabo por medio de una matriz en la que se relacionan las categorías de estudio y los hallazgos en cada uno de los participantes: directivos docentes (entrevista), docentes de otras áreas (entrevista), docentes de experiencias musicales (entrevista), estudiantes de las experiencias musicales (grupos focales) y la observación de la investigadora (diarios de campo).

Triangulación de teorías: En la conceptualización y teorización de la investigación de definieron de antemano categorías y subcategorías de investigación referentes a los aspectos curriculares y pedagógicos de la integración del currículo musical. Dichas categorías permiten interpretar los hallazgos y posteriormente contrastar o confrontar con las teorías iniciales y los estudios del estado del arte en la discusión de resultados.

3.5. Participantes

El contexto de observación son las sesiones de formación musical en bandas sinfónicas de tres instituciones educativas públicas: Colegio La Presentación del Norte (Colpre), Colegio Guillermo León Valencia (GLV) y la experiencia de integración de áreas con las artes en la Institución Educativa Quebrada Becerras de Duitama Boyacá (Quebec). Estas tres instituciones educativas se eligieron debido a que han prevalecido en el tiempo durante 4 años realizando estas prácticas de formación musical; han sido sostenibles a pesar de la pandemia, además de haber operado en contextos de básica y media y permiten evidenciar aquellos elementos pedagógicos y curriculares que posibilitan la integración de la formación musical en diferentes centros educativos públicos y privados. A continuación, se describe cada una de estas instituciones educativas y sus procesos musicales:

Colegio Guillermo León Valencia (GLV): Este proceso musical tiene tres subgrupos uno de la banda titular que lleva más de dos años tocando y hay cerca de 28 estudiantes, otro grupo de iniciación que comenzaron el año anterior al cual asisten 24 estudiantes y son quienes al demostrar que han crecido en su conocimiento e interpretación del instrumento, van pasando a la titular; y uno al cual el director llama nuevos que comenzaron este año y su ascenso es a la banda de iniciación que ya tienen montajes sencillos o de un nivel inferior al de la banda titular.

Colegio La Presentación del Norte (Colpre): La banda sinfónica del colegio de la presentación cuenta con cerca de 32 integrantes, 20 de la banda titular que son niñas

principalmente que llevan entre uno y 4 años de proceso. Esta banda tiene tres ensayos a la semana cada uno de una hora y media, pero en ocasiones reponen tiempo que no han podido ensayar, los ensayos son de tres horas tres días, la primera hora y media es con el grupo de iniciación cerca de 12 niños y niñas que están iniciando este año y han avanzado en dos escalas de 5 y 8 notas, lo cual no les permite hacer parte del grupo titular; y el tiempo restante es de ensayo con la banda titular. En general son 9 horas a la semana distribuidas en los dos procesos.

Institución Educativa Quebrada Becerras de Duitama Boyacá (Quebec): La experiencia de esta institución educativa es diferente a las otras dos, en este colegio rural hay un docente de primaria que sabe de música, pero su aprendizaje ha sido autónomo y ha logrado en los últimos cuatro años trabajar esta asignatura, inicialmente con los estudiantes del grado al que a él le ha correspondido dirigir y muy enfocada hacia la música andina colombiana y la música boyacense. Desde el trabajo alcanzado con los niños de su curso, se empieza a orientar esta disciplina de las artes de forma transversal con otras asignaturas como ciencias naturales, español y sociales principalmente; interrelacionando con letras de canciones que hablan del cuidado al medio ambiente, de normas de comportamiento social y de la forma en la que se realizan las letras de las canciones (frases, prosa, versos, y la estructura silábica). Lo anterior permite consolidar hasta el año anterior un grupo de estudiantes tanto de primaria como de bachillerato que interpretan varios instrumentos (algunos hechos por ellos), cantan y bailan música colombiana y hacen énfasis en la música boyacense, teniendo en cuenta aprendizajes de varias áreas. La observación de las clases se realizó con grado cuarto con 11 niños y niñas, grado quinto con 15 niños y niñas y el grupo de bachillerato que cuenta con 8 estudiantes; los estudiantes hacen parte del sector rural de Quebrada Becerras del municipio de Duitama.

El proyecto es una forma de generar inquietud en los niños y a través de la música aprender de varias asignaturas; actualmente ese proceso se está terminando debido a que el docente está próximo a su retiro y ha preferido no continuar con el mismo ahínco para no romper el proceso a mitad del año escolar.

La investigación tiene en cuenta las experiencias musicales de estas tres instituciones educativas de carácter público del municipio de Duitama. Dado que en cada una de estas instituciones existe una experiencia de formación musical, se tienen en cuenta de cada una de estas: dos directivos docentes (un rector y un coordinador), el docente director titular de la experiencia musical, los estudiantes que hacen parte del proceso de formación musical y tres docentes de otras áreas que permitirán consolidar la información que se requiere para la investigación. La relación de participantes y técnicas de recolección de información se pueden evidenciar en la tabla 1.

Tabla 1.

Participantes de la investigación.

Técnica de recolección	Cód. Participante	Tipo de participante	Detalle tipo de participante	I.E
Entrevista	DA1	Docente de otras áreas	Docente de Matemáticas	CGLV
Entrevista	DA2	Docente de otras áreas	Docente de Español	CGLV
Entrevista	DA3	Docente de otras áreas	Docente de Edufísica	CGLV
Entrevista	DA4	Docente de otras áreas	Docente de Edufísica	Colpre
Entrevista	DA5	Docente de otras áreas	Docente de Ciencias Naturales	Colpre
Entrevista	DA6	Docente de otras áreas	Docente de Primaria	Colpre
Entrevista	DA7	Docente de otras áreas	Docente de Sociales	Quebec
Entrevista	DA8	Docente de otras áreas	Docente de Edufísica	Quebec
Entrevista	DA9	Docente de otras áreas	Docente de Lengua Castellana	Quebec
Entrevista	DM1	Docente de música	Docente de Música Banda Sinfónica	CGLV
Entrevista	DM2	Docente de música	Docente de Música Banda Sinfónica	Colpre
Entrevista	DM3	Docente de música	Musica	Quebec
Entrevista	DDR1	Directivo docente	Rectora	CGLV
Entrevista	DDR2	Directivo docente	Rectora	Colpre
Entrevista	DDR3	Directivo docente	Rectora	Quebec
Entrevista	DDC4	Directivo docente	Coordinador	CGLV
Entrevista	DDC5	Directivo docente	Coordinador	Colpre
Entrevista	DDC6	Directivo docente	Coordinador	Quebec
Grupo Focal 1	GFGLV1	Estudiante	Estudiantes de música	CGLV
Grupo Focal 2	GFGLV2	Estudiante	Estudiantes de música	CGLV
Grupo Focal 3	GFGLV3	Estudiante	Estudiantes de música	CGLV
Grupo Focal 1	GFCP1	Estudiante	Estudiantes de música	Colpre
Grupo Focal 2	GFCP2	Estudiante	Estudiantes de música	Colpre
Grupo Focal 3	GFCP3	Estudiante	Estudiantes de música	Colpre
Grupo Focal 1	GFQB1	Estudiante	Estudiantes de música	Quebec
Grupo Focal 2	GFQB2	Estudiante	Estudiantes de música	Quebec
Grupo Focal 3	GFQB3	Estudiante	Estudiantes de música	Quebec
Diario de campo 1	DCGLV1	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo titular	CGLV
Diario de campo 2	DCGLV2	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo de iniciación	CGLV
Diario de campo 3	DCGLV3	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo titular	CGLV

Diario de campo 1	DCCP1	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo titular	Colpre
Diario de campo 2	DCCP2	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo titular	Colpre
Diario de campo 3	DCCP3	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo titular	Colpre
Diario de campo 1	DCQB1	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grado 5°	Quebec
Diario de campo 2	DCQB2	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grado 4°	Quebec
Diario de campo 3	DCQB3	Estudiantes y docente	Sesión de enseñanza grupo musical de bachillerato	Quebec

Los participantes de la investigación son los docentes de formación musical, docentes de otras asignaturas, directivos docentes de los centros educativos y estudiantes que pertenecen a estas bandas y/o experiencias de integración de áreas con la música. El enfoque de selección de los participantes corresponde al establecimiento de los criterios que retratan al grupo que se desea estudiar (Goetz & Lecompte, 1988). Por un lado, se eligen 3 docentes de formación musical, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructura y observación de sus clases, cuyos criterios de selección son:

- Dirigir una experiencia musical (banda sinfónica, integración de áreas), de más de cuatro años de continuidad.
- Que hayan permanecido después de la pandemia
- Que incluyan estudiantes de educación básica y media
- Tener reconocimiento en el entorno institucional y municipal de buenas prácticas educativas de formación musical.

Para los docentes de otras asignaturas y directivos docentes, se realiza una selección por bola de nieve, es decir, los sujetos de investigación se van eligiendo por la investigadora al entrar en contacto con el contexto de estudio, a partir de la información obtenida, y al valorar la información que podrían aportar para profundizar en el conocimiento de las prácticas educativas. En total, se completaron 9 entrevistas semiestructuradas a docentes de otras áreas disciplinares diferentes a la musical y 6 directivos docentes (3 rectores y 3 coordinadores).

Los estudiantes participantes de la investigación son los integrantes de los tres grupos (dos bandas sinfónicas y una experiencia alternativa de articulación de áreas), con el fin de realizar 3 grupos de discusión para cada establecimiento educativo y la observación

por medio de diario de campo de 3 sesiones de enseñanza y aprendizaje musical. De esta manera, los criterios de inclusión para los estudiantes son:

- Pertenecer a la banda sinfónica y/o procesos de formación musical desde la integración de áreas de alguna de las instituciones educativas seleccionadas.
- Pertenecer al grupo por lo menos hace 1 año.

3.6. Análisis de la información

Dentro del enfoque hermenéutico, se reconoce el método etnometodológico, en el cual se estudia y analiza reflexivamente las formas como las personas llevan a cabo sus actividades cotidianas. En este marco, Goetz & Lecompte (1988) proponen un enfoque de análisis de datos en la investigación cualitativa que involucra la codificación y categorización de datos para identificar patrones y conceptos clave. Destacan la naturaleza iterativa del proceso, donde se ajustan y refinan las categorías en función de la evolución del análisis. Sugieren la comparación constante de datos y la triangulación para aumentar la validez y mantener la conexión con la experiencia de campo. Según estos autores, las fases de la investigación etnográfica son las que se observan en la figura 2. Estas se describen a continuación.

Figura 2.

Fases del análisis interpretativo – hermenéutico de la investigación.



Nota. Basado en Goetz & Lecompte (1988)

Observación y participación: En esta fase, el investigador entra en el campo de estudio y se involucra directamente con los participantes, observando sus comportamientos, interacciones y actividades. La investigadora estuvo inmersa en las sesiones de formación musical de las tres instituciones educativas.

Recopilación de datos: Durante esta etapa, se utilizan diversas técnicas de recopilación de información; en este caso, entrevistas, y grupos focales, para obtener datos detallados sobre las experiencias de los participantes frente al objeto de estudio. La información recolectada por los instrumentos planteados se transcribió de forma escrita y organizada según la fuente de información, en este caso, de cada uno de los participantes de la misma.

Análisis de datos: Las transcripciones se organizaron y procesaron con software de análisis cualitativo Atlas Ti., en el cual la investigadora hizo lectura de la información y clasificó según categorías de análisis predefinidas y emergentes. En esta fase, el investigador analiza y examina cuidadosamente los datos recopilados para identificar patrones, temas, significados y relaciones dentro del contexto cultural estudiado.

Interpretación: En esta etapa, el investigador busca comprender y dar sentido a los hallazgos obtenidos durante el análisis de datos, con el fin de generar una interpretación coherente y significativa de la cultura estudiada.

Redacción del informe: Finalmente, el investigador redacta un informe etnográfico que presenta los resultados de la investigación, incluyendo descripciones detalladas, análisis e interpretaciones, proporcionando una representación completa y fiel del campo estudiado.

El análisis categórico de la información se lleva a cabo considerando algunas categorías de análisis iniciales partiendo de los fundamentos teóricos, curriculares y pedagógicos. No obstante, del corpus de información pueden emerger otros postulados

sobre currículo y pedagogía en la formación musical. Estos elementos iniciales se describen a continuación.

Elementos curriculares (EC)

- *Tipo de currículo concurrente*: oficial, operativo, oculto, nulo, adicional (Posner, 2005).
- *Elementos del currículo integrador*: de experiencias, social, conocimientos, diseño curricular (Beane, 2010).
- *Tipos integración del currículo*: multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario (Drake, 2007)
- *Niveles de integración de la música*: contribución, aditivo, transformativo y de acción social (Berke, 2000).
- *Desafíos de la integración curricular de la música*: lucha con visiones funcionalistas y neoliberales; lograr una enseñanza musical de calidad, significativa y que contenga experiencias estéticas profundas (Samper, 2016). Lugar de la música equivalente a las demás asignaturas, cualquier persona puede hacer y apreciar la música (Dewey, 2008).

Elementos pedagógicos (EP)

- *Enfoques de enseñanza musical*: técnico, práctico y crítico (Aróstegui, 2011).
- *Métodos y estrategias de enseñanza*: aprendizaje activo, métodos específicos (ej. Yamaha), trabajo grupal o individual, canto, baile, acompañamiento.
- *Recursos pedagógicos*: instrumentos, ambiente de aprendizaje (aula y mobiliario), recursos de video y audio, entre otros.
- *Participación en la enseñanza*: participación de los estudiantes en la planificación curricular; formulación de experiencias alrededor de los temas e intereses de los estudiantes.
- *Aprendizajes logrados*: a nivel musical, otras áreas de la formación (Samper, 2020).
- *Contribuciones de enseñar arte*: creatividad, diversidad, incertidumbre, expresión y descubrimiento (Eisner, 2002)

Una vez la información ha sido categorizada, se realizará la relectura de la misma para consolidar la organización que se estableció según su afinidad conceptual e interpretativa. Posteriormente, se efectuará un análisis de la frecuencia y relaciones que existen en las categorías de análisis para hacer evidente su interpretación, triangulación y obtención de conclusiones para la investigación.

Tabla 2.

Ruta metodológica de estudio

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Tipo de enfoque	Técnica	Instrumentos
¿Qué aspectos pedagógicos y curriculares posibilitan la democratización de la formación musical en instituciones educativas públicas de educación básica y media?	Analizar los aspectos pedagógicos y curriculares que posibilitan la democratización de la formación musical en centros educativos de educación básica y media de Duitama (Boyacá)	Identificar los aspectos pedagógicos, curriculares y democráticos que caracterizan el desarrollo de las prácticas musicales en el contexto estudiado.	Tipo de currículo concurrente	Cualitativo	Observación	Diario de campo
		Caracterizar la experiencia educativa de docentes y estudiantes con relación a la formación musical (bandas sinfónicas e integración de áreas) en centros educativos de Duitama.	Niveles de integración de la música		Entre-vista	Cuestionario de entrevista
			Elementos de la experiencia educativa			
			Enfoques de enseñanza musical		Grupo Focal	Guía temática grupo de discusión
			Métodos y estrategias de enseñanza.			
			Recursos pedagógicos			
			Elementos del currículo integrador			
			Tipos de integración del currículo			
		Conocer las comprensiones que tienen los directivos docentes frente a la formación musical curricular y extracurricular.	Participación de los estudiantes			
			Desafíos de la integración de la música.		Entre-vista	Cuestionario de entrevista
			Contribuciones de enseñar arte			
			Aprendizajes logrados			

Formular una
propuesta
curricular donde la
música haga parte
integral del
Desarrollo humano
y posibilite la
democratización de
ese saber en la
educación básica y
media de los
colegios públicos
de Duitama

Aspectos
pedagógicos

Aspectos
curriculares

Revisión
documental

Documento
de la
propuesta.

4. Resultados y sistematización de la información

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación a partir de los objetivos planteados y los instrumentos aplicados a los participantes que permiten dar respuesta a estos propósitos. En efecto, entrevistas y grupos focales permiten acceder a las experiencias, conocimientos y comprensiones que tienen los actores involucrados en el proceso de formación musical y de otras áreas con el fin de ser contrastadas a la luz de categorías de investigación. Esto, a su vez, se triangula con la observación por medio del diario de campo, lo que permite reafirmar o contrastar elementos dichos por los participantes y los hechos que se presentan en el aula de clase.

Las categorías de análisis refieren a los elementos curriculares y pedagógicos de las experiencias de formación musical en centros educativos de educación básica y media de Duitama (Boyacá), como base para una propuesta de integración curricular. Las categorías y subcategorías iniciales se han propuesto desde los fundamentos teóricos de la investigación y alrededor de ellas se relacionan las preguntas realizadas en cada uno de los instrumentos y el tipo de participante (ver tabla 3).

Tabla 3.

Categorías y preguntas de las entrevistas y grupos focales.

	Categorías y subcategorías	Preguntas a docentes de otras áreas (DA)	Preguntas a docentes de música (DM)	Preguntas a directivos Docentes (DDR / DDC)	Preguntas a estudiantes grupos focales
EC	Tipo de currículo concurrente: oficial, operativo, oculto, nulo, adicional (Posner, 2005).	Describe cuáles son los lineamientos curriculares que orientan la enseñanza de la música en las escuelas de Duitama, vinculados o no con las competencias de su asignatura	Como profesor de música describa cuáles son los lineamientos curriculares que orientan la enseñanza de la música en las escuelas de Duitama. ¿Cómo implementa estos elementos curriculares para la enseñanza de la música en el proceso que lidera dentro de la institución educativa?	Como directivo docente describa cuáles son los lineamientos curriculares que orientan la enseñanza de la música en las escuelas de Duitama.	

EC	Niveles de integración de la música: contribución, aditivo, transformativo y de acción social (Berke, 2000).				
EP	Enfoques de enseñanza musical: técnico, práctico y crítico (Aróstegui, 2011). Métodos y estrategias de enseñanza: aprendizaje activo, individual, en grupo, retroalimentación. Recursos pedagógicos: instrumentos, aula, mobiliario, equipos.	Describe cómo utiliza la música en las estrategias, experiencias y/o procesos de enseñanza de su asignatura.	Describe las estrategias y/o proceso de enseñanza de la música que lleva a cabo con sus estudiantes en la institución educativa.	Como directivo docente, describa el sentido formativo de la banda sinfónica en la institución educativa a su cargo. Como directivo, ¿qué procesos pedagógicos y administrativos implementa para optimizar el trabajo de la banda sinfónica?	¿Cómo es una clase de educación musical?
EC	Elementos del currículo integrador: de experiencias, social, conocimientos, diseño curricular (Beane, 2010).		¿Cómo ha integrado o transversalizado la enseñanza musical con contenidos disciplinares de otras asignaturas?	¿Cómo se ha integrado o transversalizado la enseñanza de la música con los contenidos disciplinares de otras asignaturas en la institución educativa?	Lo que ha aprendido en la clase de música ¿Cómo se ha interrelacionado con otros temas o asignaturas escolares?
EC	Tipos de integración del currículo: multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario (Drake, 2007).	¿Cómo se podría llevar a cabo la integración o transversalización de la enseñanza musical con contenidos disciplinares de su asignatura?	¿Cómo se podría llevar a cabo la integración o transversalización de la enseñanza musical con contenidos disciplinares de otras asignaturas?	¿Cómo se podría llevar a cabo la integración o transversalización de la enseñanza musical con contenidos disciplinares de otras asignaturas en la institución educativa?	¿Cómo cree que desde otras asignaturas pueda aprender música?
EP	Participación en la enseñanza: participación de los estudiantes en la planificación curricular; formulación de experiencias alrededor de los temas e intereses de los estudiantes.	En lo que ha podido observar frente a la enseñanza musical que se imparte en la <u>banda sinfónica</u> de la institución educativa: ¿Qué participación tienen los estudiantes en la planeación de la enseñanza musical o formulación de experiencias musicales alrededor de sus intereses y problemáticas?	¿Qué participación tienen los estudiantes en la planeación de la enseñanza musical o formulación de experiencias musicales alrededor de sus intereses y problemáticas?	En lo que ha podido observar frente a la enseñanza musical que se imparte en la <u>banda sinfónica</u> de la institución educativa: ¿Qué participación tienen los estudiantes en la planeación de la enseñanza musical o formulación de experiencias musicales alrededor de sus intereses y problemáticas?	¿Cómo participan ustedes en la decisión de lo que se aprende en educación musical? (repertorio, forma de aprender, contenidos...)
EC	Desafíos de la integración curricular de la música: lucha con visiones funcionalistas y neoliberales; lograr una enseñanza musical de calidad, significativa y que contenga experiencias estéticas profundas. Cualquier persona puede hacer y apreciar la música.	¿Qué aspectos cree que se deben mejorar para que la música pueda ser aprendida todas y todos los estudiantes y su enseñanza tenga la importancia de cualquier otra asignatura escolar?	¿Qué aspectos cree que se deben mejorar para que la música pueda ser aprendida por todas y todos los estudiantes de modo similar a cualquier otra asignatura?	¿Qué aspectos cree que se deben mejorar para que la música pueda ser aprendida por todas y todos los estudiantes y su enseñanza tenga la importancia de cualquier otra asignatura escolar?	Si usted fuera el/la docente de música ¿cómo la enseñaría para que sea aprendida por todas y todos los estudiantes y su enseñanza tenga la importancia de cualquier otra asignatura escolar?
EP	Contribuciones de enseñar arte: creatividad, diversidad, incertidumbre,	¿En su opinión, por qué es importante la enseñanza y aprendizaje de la	En su opinión ¿por qué es importante aprender música?	¿En su opinión, por qué es importante la enseñanza y aprendizaje	¿Por qué es importante aprender /o no aprender música?

	expresión y descubrimiento (Eisner, 2002)	música en la escuela?		de la música en la escuela?	
EP	Aprendizajes logrados: a nivel musical, otras áreas de la formación (Samper, 2020).				¿En qué se diferencian los aprendizajes musicales que ha adquirido, con los de otras asignaturas?

Nota: EC: Elementos curriculares; EP: Elementos pedagógicos.

En el marco analítico, este capítulo se estructura en cinco secciones. En la primera, se detallan las características y hallazgos de los participantes entrevistados: directivos docentes, docentes de experiencias musicales y docentes de otras áreas, respecto a los elementos curriculares y pedagógicos de la enseñanza musical. En la segunda sección, se analizan los resultados a partir de las experiencias de los estudiantes de música en estas instituciones educativas, a la luz de lo informado en los grupos focales. En la tercera sección, se interpretan las observaciones realizadas por la investigadora en cada una de las experiencias de formación musical a la luz de las categorías de análisis establecidas. En la cuarta sección, se realiza una triangulación de datos en la que se contrastan las diferentes comprensiones y experiencias de los participantes, alrededor de los elementos pedagógicos y curriculares de la formación musical en estas instituciones educativas. Finalmente, en la quinta sección se realiza una propuesta de integración curricular de la música en educación básica y media basada en centros organizadores del conocimiento, unidades didácticas integradoras y metodologías activas que promuevan en aprendizaje significativo en el contexto.

4.1. Análisis de resultados de entrevistas

Las entrevistas a docentes se realizaron de forma segmentada según su rol en las instituciones educativas, con el fin de tener diferentes visiones alrededor de la formación musical y los elementos pedagógicos y curriculares involucrados. De esta manera, primero se muestran los resultados de las comprensiones de los directivos docentes, seguida por las experiencias de los docentes de música y de otras áreas.

4.1.1. Entrevistas a directivos docentes.

“Yo veía que ellos tenían una banda de pequeñitos, de puros pequeñitos, entonces yo empecé a decirle a la asociación y al maestro: maestro vámonos para los preescolares porque yo sé que eso es lo que está haciendo el colegio seminario, yéndose a los preescolares y sin ningún instrumento especial de percusión, se necesitaba para hacer un trabajo de percusión, entonces ellos golpeaban tarros, tamborcitos, lo que tuvieran, el pupitre, las palmas y así el maestro [...] hizo como dos años un trabajo con los niños chiquitos de preescolar; y de ahí eso crea escuela, yo creería que hay como tres o cuatro estudiantes que vienen de esa escuelita”..

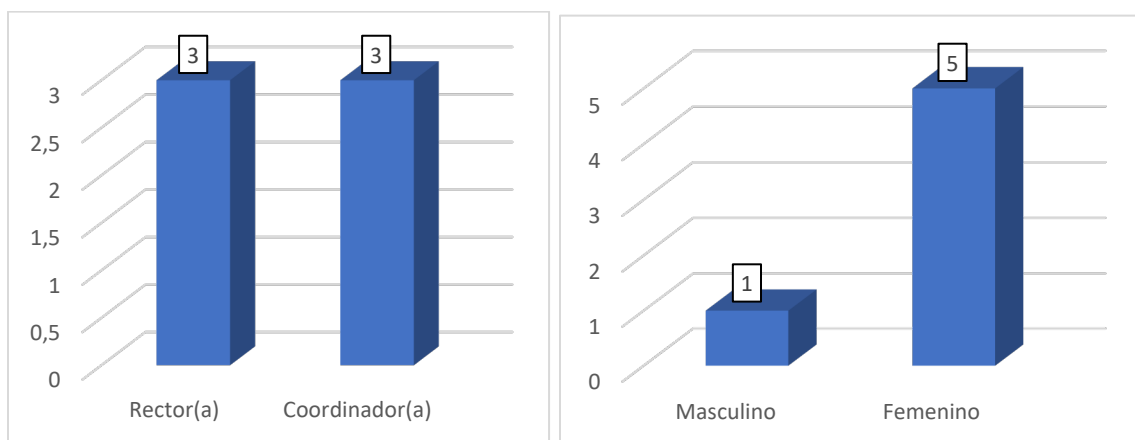
Rectora del Colegio la Presentación

Los directivos docentes cumplen funciones fundamentales para la gestión escolar, lo cual influye en la forma como se desarrolla la enseñanza musical en las instituciones educativas. A continuación, se describen las características de los docentes entrevistados y, seguidamente, se analizan las tendencias halladas según las categorías de análisis y las convergencias y divergencias alrededor de los elementos pedagógicos y curriculares de las experiencias de formación musical.

Las entrevistas se realizaron a 3 directivos docentes rectores y 3 coordinadores (de cada institución se entrevistó a un rector y un coordinador para un total de seis directivos); cinco de ellos fueron mujeres y uno de ellos hombre (ver figura 3).

Figura 3.

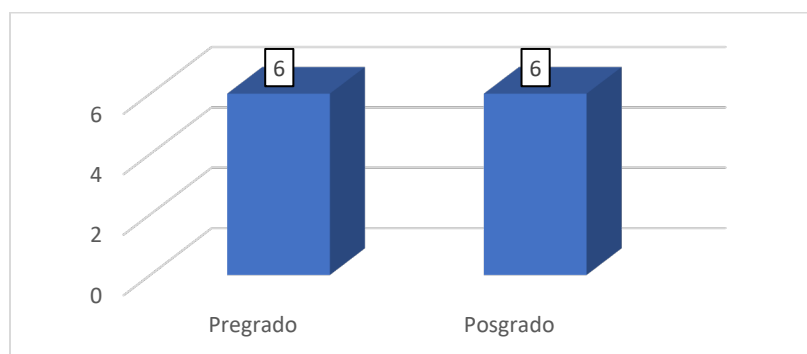
Nivel del cargo y género de los directivos docentes participantes.



El nivel de estudios alcanzado por los directivos docentes ha sido para todos de pregrado profesional y cinco de ellos han realizado estudios de posgrado (ver figura 4). El área de formación de base profesional ha sido matemáticas y física en dos de ellos y en los demás: biología, educación física, matemáticas y estadística y psicología educativa y administración (ver figura 5).

Figura 4.

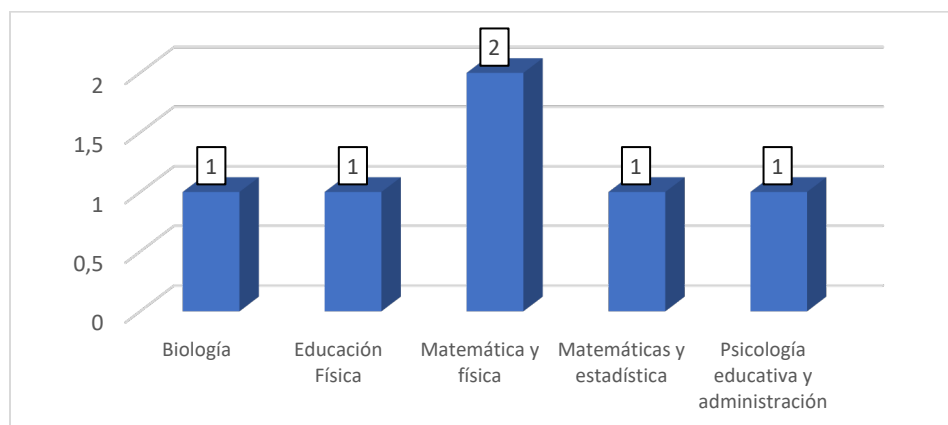
Nivel de estudios alcanzado por los directivos docentes participantes.



En estas áreas se puede evidenciar la diversidad de formación que existe en los directivos docentes y la ausencia de formación musical de base. Esto no se puede entender como un limitante para ejercer funciones directivas, pero, dependiendo de las experiencias particulares de cada uno, dicha formación puede permear las comprensiones sobre la formación musical.

Figura 5.

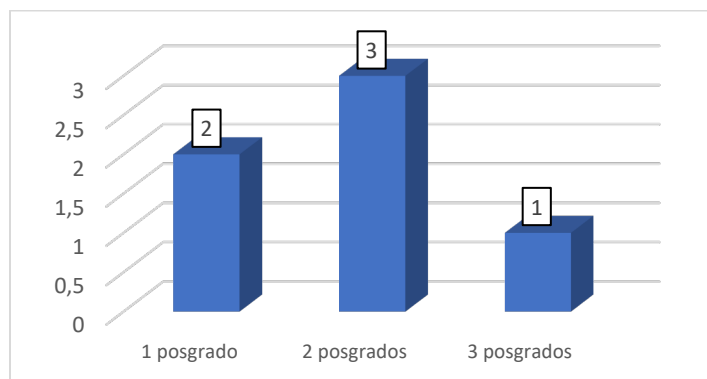
Área de formación profesional de los directivos docentes participantes.



En la formación posgradual, tres de los directivos docentes han realizado dos posgrados, dos han realizado 1 posgrado y uno ha realizado tres posgrados (ver figura 6). Esta formación es resultado del nivel de formación que demanda la profundización de conocimientos en diferentes áreas para asumir cargos directivos.

Figura 6.

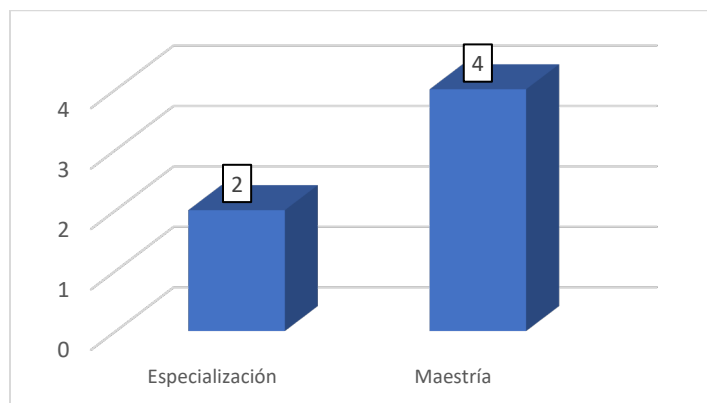
Número de posgrados realizados por los directivos docentes participantes.



Por su parte, el nivel del último posgrado realizado por los directivos docentes fue maestría en cuatro de ellos y especialización en dos docentes (ver figura 7). Estos docentes tienen generalmente dos especializaciones o una maestría, algunas de ellas con doble titulación.

Figura 7.

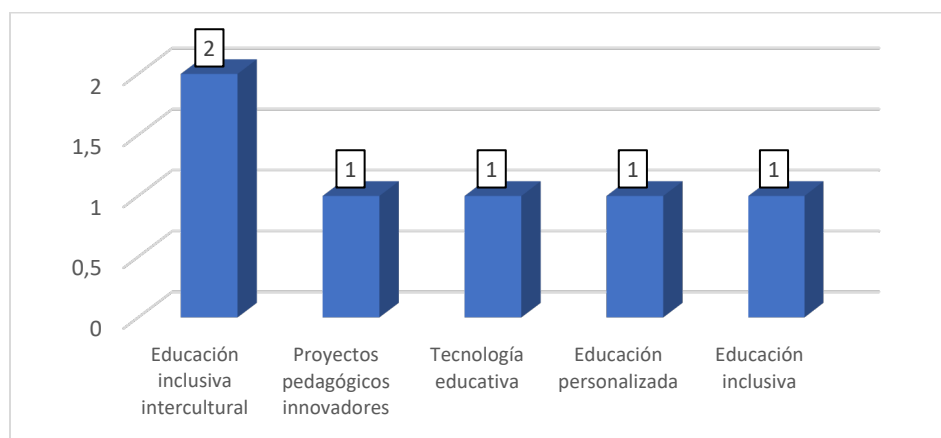
Nivel del último posgrado realizado por los directivos docentes participantes.



El área de esta formación posgradual es variada, pues abarca la educación inclusiva, proyectos pedagógicos innovadores, tecnología educativa y educación personalizada (Ver figura 8). Estos temas reflejan un enfoque amplio y actualizado en la formación de posgrado, que busca promover la calidad y la eficacia en el ámbito educativo a través de la educación personalizada, innovación y tecnología.

Figura 8.

Área de formación del último posgrado realizado por los directivos docentes participantes.



Las experiencias, comprensiones y opiniones de los directivos docentes se consolidan en la tabla 4, alrededor de las preguntas y categorías de análisis de los elementos curriculares y pedagógicos, distinguiendo sus convergencias, divergencias y el análisis de las tendencias de sus respuestas.

Tabla 4.

Resultados de las entrevistas a directivos docentes, según categorías, convergencias y divergencias.

Elemento	Categoría	Convergencias	Divergencias	Análisis
Curricular	Tipo de currículo	Los directivos docentes coinciden en que la formación musical se enmarca en el currículo oficial de educación artística y las horas adicionales de la jornada única. Sin embargo, a nivel operativo, no se cuenta	Existen pocas divergencias; en su lugar, los directivos docentes resaltan algunos aspectos más que otros, en la misma vía. Por ejemplo, algunos docentes mencionan aspectos del currículo oculto como las	Para los directivos docentes la música hace parte del currículo oficial de educación artística, pero existen pocos maestros con preparación y vocación musical, razón por la que en el currículo operativo se enfoca en la enseñanza de dibujo y

		con los profesionales idóneos en esta área, razón por la que la formación se inclina hacia el dibujo o las artes plásticas, lo que conlleva a un currículo nulo en música. En su lugar, la formación musical en estas instituciones educativas se realiza como un currículo adicional para los estudiantes que se inscriban a las bandas, actividad que es apoyada por sus familias. Se reconoce que existe un currículo oculto, en el que los estudiantes se forman integralmente, adquieren valores y definen rumbos profesionales futuros alrededor de la música.	contribuciones de la música a nivel espiritual, otros hacia la formación emocional y de valores y algunos hacia la definición de su futuro profesional. En el currículo oficial, algunos directivos docentes reconocen el área de artística como obligatoria, mientras que otros destacan las posibilidades que tiene la jornada adicional para enfocar dichas horas hacia la parte artística y musical.	artes plásticas; lo cual también conduce a un currículo nulo frente a la formación musical. En consecuencia, la música se enseña en el currículo adicional, donde las bandas sinfónicas son un “club” o un grupo cerrado al que asisten los estudiantes que les gusta la música y que sus padres apoyan económicamente cuando es necesario. Se reconoce un currículo oculto en el que, además de recibir formación musical, los estudiantes adquieren disciplina, valores y formación socioemocional.
Curricular	Apoyo directivo	Los directivos docentes convergen en que su labor se ha centrado en la consecución de recursos financieros para sostener las experiencias musicales, con el apoyo de la asociación de padres (económicamente como en status) y la recepción de apoyo externo por parte de Culturama en las instituciones educativas urbanas con instructores. La mayoría directivos docentes destacan su labor de promoción y motivación para que las experiencias musicales sigan, persistan a pesar de las críticas que puedan llegar a recibir, y procurar que más estudiantes se integren desde la infancia.	No existen opiniones contradictorias entre los directivos docentes. Sin embargo, algunos de ellos resaltan aspectos no mencionados por los demás. Por ejemplo, se menciona una labor de organización de tiempos y espacios para las experiencias musicales, ajuste del plan de estudios para dar más prioridad a la parte artística o apoyar a los estudiantes en eventos de representación musical.	La existencia de las experiencias musicales depende de diversas voluntades. Entre ellas, la labor directiva de apoyo ha sido relevante para el mantenimiento de estas iniciativas; en este caso, como grupos exclusivos para quienes quieren dedicarse a la música, quieren explorar esta área y cuentan con el apoyo de sus padres. Se evidencia que los recursos financieros para proveer instrumentos y personal profesional para la enseñanza son limitados, razón por la que se ha requerido apoyo de los padres de familia e instituciones externas como Culturama.

Curricular	Niveles de integración de la música	Los directivos docentes en sus discursos evidencian una visión de la música como una formación integrada al currículo de una forma aditiva, es decir, como un conjunto de actividades que se realizan en un grupo cerrado, extra clase, para enseñar y aprender música. En este sentido, la música complementa el plan de estudios, pero no hace parte integral del mismo.	En la coordinadora del Quebec se evidencia una visión transformadora de la integración de la música, pues indica que la banda sinfónica es una actividad transversal a todas las áreas, como lo es la lúdica.	Desde la visión de los directivos docentes se evidencia que la música tiene un nivel de integración bajo en el currículo, en un nivel aditivo. Si bien se puede llegar a considerar que la música es transversal, la mayoría de los discursos de los directivos docentes enfatizan en que la música funciona como un complemento, más que como una parte integral del currículo.
Pedagógico	Enfoques de enseñanza musical	En tres de los directivos docentes se evidencian comprensiones que se enmarcan en una visión técnico-práctica de la enseñanza musical. Es decir, las experiencias musicales vistas como procesos que finalizan con la presentación de productos musicales (ensambles) o participaciones en concursos.	En dos de los directivos docentes entrevistados se evidencian visiones de la enseñanza musical enmarcadas en un enfoque práctico-crítico. Es decir, que el objetivo no sea tener premios en concursos, sino que los estudiantes disfruten la música, se emocionen con ella y la toquen e interpreten con o sin el director, incluso sin cansarse de hacerlo.	Existe un contraste de visiones en los directivos docentes, donde se resaltan los aspectos técnico-prácticos de obtener productos musicales para participar en concursos o mostrar a la sociedad y la visión en práctico crítica en la que se destaca que los estudiantes estén en estas experiencias por gusto y para desarrollar sus talentos.
Curricular	Elementos del currículo integrador	Los elementos del currículo integrador evidenciados fueron pocos. Sin embargo, en dos directivos docentes se evidencian algunas convergencias respecto a mencionar eventos como el English Day, día del idioma o celebraciones culturales, como oportunidades donde la música se integra con otras áreas. Esto se comprende dentro de la categoría de experiencias. Por su parte, en comentarios de dos directivos docentes se identifica que no existe	La rectora del Quebec muestra una experiencia en la que, a partir del reconocimiento de las regiones colombianas los estudiantes logran integrar conocimientos culturales, musicales, gastronómicos, históricos, entre otros; lo cual se enmarca en la categoría integración de conocimientos.	A la luz de las comprensiones de los directivos docentes, son pocas las evidencias de los elementos del currículo integrador. Se han realizado algunas integraciones de experiencias en eventos culturales y un caso de integración de conocimientos a la luz de una estrategia de exposición de regiones colombianas. En este sentido, las experiencias musicales son actividades adicionales al currículo, que algunos estudiantes realizan y que aún no logran integrarse al currículo.

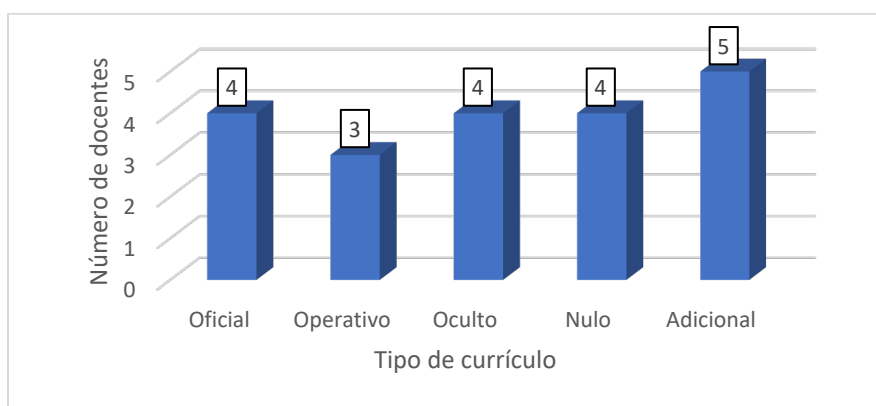
		integración social, al contrario, la música está a disposición de quienes están en las bandas sinfónicas; no es para todos, ni está enfocada a sus intereses.		
Curricular	Tipos de integración del currículo	La mayoría de directivos docentes comentan experiencias de integración curricular de la música en su nivel más básico: multidisciplinar. En efecto, ellos comentan que es difícil transversalizar los contenidos musicales con otras asignaturas, y cada área se dedica a formar a los estudiantes en sus propias temáticas por separado. Cuando se llegan a tocar temas comunes con otras áreas, se hacen dentro de la misma experiencia musical, por ejemplo, historia de la música.	La rectora del Quebec comentó una experiencia en la que, con el objetivo de conocer sobre las regiones de Colombia, se hacen presentaciones donde los estudiantes deben exponer sobre sus costumbres, geografía, historia, música y todo lo relacionado. Este es un ejemplo de la integración curricular transdisciplinar.	Dado que en las experiencias musicales existe baja integración curricular, naturalmente el tipo de integración que refieren los directivos docentes es multidisciplinar. En este tipo de integración, cada asignatura estudia el tema desde su propia perspectiva sin dialogar con las demás. En un caso particular, se evidencia la enseñanza de la música integrada con otras áreas del conocimiento (sociales, naturales, historia, danza) en el marco de un proyecto transdisciplinario.
Curricular	Tipos de integración del currículo propuesto	En las propuestas para integrar la música al currículo, la mayoría de docentes evidencian una visión interdisciplinaria, es decir, muestran diversos ejemplos de cómo la música puede tener áreas en común con otras áreas, como la matemática, física, biología, religión, entre otras.	La rectora del CGLV plantea propuestas que siguen estando en la multidisciplinaria, puesto que da propuestas de poner música en otras clases, una función de ambientación que no construye conocimientos musicales. Al contrario, la rectora del Quebec propone una alternativa transdisciplinar, al mencionar que, a partir de la música que están practicando los estudiantes, los maestros puedan continuar ampliando conceptos de historia, literatura, entre otros.	Desde la dirección de las instituciones educativas se evidencian intenciones positivas para promover la educación musical. Sin embargo, existe un desconocimiento sobre las implicaciones de una integración curricular de la misma con las demás asignaturas y de forma más extensiva para los estudiantes. Como consecuencia, prevalecen visiones multidisciplinarias, con algunas propuestas de interdisciplinaria y pocas de transdisciplinaria.
Pedagógico	Participación en la enseñanza	Dos directivos docentes coinciden en que la participación de	Se han mencionado diferentes formas de participación de los	Se evidencia que la participación de los estudiantes es limitada en

		los estudiantes radica en expresar sus preferencias iniciales por uno u otro instrumento; sin embargo, sus elecciones se ven permeadas por su habilidad, visión del director o la disponibilidad de instrumentos. A su vez, se menciona la participación en la construcción de sus propios instrumentos en la I.E. Quebec.	estudiantes, como director alterno, enseñando a los más pequeños, la planeación de las piezas musicales con las que se presentarán en algún concurso, o en la exploración autónoma de partituras que son del gusto personal.	el ámbito curricular o en la elección de lo que quieren aprender. Existe un involucramiento, participación y liderazgo en algunas actividades de aprendizaje, bajo la dirección del director musical. En las comprensiones de los directores docentes no hay suficiente evidencia de participación de los estudiantes propiamente en el currículo.
Curricular	Desafíos de la integración curricular de la música	Los directivos docentes coinciden en afirmar que los principales retos de la integración curricular de la música yacen en la baja formación docente que existe alrededor de la música y las visiones funcionalistas que priorizan las ciencias frente a las humanidades, razón por la que no se da la importancia a la enseñanza musical.	Los directivos docentes de las instituciones educativas urbanas coinciden en afirmar que el reto radica en la normatividad estatal que no tiene una prioridad para la enseñanza musical, razón por la que no brinda orientaciones y docentes capacitados para llevar a cabo esta enseñanza. Sin embargo, la coordinadora del CGLV indica que se pueden hacer ajustes iniciales al currículo en cuanto al énfasis musical de la educación artística, con las correspondientes limitaciones de contar con profesionales capacitados.	La integración curricular tiene como principal desafío la baja utilidad percibida de la música para la vida, razón por la que desde el Estado y las instituciones educativas no se determina la música como un área que merezca espacios de enseñanza para todos. Ligado a esto, hay baja formación docente en esta área, lo que limita la organización curricular de la enseñanza musical al interior de las instituciones educativas.
Pedagógico	Contribuciones de enseñar música	Los directivos docentes mencionan beneficios de la enseñanza musical relacionados con el desarrollo de capacidades en el orden cognitivo, expresivo, emocional y social; además de ser un alimento para el alma y el espíritu.	Algunos directivos docentes destacan los beneficios de la música para integrarse socialmente, darle ritmo a la vida, trazar caminos de orientación profesional y alejar a los estudiantes de vicios y desaprovechamiento del tiempo.	Los beneficios de la enseñanza musical que evidencian los directivos docentes radican en la formación integral de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de capacidades y la formación humana. La música aleja de malos caminos, mejora la vida en sociedad y define proyectos de vida.

Los directivos docentes reconocen diferentes tipos de currículo, en las categorías dadas por Posner (2005); se destaca la visión de la formación musical como un currículo adicional en bandas sinfónicas, dadas las limitaciones operativas para implementarlo dentro del currículo oficial (ver figura 9). En este sentido, la formación musical se excluye de las horas dedicadas a la formación artística (currículo nulo) y en las experiencias musicales extraescolares se contribuye a la educación integral de los estudiantes (currículo oculto).

Figura 9.

Tipo de currículo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



Se agregó una categoría emergente no considerada en el planteamiento inicial, la cual se denominó: apoyo directivo, con el fin de enmarcar la labor administrativa y/o pedagógica que realizan los directivos docentes en cuanto a las experiencias musicales. La figura 9 muestra que uno de los apoyos más recurrentes fue recursos financieros, seguido del apoyo de los padres de familia, el apoyo externo y la motivación que se hace para que los estudiantes participen en estas iniciativas o se mantengan las experiencias musicales. En menor medida, los directivos docentes destacan su labor en la organización de espacios y tiempos para estas experiencias musicales, el apoyo a la representación artística y el ajuste al plan de estudios para involucrar aún más la parte artística.

En los directivos docentes se vislumbran visiones aditivas de la integración de la música (ver figura 11), es decir, la experiencia musical en bandas como un complemento del plan de estudios, pero no integrado al mismo. En menor medida, contrasta una visión de

la música desde un enfoque transformador, en el cual existe una mayor integración de la música al currículo.

Figura 10.

Apoyo directivo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.

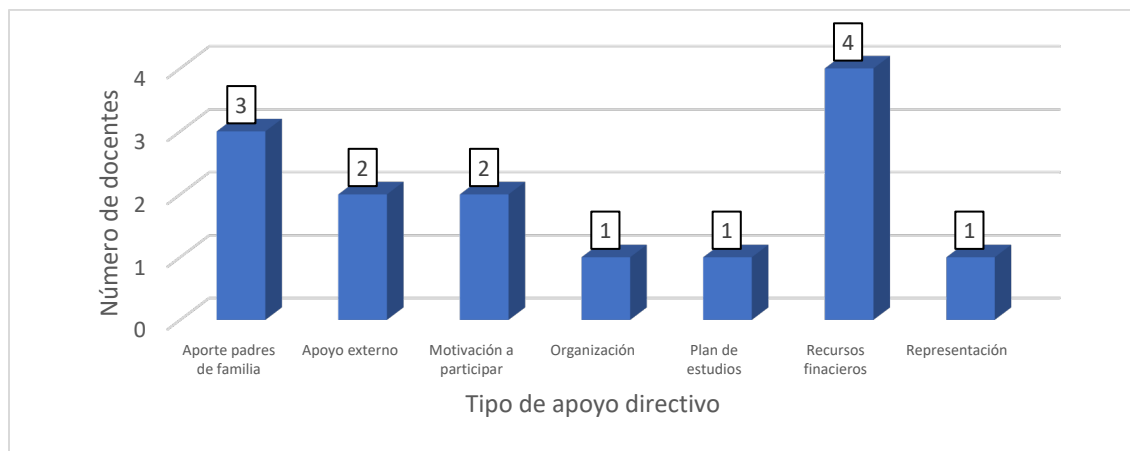
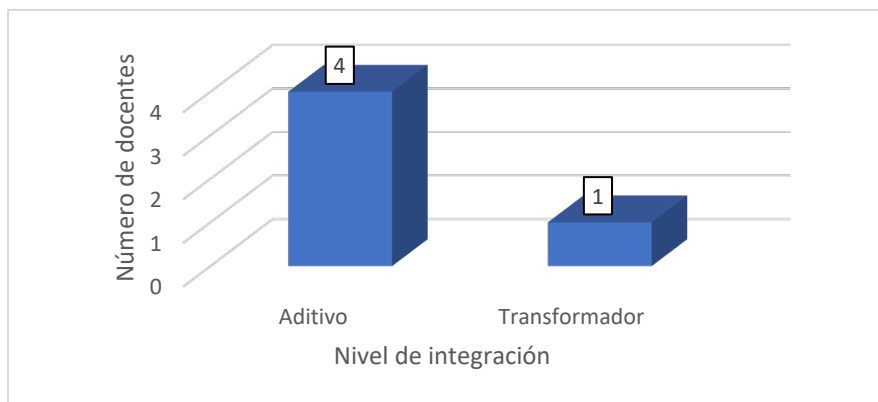


Figura 11.

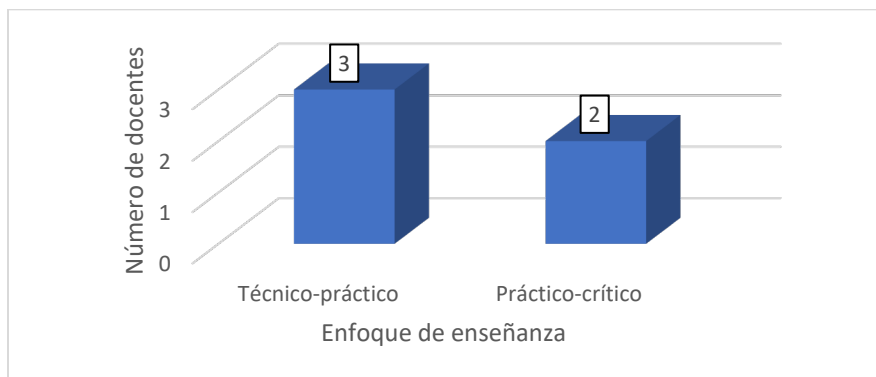
Niveles de integración de la música evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



Respecto a los enfoques de enseñanza musical, tres de los directivos docentes tienen visiones coherentes con el enfoque técnico práctico, donde la enseñanza es vista como un proceso con productos finales a mostrar (ver figura 12). Sin embargo, en dos de los directivos docentes se evidencian visiones de la enseñanza musical, más cercanas con un enfoque práctico crítico, en el cual no se esperan productos finales, sino que los estudiantes disfruten de la música y se emocionen con ella.

Figura 12.

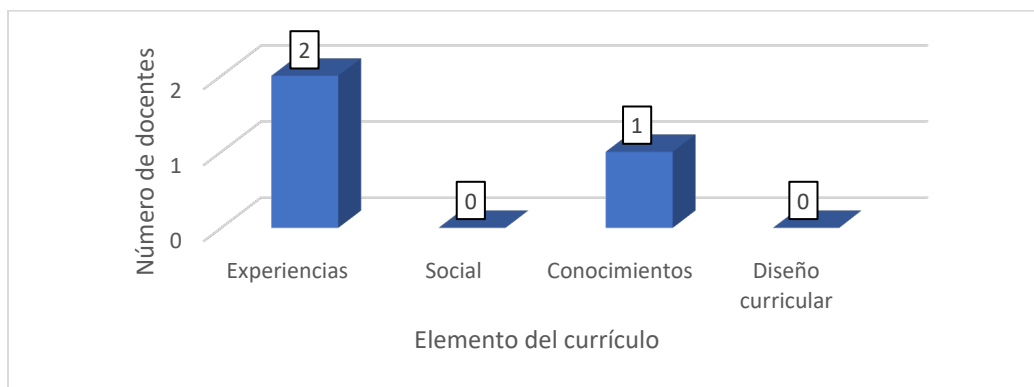
Enfoques de enseñanza musical evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



En el marco del currículo integrador, en las respuestas de los directivos docentes se evidencian pocos elementos del mismo. En la figura 13, se destacan dos docentes que refieren integración de experiencias alrededor de la enseñanza musical, como eventos culturales, y un directivo docente quien destaca los aprendizajes que obtienen los estudiantes cuando se trabajan diferentes temas (incluido el musical), alrededor de las características socioculturales de las regiones colombianas (integración de conocimientos).

Figura 13.

Elementos del currículo integrador evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.

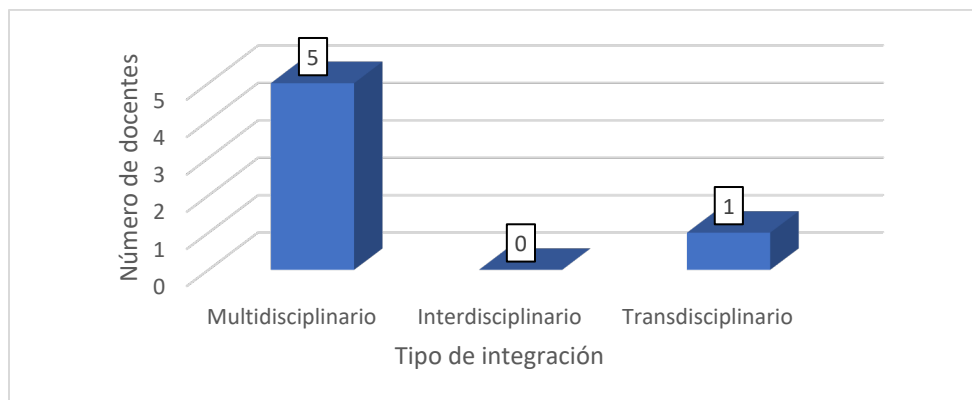


En el tipo de integración curricular evidenciada en las experiencias musicales informadas por los directivos docentes, se destaca el multidisciplinario, donde cinco docentes informan casos donde existe una clara separación de temas musicales de las demás áreas (ver figura 14). Por su parte, una directiva docente informa un caso de

integración transdisciplinaria, donde la música se enseña de forma integrada con otras áreas, alrededor de proyectos.

Figura 14.

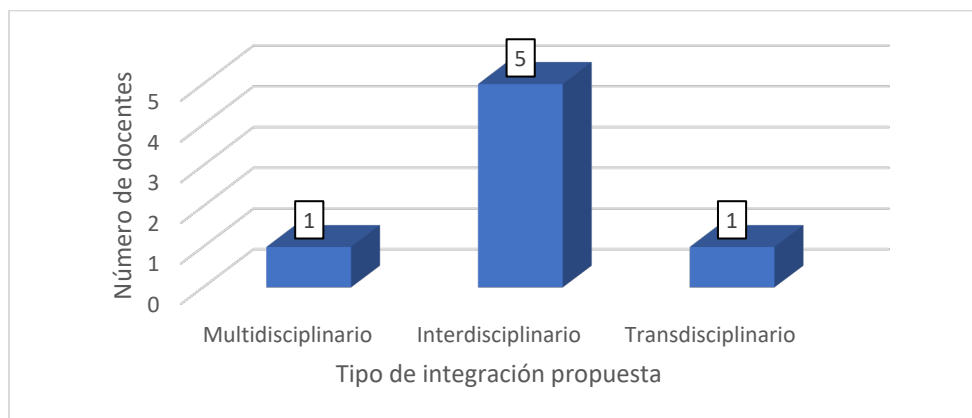
Tipos de integración del currículo evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



En las propuestas de integración aportadas por los directivos docentes, se destaca la visión interdisciplinaria, donde 5 docentes destacan alternativas en las que reconocen puntos de encuentro de las diferentes áreas con la música, como oportunidades para vincularla en el currículo (ver figura 15). En menor medida, una docente sigue proponiendo visiones multidisciplinarias y otra docente postula una propuesta de transdisciplinariedad a partir de temas y conceptos.

Figura 15.

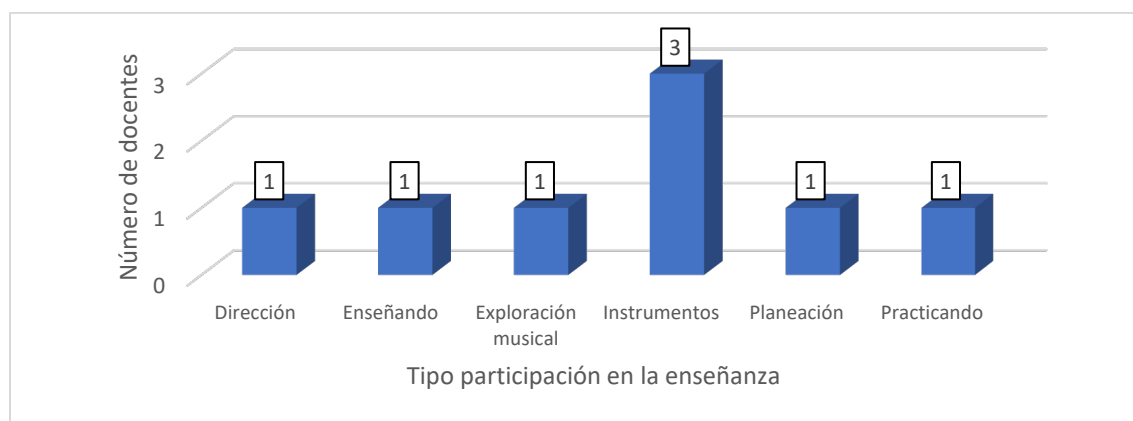
Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



Los directivos docentes relacionan la participación de los estudiantes principalmente en la expresión de su interés por algún instrumento y otras actividades no propiamente del currículo, como apoyar la dirección, enseñando a los más pequeños, explorando las piezas musicales de su gusto, practicando y ayudando a planear las canciones con las que participarán en algún concurso (ver figura 16).

Figura 16.

Tipos de participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



Frente a los desafíos de la integración curricular de la música, los directivos docentes reconocen principalmente las visiones funcionales que ven a la música como un área de poca utilidad para la vida y la baja formación docente (ver figura 17). Por su parte, algunas comprensiones se encuentran en que desde el estado no se promueve la enseñanza musical y las posibilidades limitadas que tienen las instituciones educativas para ir ajustando el currículo de forma paulatina.

Las contribuciones de la enseñanza musical que se destacan en las opiniones de los directivos docentes son variadas. Se destaca en tres de ellos el desarrollo de capacidades como la concentración, disciplina, inteligencia emocional, entre otros (ver figura 18); sin embargo, existen otros beneficios mencionados como ser un alimento espiritual, contribuir

a la vida social, definir rumbos de vida en lo musical y el aprovechamiento del tiempo vs desviarse en vicios.

Figura 17.

Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.

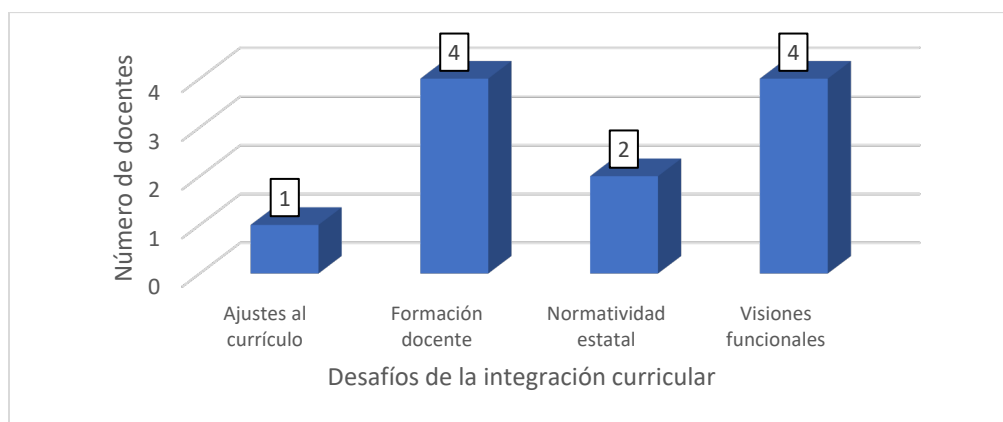
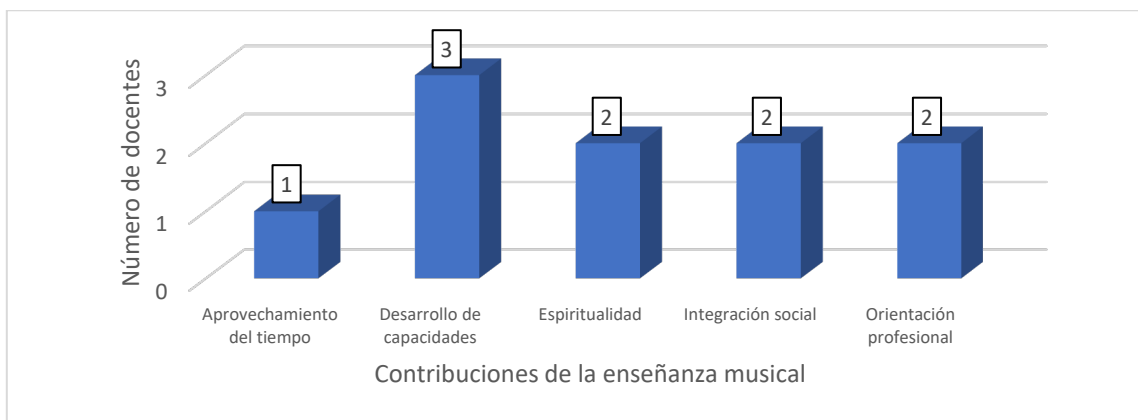


Figura 18.

Contribuciones de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con directivos docentes.



4.1.2. Docentes de experiencias musicales

“Inicio con el pulso, les pongo como ejemplo de que digamos si una regla se mide con centímetros, su bueno un cuadro lo podemos medir con una regla que mide centímetros, no sé, una botella de agua la podemos medir con milímetros, la música también tiene una forma de medida

que es el pulso, que es el pulso musical, que eso es importante, lo vemos y ellos también, los profesores cuando les toman el pulso en una clase de educación física”.

Docente de experiencia musical del Colegio Guillermo León Valencia

Todos los docentes de experiencias musicales de las instituciones educativas estudiadas son hombres (ver figura 19), dos de ellos tienen formación profesional en música y uno de ellos es licenciado en básica primaria (ver figura 20). En este último caso, el docente enseña música de forma empírica, por pasión hacia la enseñanza de este arte a los niños, niñas y adolescentes.

Figura 19.

Género de los docentes de experiencias musicales participantes.

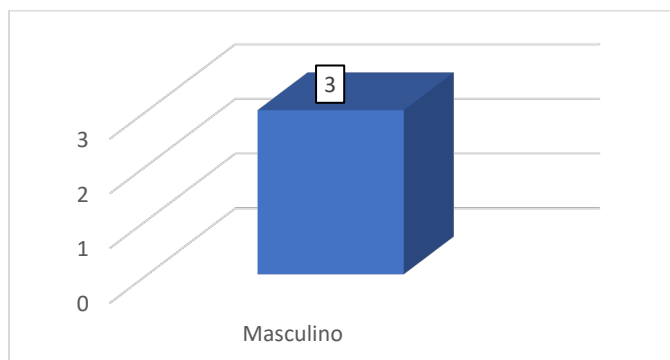
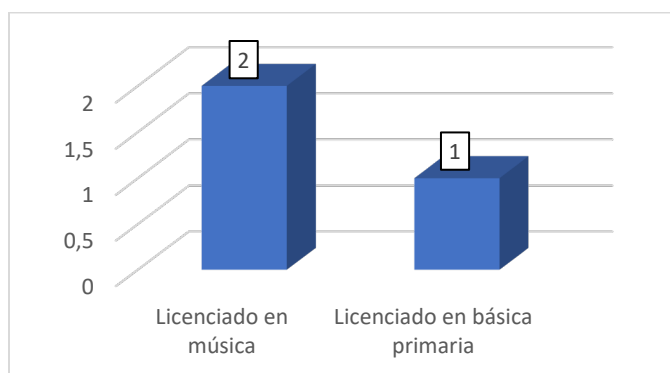


Figura 20.

Nivel y área de formación de los docentes de experiencias musicales participantes.



En la tabla 5 se consolidan y contrastan las experiencias, comprensiones y opiniones de los directivos docentes, frente a las preguntas y categorías de análisis de los elementos

curriculares y pedagógicos, distinguiendo sus convergencias, divergencias y el análisis de las tendencias de sus respuestas.

Tabla 5.

Resultados de las entrevistas a docentes de experiencias musicales según categorías, convergencias y divergencias.

Elemento	Categoría	Convergencias	Divergencias	Análisis
Curricular	Tipo de currículo	Ante la falta de un currículo oficial de música, los tres docentes de experiencias musicales coinciden en llevar a cabo su labor dentro de un currículo adicional en el que nada está escrito y en el que ellos mezclan su experiencia, teoría y práctica para la enseñanza.	Solo el docente de experiencias musicales de la I.E. CGLV reconoce explícitamente que para música no existe un currículo puntual como si existe para matemáticas o lectura.	Los docentes de experiencias musicales evidencian en sus comentarios la ausencia de un currículo oficial de música, por lo tanto, su labor hace parte de un currículo adicional en el que tienen la libertad pedagógica y metodológica para enseñar música, según las capacidades de los estudiantes y los recursos disponibles.
Curricular	Niveles de integración de la música	Los docentes de experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas (CGLV y Copre) evidencian que la música es un complemento, una adición curricular en la que su trabajo no hace parte de la planta de personal escolar y donde solo algunos estudiantes pertenecientes a la banda se benefician de las enseñanzas.	El docente de la experiencia musical del Quebec indica estrategias de enseñanza más cercanas a un nivel transformador, en el cual se combinan un poco más los conceptos de otras áreas como sociales, ética o medio ambiente con la música.	Existe una clara separación de la enseñanza musical y el resto del currículo en las instituciones educativas urbanas; mientras tanto, en el sector rural, se evidencia una mayor integración de la música con otras áreas en el área de primaria. Alrededor de esto coincide impulso que le imprime el docente de música conlleva a dichas integraciones..
Pedagógico	Enfoques de enseñanza musical	Los docentes de experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas (CGLV y Colpre) coinciden en informar prácticas de enseñanza en las que combinan la teoría con la práctica; es decir, se lleva a cabo la interpretación del instrumento, pero se procura que se domine la técnica, la gramática y la	El docente de la experiencia musical del Quebec, comenta prácticas de enseñanza en las que busca motivar a los estudiantes hacia la música, en despertar su pasión y desarrollar sus capacidades y talentos. La enseñanza se enfoca en el folclor colombiano, la música cristiana y el canto. En	Se evidencia en las instituciones educativas urbanas un enfoque de enseñanza técnico-práctico, orientado a conseguir piezas para luego participar en concursos o mostrar a la comunidad, manteniendo un conocimiento conceptual y técnico de la música; mientras tanto, en la institución educativa rural, el enfoque es más

		lectura de notas musicales. En estos casos se tiende a priorizar la práctica y luego paralelamente se complementa la teoría; algunas veces por las limitaciones de tiempo y otras para mejorar el aprendizaje.	su respuesta no se evidencia la enseñanza de aspectos técnicos o teóricos de la música.	práctico-crítico pues se centra en lograr el gusto por la música dentro del contexto sociocultural y adaptado a las capacidades de los estudiantes, con bajo predominio de la técnica.
Pedagógico	Métodos y estrategias de enseñanza	Los docentes de las instituciones urbanas coinciden en que sus estrategias involucran el método Yamaha, pero articulando los aspectos conceptuales y prácticos de la práctica musical. También se enfatiza en el trabajo grupal de ensamble de piezas musicales como estrategia para comprender elementos básicos y complejos de la música y mejorar la interpretación de instrumentos. El aprendizaje activo es un elemento común en todas las instituciones educativas, donde los estudiantes aprenden interpretando sus instrumentos.	En la institución educativa rural se utiliza como estrategia de enseñanza la exploración de géneros musicales de la región, como la carranga, y el canto en el género cristiano. Se priorizan canciones que lleven actividad y movimiento para los estudiantes; por lo tanto, se involucra el aprendizaje activo.	Los docentes de instituciones urbanas utilizan el método Yamaha, combinando aspectos conceptuales y prácticos de la práctica musical. Se enfocan en el trabajo grupal de ensamble para comprender elementos básicos y complejos de la música y mejorar la interpretación de instrumentos. El aprendizaje activo es común en todas las instituciones, donde los estudiantes aprenden mediante la interpretación de sus instrumentos. En la institución educativa rural, la estrategia de enseñanza incluye la exploración de géneros musicales regionales, como la carranga, y el canto en el género cristiano. Se priorizan canciones con actividad y movimiento para los estudiantes, lo que involucra el aprendizaje activo.
Curricular	Elementos del currículo integrador	Se identifica que existe integración de conocimientos de otras áreas en las experiencias musicales de las tres instituciones educativas, donde se involucran analogías de conceptos de matemáticas, física, biología y lenguaje para comprender los conceptos musicales.	En la institución educativa Quebec, se reconoce la integración social de padres e hijos alrededor de la construcción de instrumentos musicales atendiendo a una problemática social como lo es el medio ambiente, e integración del diseño curricular en el que los proyectos permiten relacionar	Si bien existen pocas evidencias de los cuatro elementos del currículo integrador, se puede reconocer que a los docentes de experiencias musicales les es más fácil integrar conocimientos, que realizar integración social, de experiencias o de diseño curricular. En la institución educativa rural es donde se ha acercado más a tener los cuatro

			problemas, necesidades y conceptos de diferentes áreas, incluyendo la musical.	elementos gracias a proyectos que implican la práctica de la música junto con otras asignaturas.
Curricular	Tipos de integración del currículo	En los tipos de integración del currículo, los docentes de experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas (CGLV y Copre) evidencian miradas arraigadas en la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad. En el primer caso, el docente muestra una enseñanza de la música con temas propios de la misma. En el segundo caso, el docente utiliza conocimientos de la matemática, el cuerpo humano y la física para enseñar conceptos musicales.	El docente de la experiencia musical del Quebec expone prácticas de enseñanza que se enmarcan más en un tipo de integración transdisciplinar en la que la música se enseña dentro de proyectos relacionados con otras áreas como sociales (con las regiones colombianas) o con el medio ambiente (construcción de instrumentos con materiales reciclados).	En las instituciones educativas urbanas existen visiones de integración curricular de la música de tipo multidisciplinar e interdisciplinar, en donde se enseñan temas exclusivos del área o apoyados con conceptos de otras disciplinas. En la institución educativa rural, se observa una integración más transdisciplinar, donde la música hace parte de las experiencias necesaria para llevar a cabo proyectos de aprendizaje de otras áreas.
Curricular	Tipos de integración del currículo propuesto	La integración curricular que proponen los docentes siguen la tendencia de lo que han hecho hasta el momento en la enseñanza musical: multidisciplinariedad e interdisciplinariedad; es decir, proponen que la música es difícil de integrarse con otras áreas o que integrar la música equivale a hallar los conocimientos en común con otras asignaturas.	El docente de la I.E. Quebec, dada su experiencia con proyectos y la enseñanza musical, continua con su postura en la que la música se puede integrar con casi todas las áreas del conocimiento siguiendo iniciativas similares a las ya implementadas, lo que se cataloga como una integración transdisciplinar.	Las propuestas realizadas por los docentes de experiencias musicales se han enmarcado en los tres tipos de integración del currículo, lo que permite evidenciar que uno de ellos mantiene una concepción de asignaturas en la que el conocimiento se segmenta, mientras que los otros dos docentes tienen visiones más inter y transdisciplinares.
Pedagógico	Participación en la enseñanza	En las instituciones educativas urbanas, los docentes de las experiencias musicales concuerdan ver la participación del estudiante con pertenecer a la banda o investigar temas de música por su cuenta. Los estudiantes tienen baja participación en la construcción de las obras musicales.	En la institución educativa rural, el docente que dirige las experiencias musicales evidencia una participación activa de los estudiantes en elegir la música que quieren interpretar (carranguera, cumbia), en armar sus propias canciones y en elegir las que se van a presentar.	Existen contrastes en las prácticas de enseñanza de los docentes de experiencias musicales, pues en el área urbana los estudiantes tienen baja participación en las bandas sinfónicas, mientras que en la institución educativa rural los estudiantes pueden decidir qué tocar y construir sus obras a partir de sus intereses.

Curricular	Desafíos de la integración curricular de la música	Los docentes del Colpre y Quebec coinciden en afirmar que el principal desafío para la integración curricular de la música es que exista un currículo oficial desde el ministerio de educación; es decir, que exista una obligatoriedad e intensidad horaria definidos.	El docente del CGLV indica que se debe realizar un aprestamiento musical entre los 6 y los 10 años, con el fin de desarrollar habilidades transversales que otorga la música para la vida. Mientras tanto, el docente de la experiencia musical del Quebec afirma que se requieren docentes idóneos que tenga interés, amor por su trabajo y pasión por la música.	Se recalca la necesidad de un currículo oficial de la música, el aprestamiento musical temprano y la disponibilidad de docentes idóneos para impartir la enseñanza. La incorporación de la música dentro del currículo oficial puede contribuir a su integración, solo si se sobrepasa la visión segmentada del conocimiento y se promueve una visión transdisciplinar.
Pedagógico	Contribuciones de enseñar música	Los docentes de experiencias musicales en las instituciones educativas urbanas coinciden en que la música favorece la creación de amistades, trabajo en equipo y compartir.	Las contribuciones de la música son vistas en el desarrollo de capacidades emocionales y sociales, el enfoque de vida que evita distracciones y la felicidad de interpretar un instrumento o de viajar a una presentación. Además, el docente de la experiencia musical rural indica que la enseñanza de la música es una evidencia de que no es exclusiva y puede ser aprendida y disfrutada por todos.	Los docentes de las experiencias musicales afirman que la enseñanza musical favorece la integración social principalmente, además del desarrollo de capacidades para otras asignaturas, evitar distracciones y como evidencia de que todos la pueden aprender.

Los tres docentes de experiencias musicales de las instituciones educativas evidencian en sus comentarios la existencia de un currículo adicional, dado que no existen orientaciones curriculares nacionales o locales, mientras que uno de ellos reconoce explícitamente la ausencia de un currículo oficial (ver figura 21).

En los niveles de integración de la enseñanza musical, dos docentes de las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas se enmarcaron en el tipo aditivo, puesto que enseñan su área como un complemento segmentado del currículo oficial (ver figura 22). Mientras tanto, el docente de la experiencia musical de la institución

educativa rural muestra una enseñanza a nivel transformador, en donde existe una mayor integración de las prácticas musicales con otros proyectos y asignaturas.

Figura 21.

Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.

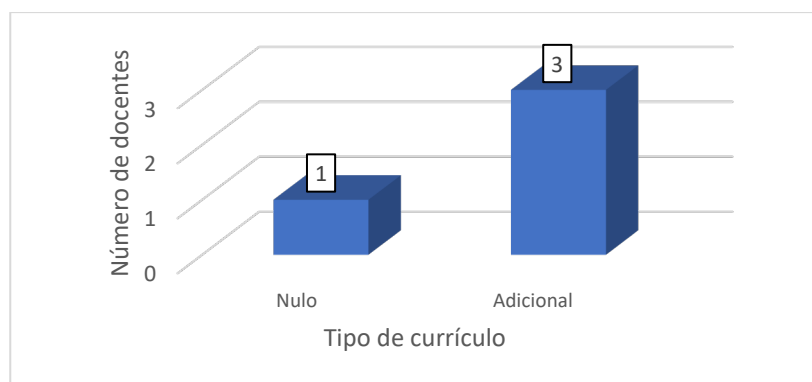
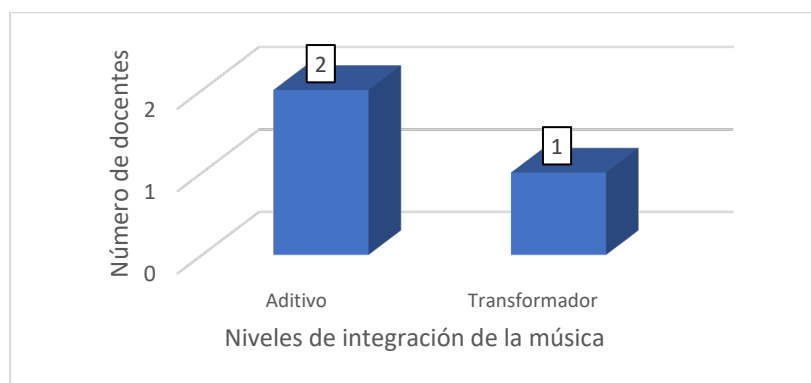


Figura 22.

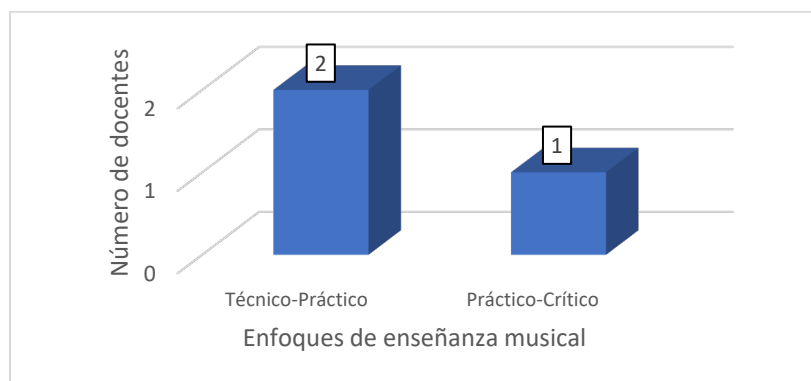
Niveles de integración de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



En las estrategias de enseñanza relacionadas por los docentes de experiencias musicales, se evidencia que dos de ellos se enmarcan en un enfoque técnico-práctico en el que mezclan la enseñanza de la teoría con la interpretación de instrumentos (ver figura 23). Mientras tanto, uno de los docentes lleva a cabo estrategias más cercanas a un enfoque práctico-crítico, donde prioriza más el gusto por la música y la interpretación de piezas musicales sin necesariamente buscar un producto final.

Figura 23.

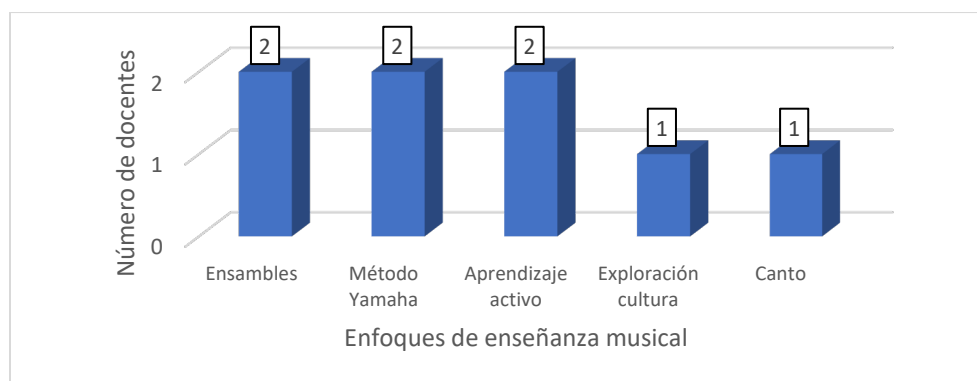
Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



Los métodos y estrategias de enseñanza musical que se evidencian en los docentes de las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas ha sido el uso del método Yamaha, ensambles y aprendizaje activo (ver figura 24). Mientras tanto, en la experiencia musical de la institución educativa rural se evidencia también el aprendizaje activo, pero mediado por la exploración de géneros de la música del contexto y el canto.

Figura 24.

Métodos y estrategias de enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.

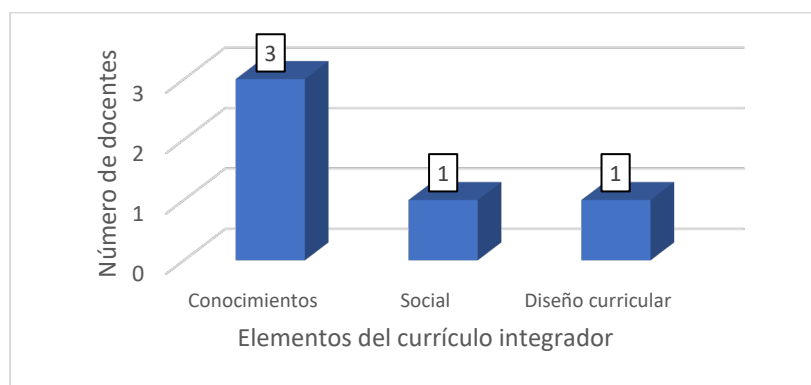


En las experiencias musicales relatadas por los docentes que las dirigen, en los tres se identificó la integración de conocimientos como elemento del currículo integrador de la

música (ver figura 25). En menor medida, solo en el docente de la experiencia musical de la institución educativa rural se identificó la integración social y la integración de diseño curricular gracias a proyectos que involucran a las familias y a los estudiantes alrededor de conocimientos y la música.

Figura 25.

Elementos del currículo integrador, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



En las experiencias musicales relatadas por los docentes encargados de las mismas, se evidencian las tres tipologías de integración curricular (ver figura 26). La integración multidisciplinaria e interdisciplinaria se evidencia en las bandas sinfónicas de las instituciones educativas urbanas, pues en ellas se enseñan exclusivamente temas y conceptos musicales o relacionados con conceptos de otras asignaturas. Mientras tanto, en la experiencia musical de la institución educativa rural existe una integración más transdisciplinaria, puesto que la música se ha enseñado dentro de proyectos de aprendizaje de otras áreas.

En las propuestas de integración curricular que realizan los docentes de experiencias musicales se identifica una continuidad en sus concepciones, dada su experiencia de enseñanza. En este sentido se identifica que un docente tiene una visión multidisciplinaria de la música aislada de los demás conocimientos, otro una visión más interdisciplinaria en la que la música tiene conceptos en común con otras asignaturas y otro tiene una visión

transdisciplinar en la que la música puede articular problemáticas que se enlazan con otros conocimientos (ver figura 27).

Figura 26.

Tipos de integración del currículo, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.

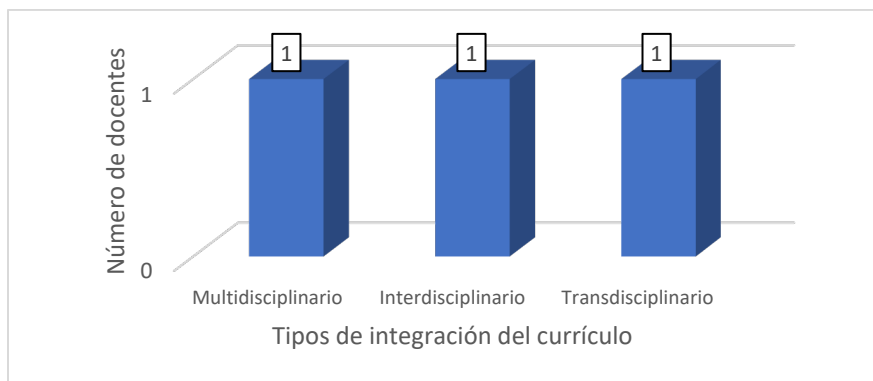
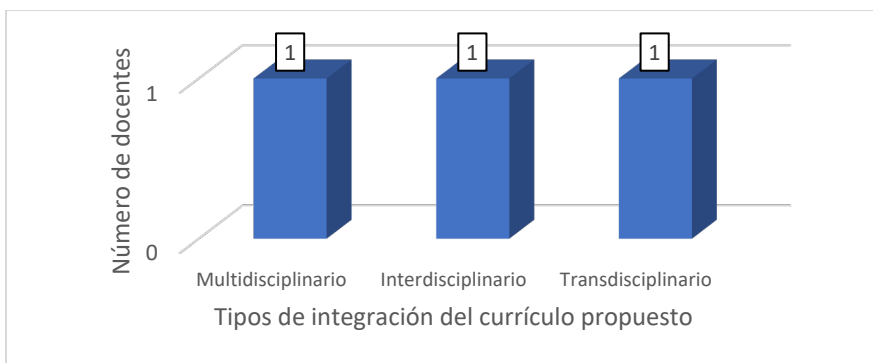


Figura 27.

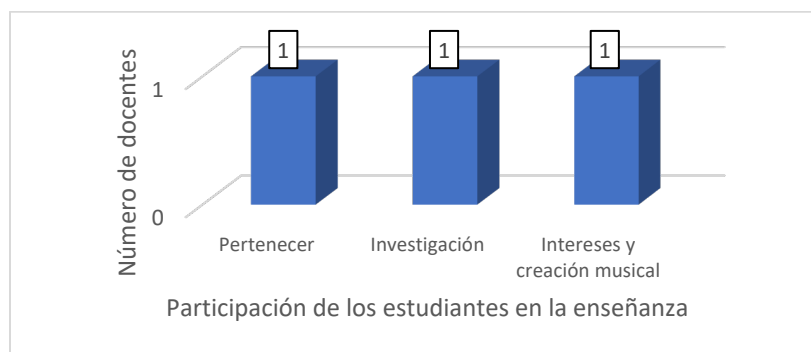
Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



A la luz de las respuestas de los docentes de las experiencias musicales, se evidencian diferentes participaciones de los estudiantes en el currículo (ver figura 28). Para uno de ellos, la participación consiste en pertenecer a la banda, para otro, consiste en la consulta autónoma de artículos de investigación que luego socializan en clase y para el docente de la institución educativa rural, la participación radica en la elección de los géneros musicales de les gusta, construcción de piezas musicales y elección de las canciones que irán en las presentaciones.

Figura 28.

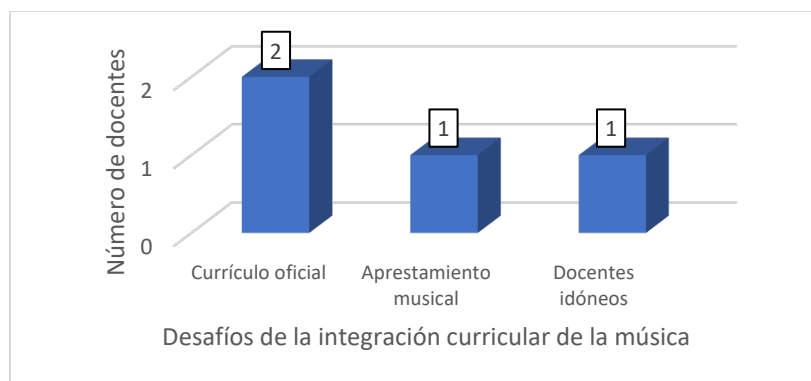
Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



Los desafíos de la integración curricular de la música se identificaron principalmente en que exista un currículo oficial para la misma, con dos docentes de experiencias musicales que concordaron en esto (ver figura 29). A su vez, un docente consideró que se requiere un aprestamiento musical en primaria y otro docente consideró que se requieren profesionales idóneos para la enseñanza musical.

Figura 29.

Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.

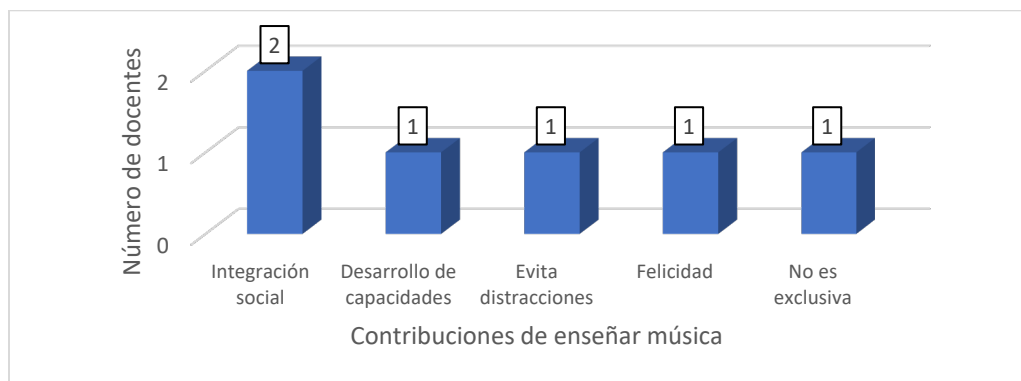


Se han identificado diferentes beneficios de la música en los estudiantes. Dos docentes de experiencias musicales coinciden en resaltar la integración social de los

estudiantes en lazos de compañerismo, trabajo en equipo y amistad (ver figura 30). A su vez, se identificaron beneficios como el desarrollo de capacidades, enfoque en la vida, felicidad y que no existe exclusividad en el aprendizaje de la música.

Figura 30.

Contribuciones de enseñar música, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.



4.1.3. Docentes de otras áreas

“¿Hay lineamientos curriculares en la música? Yo pensé que eran de artística, pero realmente enfocados hacia la música no están. Están más enfocados como hacia grados inferiores, la artística se enfoca en el manejo, la habilidad motriz, en el manejo apropiado de ciertos elementos como la pintura, la plastilina, el trazo, del lápiz, del color, de la crayola, digámoslos técnicas a nivel artístico. A nivel musical no he trabajado en ninguna institución que enfoque su currículo hacia actividades musicales”.

Docente de otras áreas del Colegio La Presentación.

“¿qué les gusta? Que les gusta, entonces les gusta el rap, a ver qué es rap porque yo no tengo ni idea, enséñeme que es el rap. Entonces me muestran unas letras, unos intentos, entonces lo que hago yo es, y no se vayan a burlar, hago rap, entonces cojo yo y ah listo les hago rimas, les muestro que uno puede ser más riguroso en la escritura, pero yo de música no sé. Entonces ahí entra el profesor, que no hace rap. Pero entonces comienza a darles otras opciones musicales.”

Docente de otras áreas de la institución educativa Quebrada Becerras.

Se entrevistaron 9 docentes de otras áreas, 3 de cada una de las instituciones educativas participantes de la investigación; 6 docentes son mujeres y 3 hombres (ver figura 31). El nivel de estudios alcanzado por todos ha sido su pregrado, con sus correspondientes estudios de posgrado (ver figura 32). En este sentido, son docentes que han ido adquiriendo preparación profesional para fortalecer sus prácticas educativas.

Figura 31.

Género de los docentes de otras áreas participantes.

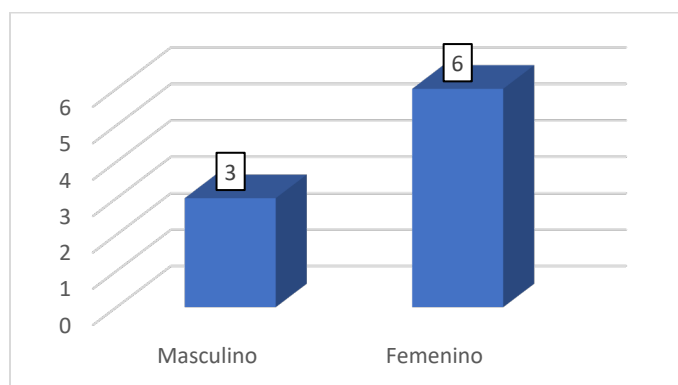
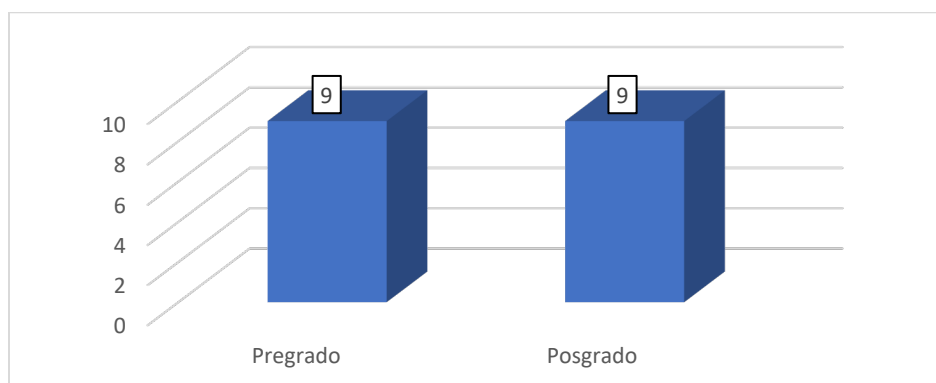


Figura 32.

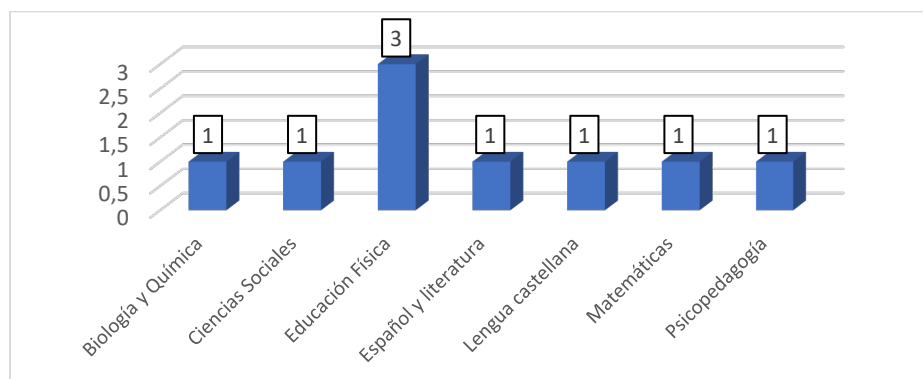
Nivel de estudios alcanzado de los docentes de otras áreas participantes.



El área básica de formación de los docentes ha sido principalmente en educación física; mientras que las demás áreas han sido biología y química, ciencias sociales, español y literatura, lengua castellana, matemáticas y psicopedagogía (ver figura 33). Existen diferentes áreas del conocimiento y asignaturas representadas en este grupo de docentes.

Figura 33.

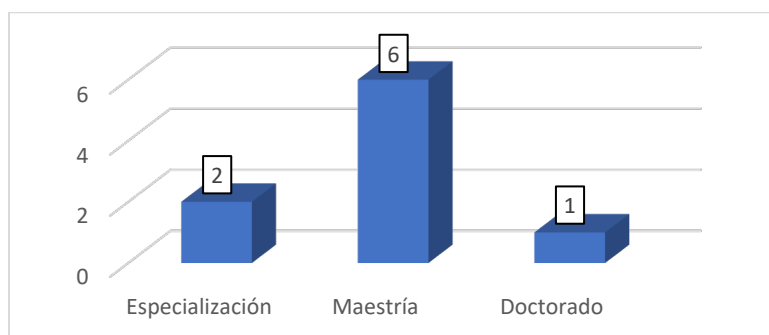
Área de formación profesional de los docentes de otras áreas participantes.



En 6 docentes se evidencia que el nivel del último posgrado es maestría, 2 docentes en especialización y uno en doctorado (ver figura 34). En esta tendencia se evidencia que la mayoría ha profundizado sus conocimientos en un nivel medio dentro de los diferentes posgrados posibles.

Figura 34.

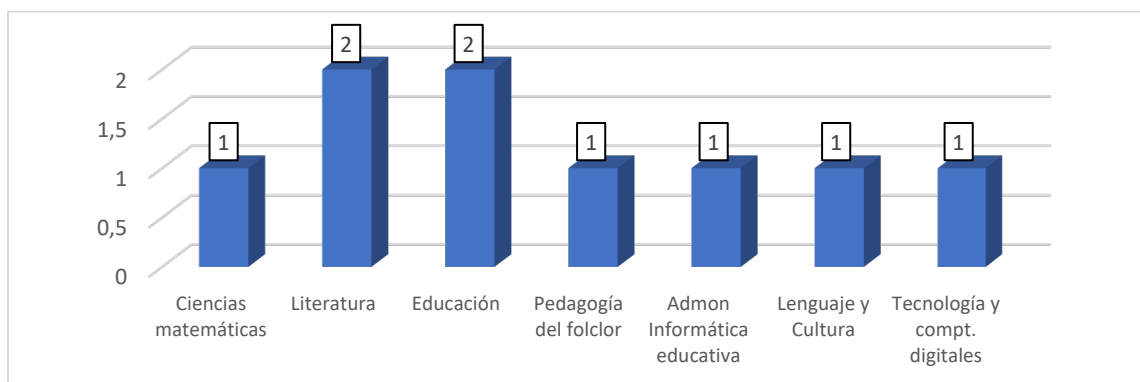
Nivel del último posgrado realizado por los docentes de otras áreas participantes.



El área de formación posgradual de los docentes se ha realizado en literatura y educación, mientras que las demás áreas abarcan matemáticas, pedagogía del folclore, administración informática educativa, lenguaje y cultura y tecnología y competencias digitales (ver figura 35). Existe una variedad de formación en la que han profundizado los docentes de otras áreas, lo cual permite tener diferentes comprensiones sobre la integración de la música al currículo.

Figura 35.

Área de formación del último posgrado realizado por los docentes de otras áreas participantes.



En la tabla 6 se consolidan y contrastan las experiencias, comprensiones y opiniones de los directivos docentes, frente a las preguntas y categorías de análisis de los elementos curriculares y pedagógicos, distinguiendo sus convergencias, divergencias y el análisis de las tendencias de sus respuestas.

Tabla 6.

Resultados de las entrevistas a docentes de otras áreas, según categorías, convergencias y divergencias.

Elemento	Categoría	Convergencias	Divergencias	Análisis
Curricular	Tipo de currículo	5 docentes desconocen que exista un currículo u orientaciones oficiales para la enseñanza de la música; lo cual se categoriza como un currículo nulo. En su lugar, 6 docentes explican cómo aplican la música en sus clases para fortalecer la enseñanza en su respectiva área, ya sea para amenizar la clase, como estrategia complementaria de enseñanza o por conceptos comunes con el área.	Dos docentes reconocen que existe un currículo oficial para la música, ya sea como componente dentro del área artística o como estrategia de enseñanza en el área de educación física, para lograr procesos de psicomotricidad.	La mayoría de docentes de otras áreas desconocen la existencia de un currículo oficial para la enseñanza de la música (currículo nulo). Sin embargo, utilizan la música en diferentes niveles de integración (currículo operativo), desde lo más básico como colocar música para amenizar la clase, hasta una mayor integración con otras asignaturas mediante proyectos.
Curricular	Niveles de integración de la música	En las estrategias de enseñanza de los docentes de otras áreas se identifican principalmente los dos niveles más	Uno de los docentes de la institución educativa Quebec mencionó estrategias de integración musical en	En todos los docentes se evidencia un uso de la música para su enseñanza del área. Sin embargo, la mayoría la

		básicos de integración de la música: contributivo y aditivo. En el primer caso, cuatro docentes indicaron que la música es un artefacto que se usa para fines no musicales, para elevar el ánimo o crear buen ambiente. En el segundo caso, cuatro docentes indicaron que se agregan actividades musicales como parte de las estrategias de comprensión de conceptos del área, pero no hace parte integral del currículo.	el orden de la acción social, puesto que relata cómo combina la música con el contexto social e histórico a la que pertenece, además de los problemas sociales relacionados con las mismas. A esto le agrega una visión crítica de las letras actuales de la música versus otras creadas en entornos sociales de resistencia. Se trata de rescatar la música y enseñar temas sociales a la vez.	usa como un artefacto motivacional (contributivo) o como estrategia de enseñanza con algunos conceptos comunes (aditivo). Si bien la música se transversaliza con conceptos del área, continúa siendo aditivo porque se implementan actividades musicales, pero no es una parte integral del currículo ni se ponen de acuerdo los docentes para hacer integraciones. En un solo caso, se evidencia una integración de la música para comprender, reflexionar y transformar problemáticas sociales.
Pedagógico	Enfoques de enseñanza musical	En el uso que 5 docentes de otras áreas han dado a la música en sus clases, se identifica principalmente el enfoque práctico de la enseñanza, donde las canciones son usadas para hacer ejercicios, coreografías o para disfrutarla mientras se desarrollan actividades de aprendizaje.	3 docentes de otras áreas evidencian una enseñanza musical más enfocada en lo técnico, priorizando conceptos como ritmo, partituras, secuencias, tipos de textos, entre otros, vinculados a los conceptos propios del área. Mientras tanto, un docente del área de sociales evidencia un enfoque de enseñanza crítico, en el que adapta el uso de la música según los intereses de los estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje.	El uso de la música en el aula que hacen los docentes de otras áreas, denota características más cercanas al enfoque de enseñanza musical práctico; en menor medida se priorizan conceptos y técnicas musicales relacionadas con el área y en un caso particular e prioriza un enfoque crítico para flexibilizar la enseñanza y repensar el contexto social.
Curricular	Elementos del currículo integrador	7 de los docentes de otras áreas han mencionado en sus propuestas de integración de la música al currículo la integración de conocimientos, debido a que postulan ideas de conceptos en común que tienen la música con sus asignaturas.	Un docente de la institución educativa rural menciona propuestas de integración de experiencias, en la que se tienen en cuenta los intereses musicales de los estudiantes para abordar la enseñanza y a integración social, al proponer la invitación de músicos para que	En los docentes de otras áreas no se evidencia una citación completa de los elementos del currículo integrador, pues sobresale la integración de conocimientos, pero no se mencionan propuestas de integración como diseño curricular y se menciona una vez la integración de experiencias previas de

			compartan sus saberes con los estudiantes.	los estudiantes y la integración social de personajes reconocidos en la música.
Curricular	Tipos de integración del currículo	En 5 docentes de otras áreas se identifican estrategias de integración de la música que se enmarcan en lo multidisciplinar, debido a que el uso de la música es segmentado en conocimientos y busca la motivación del aprendizaje. Tres docentes llevan a cabo la integración de la música desde una tipología interdisciplinaria, pues hallan puntos de encuentro entre la música y los conceptos del área.	Uno de los docentes evidenció una integración transdisciplinaria, pues inició desde los gustos de los estudiantes en el Rap, vinculó conceptos de lenguaje y escritura, para posteriormente abordar significados, ética, historia y aspectos sociales.	En el uso de la música dentro de la enseñanza, los docentes de otras áreas concuerdan con tipologías de integración multidisciplinar e interdisciplinar. En divergencia con ellos, un docente de la institución educativa rural utiliza la música en una integración más amplia hacia diferentes disciplinas teniendo en cuenta los gustos musicales de los estudiantes.
Curricular	Tipos de integración del currículo propuesto	5 docentes de otras áreas proponen una integración interdisciplinaria, dando diferentes ejemplos de cómo su área puede relacionarse con la música para enseñar conceptos de ambas áreas. Se mencionan posibilidades de la música con la literatura, el desarrollo psicomotriz, danza y las matemáticas.	Dos docentes realizan propuestas aún enmarcadas en la multidisciplinariedad, puesto que mencionan que la música se debe integrar como ambientación para mejorar la concentración o como una estrategia pedagógica para comprender conceptos del área, no propiamente para enseñar música. Por su parte dos docentes hacen propuestas más cercanas a la transdisciplinariedad, puesto que plantean formas de enseñar música, vinculada con la danza y la educación física o porque se propone iniciar con una canción y avanzar hacia diferentes temáticas de historia y sociales.	En los docentes de otras áreas se evidencia principalmente propuestas de integración interdisciplinaria. Esto consiste en planear de antemano los conceptos comunes que pueden existir con otras asignaturas y algunas actividades. Por su parte, existen propuestas multidisciplinarias en la que la música y el área se enseñan de forma segmentada. La integración es transdisciplinaria debido a que no se piensa primero los conceptos comunes con otras áreas, sino que se parte de un tema, como una canción o un autor, y se va comentando para generar aprendizajes de otras áreas, historia, sociales, entre otros. Lo transdisciplinar es más amplio, involucra diferentes áreas

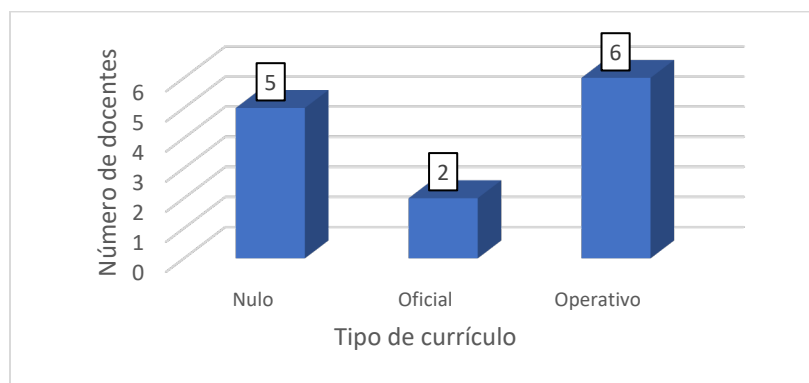
Pedagógico	Participación en la enseñanza	La mayoría de docentes de otras áreas tienen poco conocimiento de la participación que tienen los estudiantes en la enseñanza de la música. Tres docentes consideran que los estudiantes participan por el hecho de pertenecer a la banda; un docente considera que se participa porque pueden interpretar los instrumentos bajo la dirección del docente de música. Mientras tanto, dos docentes afirman desconocer los procesos internos de las bandas y un docente muestra incertidumbre sobre este proceso de participación.	Dos docentes de otras áreas dentro de la institución educativa rural indican que los estudiantes que se involucran en experiencias musicales si tienen participación y decisión en lo que quieren interpretar, según sus gustos musicales (rap, carranga, cuerdas). No existe exclusividad para cantar o interpretar música, todos lo pueden hacer. Debido a que es una escuela pequeña, los docentes entre sí dialogan y se apoyan los proyectos, incluido el musical.	En las instituciones educativas urbanas tienden a existir un mayor desconocimiento de la participación que tienen los estudiantes dentro del currículo de música o se asume más que la participación es igual a pertenecer o poder interpretar instrumentos. Mientras tanto, en las instituciones educativas rurales se evidencia un mayor conocimiento sobre dicha participación, la cual gira en torno a los intereses de los estudiantes, debido a que existe una mayor transversalización de las áreas.
Curricular	Desafíos de la integración curricular de la música	5 docentes de otras áreas han identificado que el principal reto de la integración curricular de la música es que desde el currículo oficial y el ministerio de educación nacional se reconozca la importancia de la música, se designen horas de enseñanza y los recursos necesarios. En menor medida, tres docentes han coincidido en afirmar que se requiere emprender procesos continuos de formación musical desde la infancia, como las demás áreas.	Dos docentes de otras áreas coinciden en que se necesitan procesos de diálogo y concertación entre docentes para definir los puntos en común y aportes de cada área a la formación musical y cómo la música aporta a la formación en las asignaturas. Un docente ha puntualizado en la necesidad de que existan profesionales idóneos para la enseñanza musical, como uno de los retos para la integración curricular.	El principal desafío para la integración curricular de la música que identifican los docentes de otras áreas radica en la poca importancia que desde el currículo oficial se le ha dado, lo que ocasiona que no se destinen espacios ni recursos suficientes para dicha enseñanza. En menor medida, se detectan retos internos a la institución educativa respecto a concertar la integración entre docentes y construir procesos de formación musical que vayan desde la infancia hasta la educación media.
Pedagógico	Contribuciones de enseñar música	4 docentes de otras áreas afirman que los beneficios de la música y su enseñanza es que rescata lo humano y desarrolla habilidades. En el primer caso, la música protege a los estudiantes de un mundo que tiende a los vicios, a la tristeza y depresión, transmite la	Un docente afirmó que la enseñanza de la música contribuye al desarrollo personal del estudiante y su espiritualidad; es decir, a conocerse más, expresarse, poder ser, poder convivir. Por su parte, una docente enfatizó que	Las principales contribuciones de la enseñanza de la música, a la luz de las comprensiones de los docentes de otras áreas, radican en la conexión que permite con lo humano, la protección de valores culturales y el desarrollo de capacidades

		emocionalidad, genera empatía por el otro, compasión, sensibilidad, alimenta el espíritu, no discrimina. En el segundo caso, la música fortalece la socio emocionalidad de los estudiantes en cuanto a disciplina, motricidad y demás aspectos del desarrollo integral.	las contribuciones se encuentran en el impulso de la creatividad al momento de componer y la inspiración a crear cuando se escuchan melodías.	para la vida. A su vez, la música permite desarrollar la creatividad y el desarrollo personal de los estudiantes.
--	--	---	---	---

En las respuestas dadas por los docentes de otras áreas, se evidencian algunos conocimientos sobre el currículo de enseñanza musical, 5 de ellos no reconocen que exista un currículo oficial, lo que es un currículo nulo, pero algunos de ellos, al mismo tiempo, exponen diferentes formas como utilizan la música dentro de la enseñanza de su área; por ello, para 6 docentes esto se clasifica como un currículo operativo dada la interpretación y aplicación personal de la música (ver figura 36). Solo 2 docentes indican que la música hace parte del currículo oficial del área artística y dentro de las orientaciones dadas para la educación física.

Figura 36.

Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.

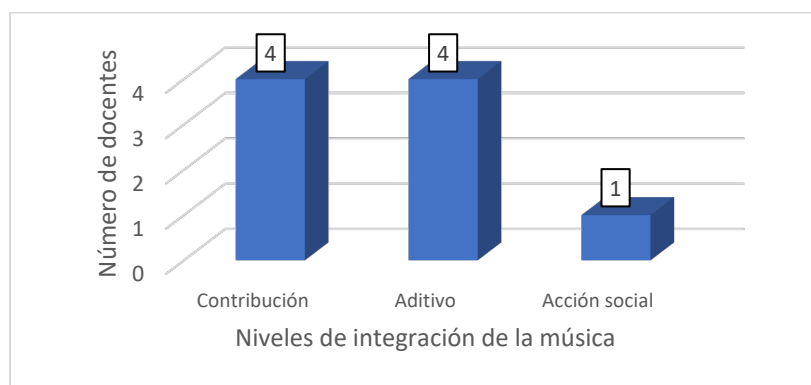


En las prácticas de enseñanza de los docentes de otras áreas, se evidencia que cuatro de ellos incluyen la música de una manera contributiva, como un artefacto, un ornamento que motiva a los estudiantes o que crea un ambiente positivo en el aula (ver figura 37). Por su parte, cuatro docentes incluyen la música de forma aditiva, es decir, como un elemento

didáctico adicional, con conceptos comunes, que permite lograr objetivos de comprensión; pero sigue siendo un complemento, más que una parte integral. Finalmente, un docente combina la música con las ciencias sociales con el fin de abordar problemáticas que en las letras se evidencian, además de críticas sobre la instrumentalización de la música.

Figura 37.

Niveles de integración de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.



Frente a los enfoques de la enseñanza musical, se evidencia que la mayoría de experiencias de enseñanza se ubican en el ámbito práctico, donde la música se aplica para realizar ejercicios físicos o para su disfrute en su uso como ambientación (ver figura 38). Sin embargo, 3 docentes evidenciaron un enfoque más técnico, donde resulta importante el ritmo, secuencias o partituras, vinculados al área de enseñanza; además de un docente que evidencia un enfoque crítico, al centrarse en los intereses de los estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje.

En las estrategias o procesos de enseñanza de la asignatura, 5 de los docentes de otras áreas evidencian una integración de la música de tipo multidisciplinario, puesto que la involucran de forma ambiental o solo para acompañar la enseñanza, sin que se involucren conceptos en común con la asignatura (ver figura 39). En menor medida, tres docentes evidencian un uso de la música más interdisciplinar, ya que encuentran conceptos en común entre las dos áreas y los utilizan para mejorar la comprensión. Uno de los docentes lleva a

cabo una integración transdisciplinar porque parte de los intereses musicales de los estudiantes, para ir abordando diferentes temas de lenguaje, sociales e historia.

Figura 38.

Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.

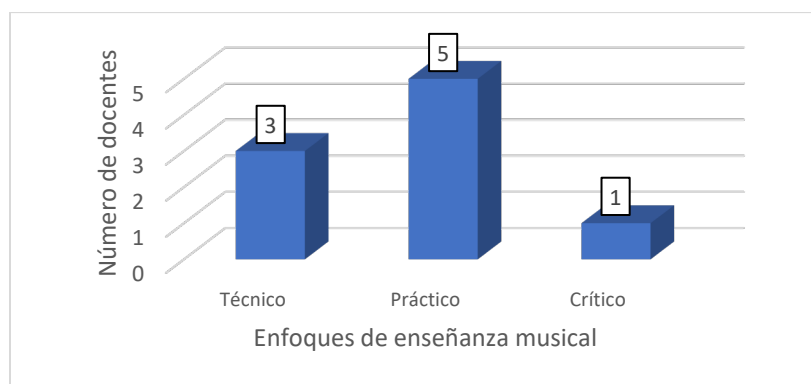
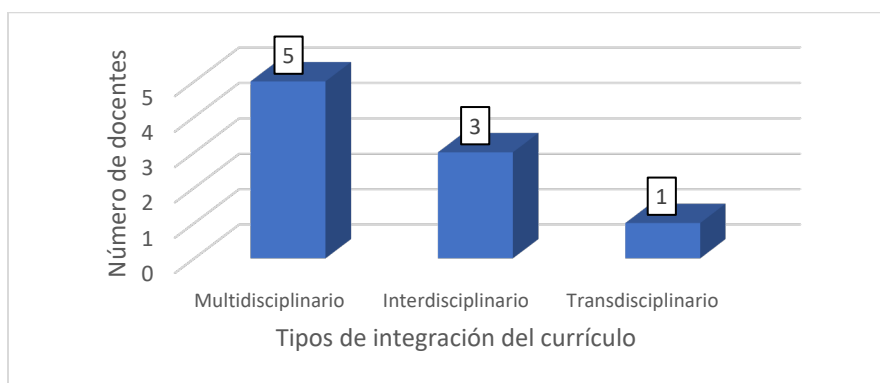


Figura 39.

Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.

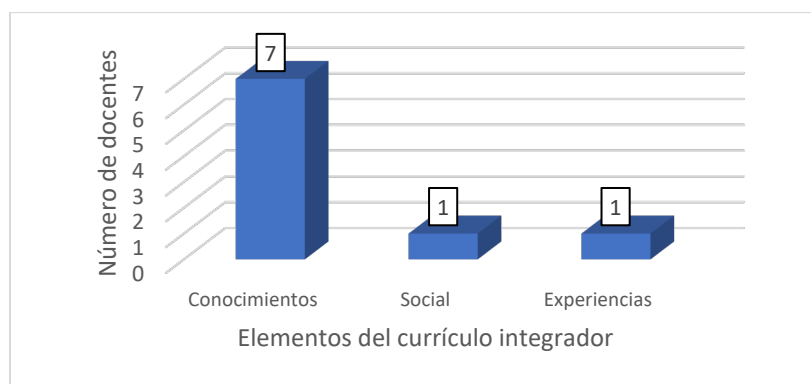


En las propuestas de integración de la música en el currículo de la asignatura que dictan, 7 docentes han mencionado principalmente elementos relacionados con la integración de conocimientos al identificar algunos conceptos comunes entre la música y el área disciplinar, junto con ideas para enseñarlos de forma conjunta (ver figura 40). Por su parte, un docente de la institución educativa rural, mencionó elementos del currículo

integrador como la integración social al invitar músicos para que compartan sus saberes y la integración de experiencias previas de los estudiantes, como su gusto por la música rap.

Figura 40.

Elementos del currículo integrador, evidenciado en las entrevistas con docentes de las experiencias musicales.

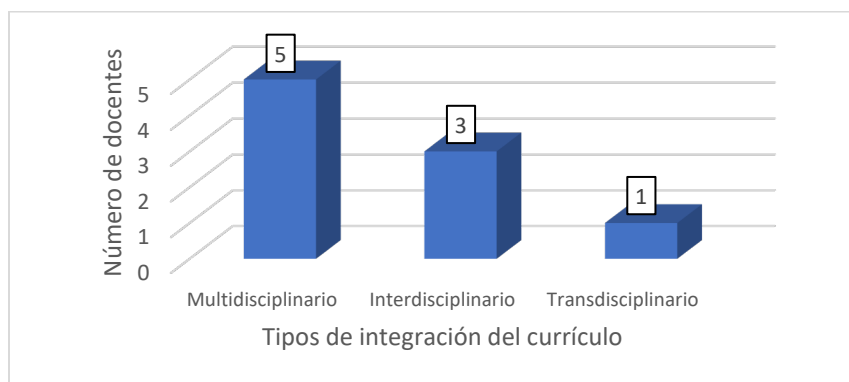


La implementación de la música en el aula de clase ha sido principalmente multidisciplinaria, con 5 docentes de otras áreas que usan la música de una forma segmentada y complementaria a las clases, pero sin integrarla (ver figura 41). En menor medida, tres docentes de otras áreas evidenciaron integrar la música de una forma interdisciplinaria, hallando conceptos comunes de la música con la asignatura y ejecutando actividades para aprenderlos al tiempo. Finalmente, uno de los docentes lleva a cabo una visión transdisciplinar en el que integra temas de varias asignaturas alrededor de los intereses musicales de los estudiantes.

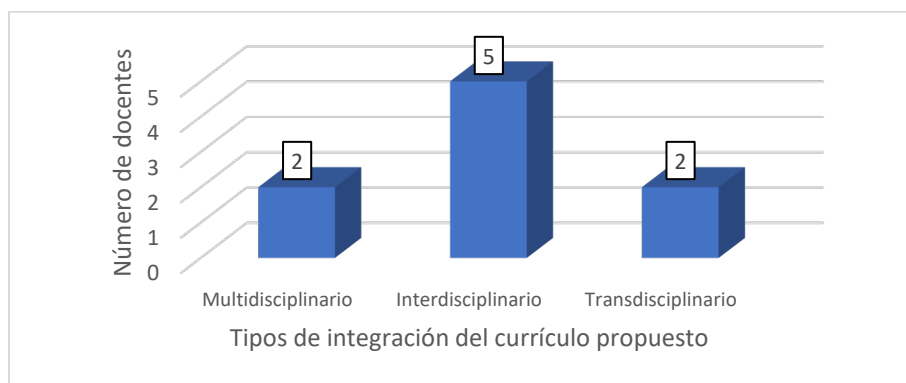
En la integración de la música propuesta por los docentes de otras áreas, se destacan las visiones interdisciplinarias, con cinco docentes (ver figura 42). En menor medida, aún prevalecen visiones multidisciplinarias en dos docentes que segmentan el conocimiento musical de los conocimientos del área y dos docentes proponen tipos de integración transdisciplinaria en la que se avanza de tema en tema y concepto en concepto como van surgiendo y abordando más de dos disciplinas.

Figura 41.

Tipos de integración del currículo, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.

**Figura 42.**

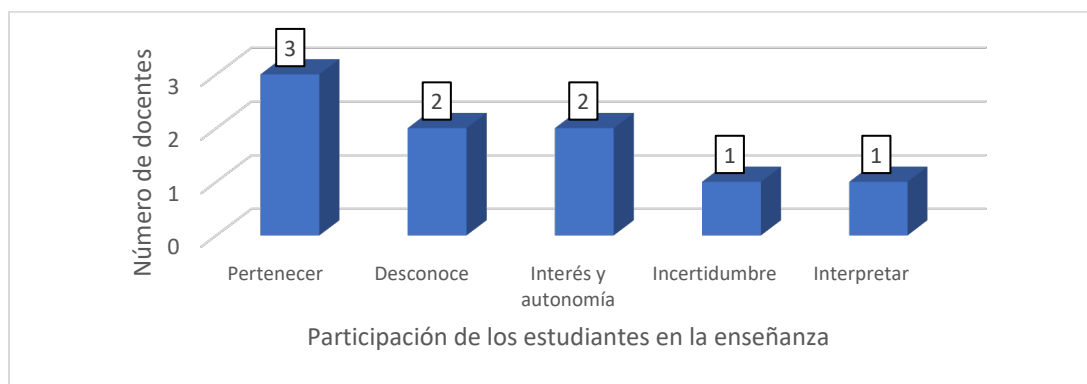
Tipos de integración del currículo propuesto, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.



A los docentes de otras áreas se les preguntó por la participación que han observado tienen los estudiantes en las experiencias musicales de la institución educativa. En la figura 43 se identifica que tres de ellos coinciden en que los estudiantes “participan” por el hecho de pertenecer a estos grupos; no obstante, dos docentes afirman desconocer los procesos internos de las bandas, mientras uno de ellos declara su incertidumbre sobre si participan o no. Dos de los docentes de la institución educativa rural afirman que los estudiantes tienen autonomía de elegir canciones que quieren interpretar, de acuerdo con sus intereses. Uno de los docentes considera que los estudiantes participan al poder interpretar sus instrumentos bajo la dirección del director de banda.

Figura 43.

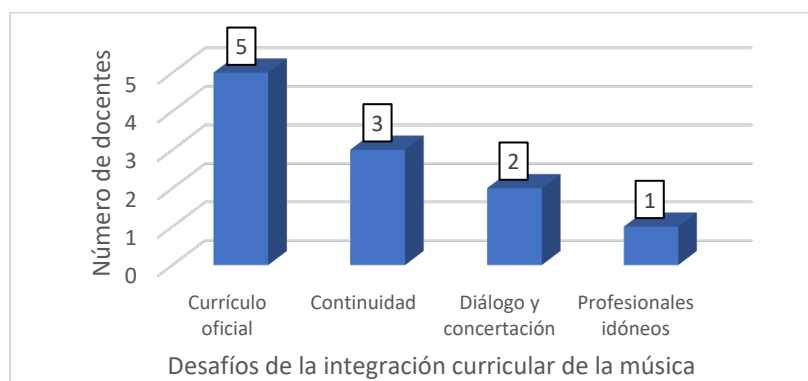
Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.



Los desafíos que los docentes de otras áreas identifican para la integración curricular de la música está relacionado principalmente con que exista dicha enseñanza en el currículo oficial. En efecto, la figura 44 muestra que cinco docentes han coincidido en esta categoría, mientras que tres docentes indican que el reto está en lograr que la formación musical se aun proceso progresivo y continuo desde la infancia. Por su parte, dos docentes consideran que se requiere diálogo y concertación entre los docentes para identificar lo que puede aportarse desde cada área y un docente afirma que se necesitan profesionales en música idóneos para impartir esta formación.

Figura 44.

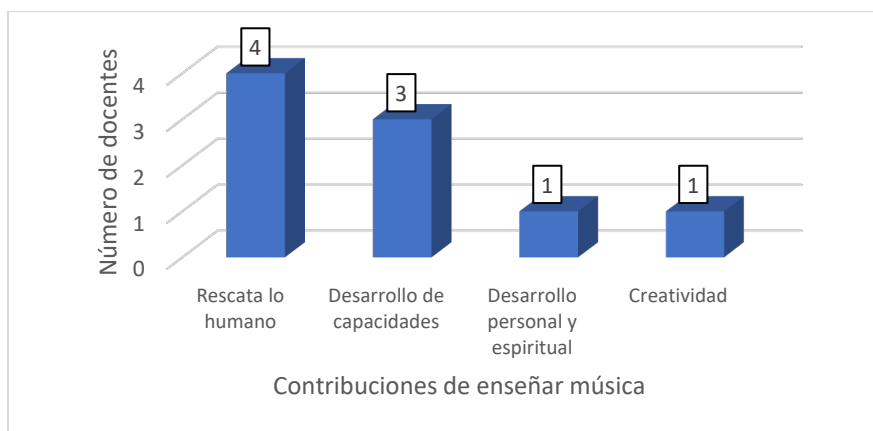
Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas.



Las contribuciones de la enseñanza de la música se han considerado en el rescate de lo humano, donde 4 docentes de otras áreas rescatan diferentes valores intangibles que permite la música alrededor de la sensibilidad, empatía, significado existencial, ciudadanía, entre otros (ver figura 45). Mientras tanto, 3 docentes destacan el desarrollo de capacidades socioemocionales, 1 docente resalta la creatividad y 1 docente destaca las posibilidades de desarrollo personal y espiritual.

Figura 45.

Contribuciones de enseñar música, evidenciado en las entrevistas con docentes de otras áreas musicales.



4.2. Grupos focales con estudiantes pertenecientes a las experiencias musicales

“Además de matemáticas, el arte también tiene que ver mucho porque pues la música es un arte y muchas veces tal vez uno toca una obra, pero no sabe sobre la cultura, también podríamos aprender eso y en si las clases podrían tener algo que lleve más como a dentro de la música porque la mayoría si le preguntan no son músicos, no saben nada, no tienen un conocimiento de música y sería muy bueno porque yo pienso que la música abre demasiadas puertas y debería ser como cultura general, ¿sí? Porque uno escucha una canción y todas las personas estamos relacionadas con la música”

Estudiante de la experiencia musical del Colegio Guillermo León Valencia

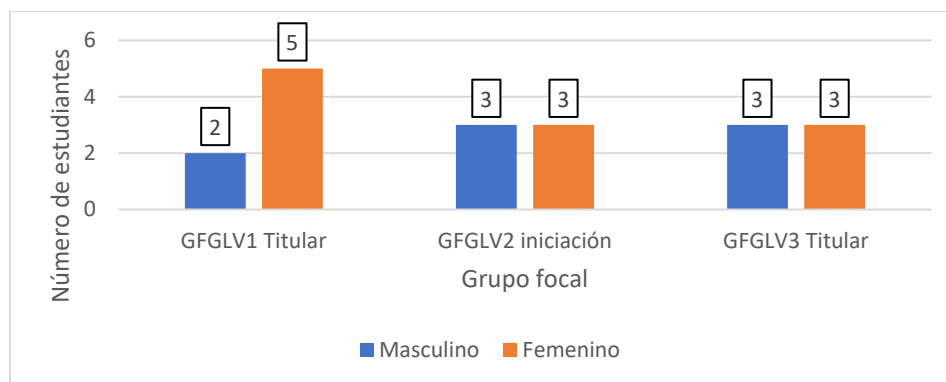
“pues yo creo, que a veces en los otros colegios la música no se toma como algo importante. Y yo creo que para que más personas lo puedan aprender primero toca tomarlo como algo necesario, como algo que tenemos que aprender para nuestra vida y algo que nos va a hacer vivir un futuro”

Estudiante de experiencia musical de la Institución Educativa Quebrada Becerras.

En la Institución Educativa Guillermo León Valencia (GLV) se recolectó información de 19 estudiantes en 3 grupos focales, pertenecientes a la banda sinfónica titular y de iniciación de este establecimiento. Como se puede evidenciar en la figura 46, el grupo focal 1 (GFGLV1) estaba compuesto por 5 mujeres y 2 hombres, el grupo focal 2 (GFGLV2) por 3 hombres y tres mujeres y el grupo focal 3 (GFGLV3) tenía esta misma distribución.

Figura 46.

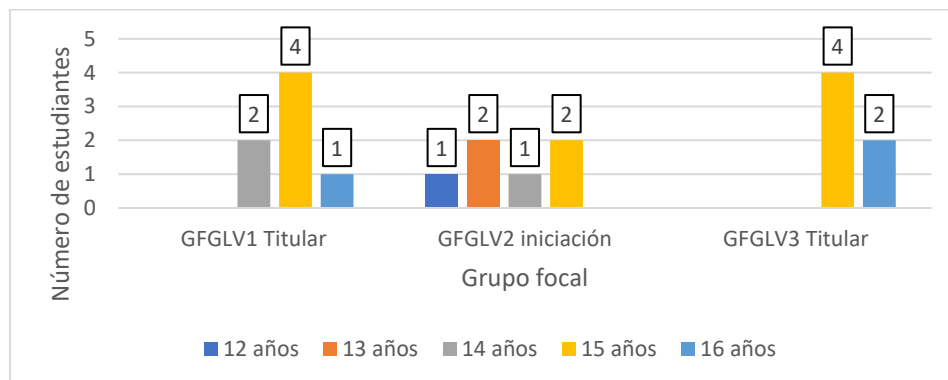
Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.



La edad de los estudiantes pertenecientes a estas experiencias musicales estuvo entre los 12 y 16 años; en el grupo focal 1 los estudiantes tenían principalmente 15 años, en el grupo focal 2 los estudiantes se distribuyeron entre los 12 y 15 años, mientras que en el grupo focal 3 los estudiantes tenían 15 y 16 años (ver figura 47).

Figura 47.

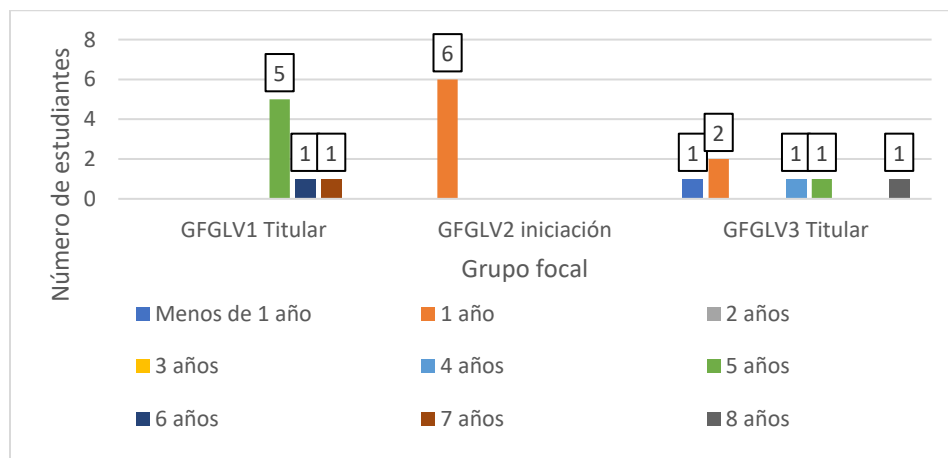
Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.



Frente a la antigüedad de pertenecer a la experiencia musical, la mayoría de los estudiantes de la banda titular (grupo focal 1) llevaban 5 años en este grupo; mientras tanto, en el grupo de iniciación se identifica que todos los estudiantes tienen 1 año de pertenencia al mismo (ver figura 48). En el grupo focal 3 se identifica una mayor diversidad de experiencia de los estudiantes en el grupo, puesto que hay tres estudiantes que tienen 1 año y menos de 1 año, dos estudiantes tienen entre 4 y 5 años y un estudiante tiene 8 años de pertenecer en a este grupo.

Figura 48.

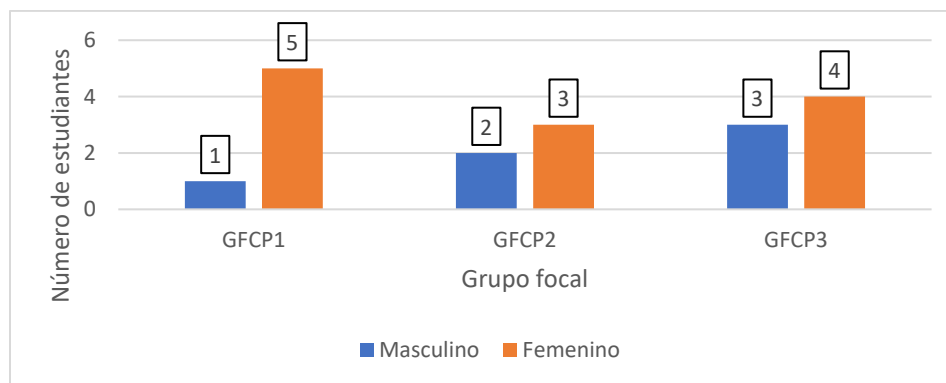
Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Guillermo León Valencia.



En la Institución Educativa la Presentación del Norte (CP) se recolectó información de 18 estudiantes en 3 grupos focales, pertenecientes a la banda sinfónica titular de este establecimiento educativo. Como se puede evidenciar en la figura 49, el grupo focal 1 (GFCP1) estaba compuesto por 5 mujeres y 1 hombre, el grupo focal 2 (GFCP2) por 3 mujeres y dos hombres y el grupo focal 3 (GFCP3) estaba compuesto por 4 mujeres y 3 hombres.

Figura 49.

Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.

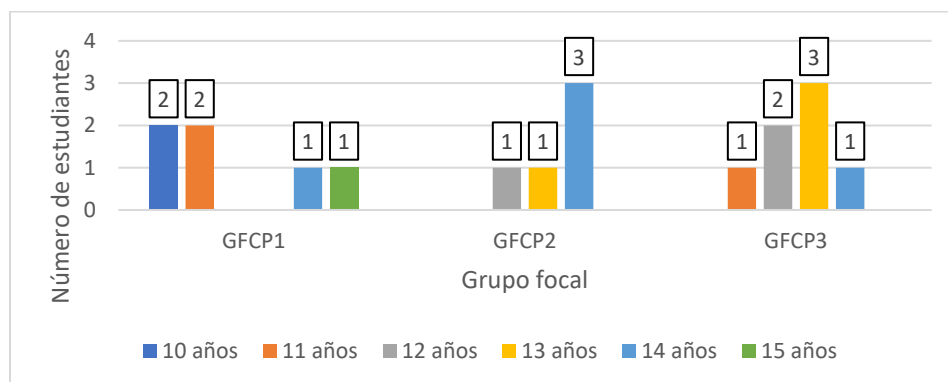


La edad de los estudiantes pertenecientes a estas experiencias musicales estuvo entre los 10 y 15 años; en el grupo focal 1 la mayoría de estudiantes tenían entre 10 y 11 años, los demás estaban entre 14 y 15 años, en el grupo focal 2 los estudiantes se tenían principalmente 14 años, mientras que en el grupo focal 3 la mayoría de los estudiantes tenían 13 años, seguidos por los 12 años de edad (ver figura 50).

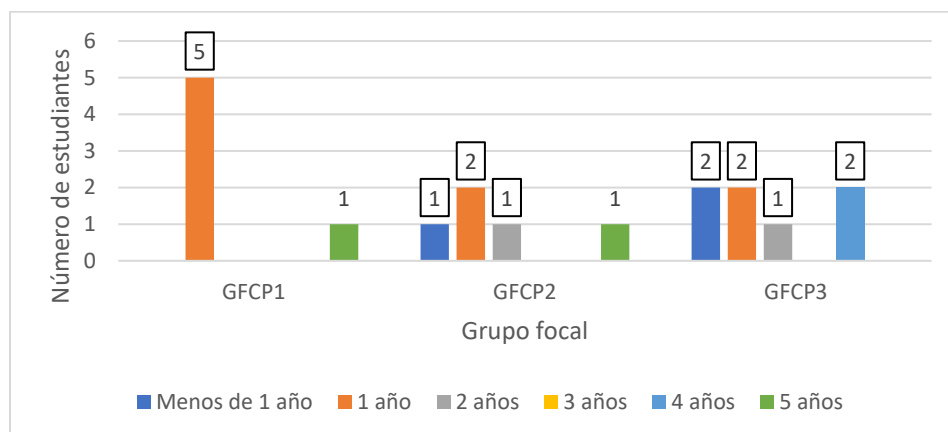
Frente a la antigüedad de pertenecer a la experiencia musical, la mayoría de los estudiantes del grupo focal 1 llevaban 1 año en este grupo y 1 de ellos con 5 años; mientras tanto, en el grupo focal 2 se identifica que la mayoría los estudiantes tienen 2 años o menos de pertenencia al mismo (ver figura 51). En el grupo focal 3 se identifica una mayor diversidad de experiencia de los estudiantes, puesto que hay tres estudiantes que tienen menos de dos años de pertenecer al grupo, mientras que dos estudiantes llevan 4 años.

Figura 50.

Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.

**Figura 51.**

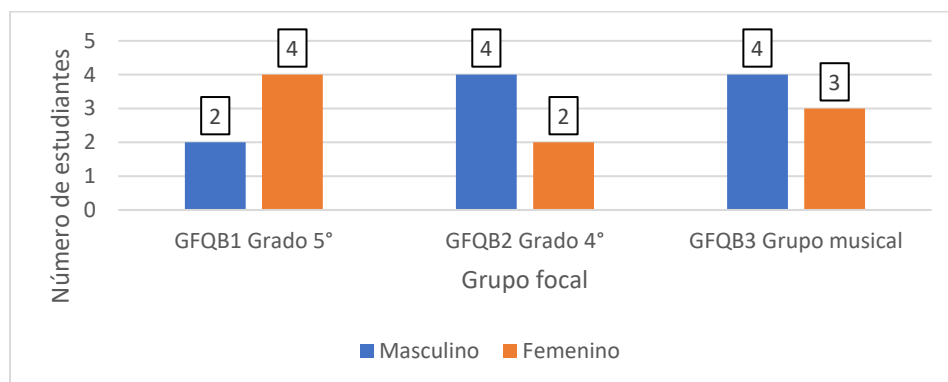
Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa La Presentación del Norte.



En la Institución Educativa Quebrada Becerras (Quebec) se recolectó información de 19 estudiantes en 3 grupos focales, pertenecientes a la banda sinfónica titular de este establecimiento educativo. Como se puede evidenciar en la figura 52, el grupo focal 1 (GFQB1) estaba compuesto por 4 mujeres y 2 hombres, el grupo focal 2 (GFQB2) por 2 mujeres y 4 hombres y el grupo focal 3 (GFQB3) estaba compuesto por 4 mujeres y 3 hombres.

Figura 52.

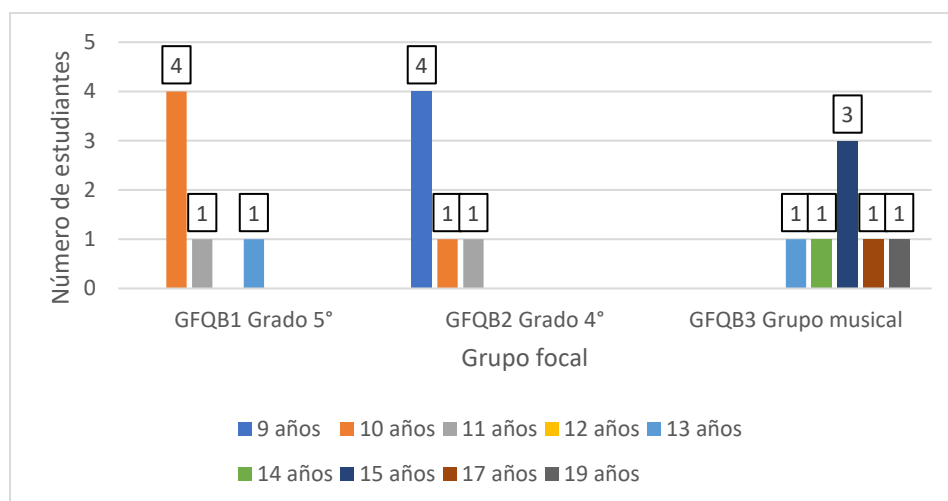
Género de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.



La edad de los estudiantes pertenecientes a estas experiencias musicales estuvo entre los 9 y 19 años; en el grupo focal 1 la mayoría de estudiantes tenían 10 años, con algunos de 11 y 13 años, en el grupo focal 2 los estudiantes se tenían principalmente 9 años, mientras que en el grupo focal 3 la mayoría de los estudiantes tenían 15 años, con algunos estudiantes entre los 13 y 19 años (ver figura 53).

Figura 53.

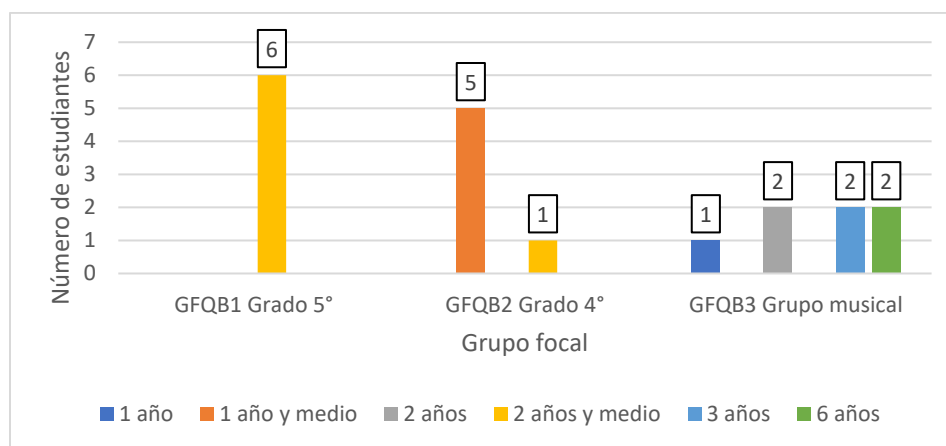
Edad de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.



Frente a la antigüedad de pertenecer a la experiencia musical, todos los estudiantes del grupo focal 1 llevaban 2 años y medio en este grupo; mientras tanto, en el grupo focal 2 se identifica que la mayoría los estudiantes tienen 1 año y medio de pertenencia al mismo y uno de ellos con dos años y medio de antigüedad (ver figura 54). En el grupo focal 3 se identifica una mayor diversidad de experiencia de los estudiantes, puesto que hay estudiantes con 1, 2, 3 y 6 años de antigüedad dentro del grupo musical.

Figura 54.

Tiempo haciendo parte de la experiencia musical de los estudiantes participantes en los grupos focales de la Institución Educativa Quebrada Becerras.



En la tabla 7 se consolidan y contrastan las experiencias, comprensiones y opiniones de los estudiantes de las experiencias musicales, frente a las preguntas y categorías de análisis de los elementos curriculares y pedagógicos, haciendo la diferenciación de las tendencias de sus respuestas según la institución educativa, con su respectivo análisis.

Tabla 7.

Resultados de los grupos focales a estudiantes, según categorías, convergencias y divergencias.

Elemento	Categoría	Guillermo León Valencia (GLV)	Colegio la presentación del Norte (Colpre)	Quebrada Becerras (Quebec)	Análisis
Curricular	Tipo de currículo	Los estudiantes indicaron que las actividades musicales de las	Los estudiantes indicaron que las actividades musicales de las	Los estudiantes indicaron que la música la aprenden dentro e	En las tres instituciones educativas existen algunas convergencias y divergencias.

		que hacen parte no se llevan a cabo dentro de las clases del colegio, lo que corresponde a un currículo nulo. En su lugar, la enseñanza musical se realiza en la banda sinfónica, donde pocos estudiantes participan o hacen parte, lo que corresponde con un currículo adicional.	que hacen parte no se llevan a cabo dentro de las clases del colegio, lo que corresponde a un currículo nulo. En su lugar, la enseñanza musical se realiza en la banda sinfónica, donde pocos estudiantes participan o hacen parte, lo que corresponde con un currículo adicional.	sus clases en el colegio y que todos los niños del curso hacen parte de las actividades musicales. Esto corresponde a un currículo operativo en el cual el docente, pese a no tener lineamientos oficiales amplios, interpreta y adapta los existentes para enseñar música según las necesidades de los estudiantes.	Mientras que las dos instituciones educativas urbanas muestran un currículo nulo o adicional, donde la música no se enseña en las clases normales y se aprende en los grupos de bandas sinfónicas, la institución educativa rural resultado destaca un enfoque más operativo donde la música forma parte de las clases regulares, adaptándose a las necesidades de los estudiantes.
Curricular	Niveles de integración de la música	Los estudiantes mencionan experiencias y opiniones de integración curricular de la música principalmente en el nivel aditivo, donde indican que la música les permite conocer otras culturas y conceptos relacionados con las matemáticas, artes, sociales y lenguaje. Algunos estudiantes mencionan integraciones de tipo contributivo, en el que la música se usa de una forma menos integrada, para expresarse, relajarse o concentrarse.	Los estudiantes de estos grupos focales participaron menos en esta pregunta; sin embargo, se identifican elementos de un nivel aditivo al incorporar relaciones de la música con la biología, matemáticas e inglés. Algunos estudiantes describen aspectos más cercanos al nivel contributivo, donde la música es un artefacto para relajarse y bailar.	Los estudiantes de esta institución educativa mencionaron diferentes experiencias principalmente en el nivel aditivo, donde la música permite conocer temas el folclor, cultura, matemáticas, historia, ciencias sociales y danzas. Un estudiante mencionó que la música es utilizada en los cantos cristianos, lo cual ubica el uso de la música como artefacto expresivo, por lo tanto, en un nivel de contribución.	Los estudiantes narran experiencias y comprensiones del uso de la música en los dos niveles más bajos de integración, es decir, la música adorna y complementa la formación, pero no se integra con otras asignaturas. En las respuestas de los estudiantes no es tan fácil evidenciar niveles altos de integración, a menos que sean contrastados con las respuestas de los docentes, donde realmente se evidencian las intenciones pedagógicas y curriculares.
Pedagógico	Enfoques de enseñanza musical	Los estudiantes evidencian un enfoque de enseñanza técnico-práctico, en el cual el docente les enseña cómo respirar,	Los estudiantes mencionan una enseñanza más práctica que técnica, puesto que existen más ensayos, retroalimentación	Los estudiantes mencionan una enseñanza práctico-crítica, en la cual los aspectos técnicos son pocos. La práctica se lleva a	En las experiencias de los estudiantes se evidencia una tendencia hacia enfoques técnico prácticos en las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas,

		posiciones, posturas, ritmos, lectura de notas, teoría musical; acompañado de la práctica de instrumentos de manera individual, en grupo y en los ensambles.	de la interpretación, repetición hasta adquirir la habilidad. Esto se acompaña con aprendizajes técnicos de notas, partituras, posturas y características de los instrumentos.	cabo en el canto y la interpretación de instrumentos de cuerda y aire. Lo crítico se fundamenta en la búsqueda de canciones que inspiren a la sociedad, despertar la pasión por la música y el impulso de las habilidades de cada estudiante según su potencialidad.	donde existen bandas sinfónicas, pues se enfatiza en la teoría y conocimiento musical, además de la práctica para mejorar los ensambles. Mientras tanto, en la institución educativa rural, se evidencia un enfoque práctico crítico, donde son pocos los aspectos técnicos que se enseñan, pero existen espacios para interpretar, se inspira pasión por la música y se adapta a los gustos de los estudiantes.
Pedagógico	Métodos y estrategias de enseñanza	Los estudiantes dan cuenta de estrategias de enseñanza musical basadas principalmente en prácticas individuales y de conjunto para producir un ensamble musical. Esto implica la retroalimentación constante del docente en la afinación y otros aspectos musicales, así como la enseñanza de conceptos técnicos de la música. En menor medida, se menciona el método Yamaha y se prioriza la enseñanza de la lectura de notas musicales, el uso adecuado de la respiración y la rotación de estudiantes para tocar partituras diferentes en el	Los estudiantes informan experiencias relacionadas con el aprendizaje activo, el cual se basa en el alistamiento de instrumentos, calentamiento, afinación y práctica de canciones y obras musicales. Todo esto también enmarcado en las prácticas de grupo y ensambles. Estas actividades prácticas involucran la retroalimentación del docente para mejorar los errores que se presentan en la interpretación de los instrumentos. En este grupo de estudiantes se hacen menos menciones sobre la enseñanza de conceptos técnicos, sin embargo,	Los estudiantes mencionan el aprendizaje activo como la manera más frecuente de aprender música, lo cual consiste en tocar diferentes instrumentos disponibles para interpretar diferentes canciones, algunas cristianas y otras de la cultura de la región. Los estudiantes dan cuenta del papel que ejerce el docente por inspirarles pasión por la música, sus significados y las posibilidades futuras que tienen ellos en este campo, resaltando sus habilidades. El docente en su enseñanza algunas veces transmite conceptos musicales, sin ser demasiado técnicos y ha	En las instituciones educativas urbanas, los estudiantes reciben estrategias de enseñanza musical centradas en prácticas individuales y de conjunto para formar un ensamble musical, con la retroalimentación constante del docente para mejorar la afinación y la enseñanza de conceptos técnicos musicales. El aprendizaje activo es común en las tres instituciones educativas; sin embargo, en la institución educativa rural el abordaje de la música radica en la oportunidad que tienen los estudiantes de tocar diferentes instrumentos para interpretar canciones cristianas y de la cultura regional; transmitiendo conceptos musicales sin ser demasiado técnicos. El docente se destaca como una figura inspiradora que

		compuesto de las voces.	implícitamente están presentes.	utilizado el arte como mediador de enseñanza musical.	fomenta la pasión por la música, su significado y las posibilidades futuras en este campo.
Curricular	Elementos del currículo integrador	Los estudiantes hacen solo mención a la integración de conocimientos de la música con las demás áreas: matemáticas, cultura, tecnología, artes, español y educación física.	Los estudiantes mencionan posibilidades de integración de la música con el área artística, matemáticas y español. No hay más referencias a los demás elementos del currículo integrador	Los estudiantes refieren la integración de conocimientos musicales con el área de danzas, sociales y matemáticas; sin referirse a los demás elementos del currículo integrador.	En las experiencias de los estudiantes se evidencia solo el elemento de integración de conocimientos, pues lo más cercano para ellos es identificar los temas o conceptos en común que se tiene en la música con otras áreas. En ellos no se alcanzan a vislumbrar los demás elementos de la integración curricular.
Curricular	Tipos de integración del currículo	La mayoría de estudiantes proporciona ejemplos y experiencias de una integración curricular de la música con otras áreas. Mientras un estudiante aún evidencia una visión multidisciplinar de la música como un instrumento para el ejercicio; dos estudiantes muestran una visión más transdisciplinar en el que la música es un puente de conexión a la cultura, la historia, la psicología, física y química.	En la mayoría de estudiantes prevalece una visión multidisciplinar, puesto que mencionan abordajes de la música dentro de otras materias, pero sin integrar conocimientos de las dos áreas. En menor medida, algunos estudiantes mencionan las posibilidades de aprender música junto con español, matemáticas y artes.	Se evidencia poca participación en cuanto a la integración de la música con otras áreas. Sin embargo, tres estudiantes brindaron sus comprensiones, las cuales se enmarcaron en lo interdisciplinario con sociales, matemáticas y danza. Mientras tanto, tres estudiantes mostraron visiones de la música segmentadas de otras áreas.	Los estudiantes de las instituciones educativas urbanas aportaron mayores explicaciones de cómo la música puede aprenderse desde otras asignaturas. En el GLV estas fueron más interdisciplinarias con algunas visiones transdisciplinarias; en el Colpre fueron más multidisciplinarias y en el Quebec es donde menos existió participación y se evidenciaron ambas visiones: multi e interdisciplinarias. La interdisciplinariedad radica en ver conexiones de la música con otras áreas, la multidisciplinariedad en que la música está separada de la enseñanza de otras áreas y la transdisciplinariedad en que la música permite conectar diferentes disciplinas de una forma holística.
Pedagógico	Participación en la enseñanza	La mayoría de los estudiantes mencionan que el	Los estudiantes comentan que el docente les da voz	Los estudiantes refieren experiencias en las	Se identifican diferentes formas de participación. En el

		docente les da participación al brindar oportunidades de escoger entre todas las obras que van a interpretar; por lo tanto, tiene en cuenta sus intereses. En un caso se destaca también el trabajo colaborativo entre todos para mejorar sus habilidades. En un caso puntual se identifica la participación con el hecho de poder interpretar el instrumento.	para proponer partituras y canciones, pero finalmente es él el que decide si se interpretan o no dependiendo del nivel que puede observar en ellos. Es por ello que cuatro estudiantes afirman que se tienen en cuenta sus intereses y cuatro estudiantes afirman que las decisiones finales las tiene el docente.	que el docente tiene en cuenta sus intereses e inician a practicar géneros propuestos por ellos mismos y busca complacer a todos. Así mismo, un estudiante comenta que el docente procura que todos se involucren y participen en la música con diferentes instrumentos y mediante el canto.	GLV, el docente tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes y entre todos toman decisiones sobre lo que se va a tocar o no. En el Colpre, los estudiantes tienen voz, pero las decisiones finales las tiene el docente según su nivel. En el Quebec, el docente busca seguir los intereses de los estudiantes y que todos participen en la música. En este último caso, la participación de los estudiantes permea la forma de aprender la música, mientras que en los colegios urbanos se sigue la metodología del docente.
Curricular	Desafíos de la integración curricular de la música	Los estudiantes proponen que la enseñanza debe hacerse teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y sus gustos. A su vez, mencionan que la enseñanza debe ser interesante, novedosa y divertida, despertar la pasión por la música. Un estudiante destaca que se debe revalorizar en la sociedad la música clásica.	Los estudiantes destacan que la enseñanza se debe hacer en ambientes amplios, agradables y en los que los sonidos no interfieran. Dos estudiantes aportan la idea de hacer la enseñanza interesante mediante la lúdica y la didáctica. Un estudiante destaca la necesidad de incluir a personas con discapacidad a estos aprendizajes y otro destaca la importancia de revalorizar la música en los estudiantes.	Existen diferentes comprensiones, prevalece la necesidad de trasladar la música a otros escenarios para darla a conocer e impulsarla. También se destaca la necesidad de tener apoyo externo (Culturama), enfocarse en los intereses de los estudiantes, motivar cuando hay fracasos, llevar un proceso de lo fácil a lo difícil y revalorizar la música ante una sociedad para la cual esta no es importante.	Para los estudiantes de experiencias musicales, uno de los aspectos más importantes es que la música atienda sus intereses y gustos, que el aprendizaje sea dinámico, que se desarrolle en ambientes agradables y que la música adquiera un reconocimiento en la sociedad como algo relevante para la vida. Ninguno de ellos abordó temáticas propias de la integración con otras asignaturas, más bien, plantean mejoras de la enseñanza de ésta como un área segmentada.
Pedagógico	Contribuciones de enseñar música	Los estudiantes evidenciaron beneficios de aprender música centrados en la posibilidad de	Los estudiantes destacan la importancia de la música para desarrollar capacidades	Los estudiantes resaltan la importancia de la música para expresar sus sentimientos, para	Los estudiantes reconocen diferentes beneficios del aprendizaje de la música como medio para adquirir

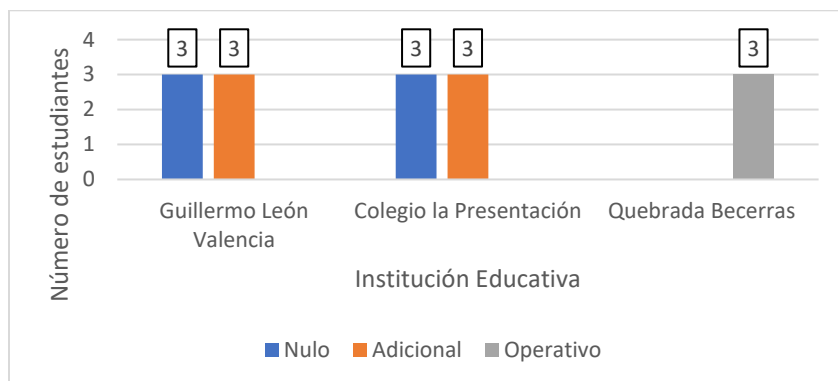
		aprender más de la vida y de otras áreas, desarrollar capacidades socioemocionales de concentración y disciplina, mejorar su desarrollo personal y salud mental, expresarse de forma artística y emocional, reconocer la identidad y la cultura, ver la música en todo y tener motivación de vida.	socioemocionales relacionadas con lo cognitivo y la disciplina, en brindar oportunidades para la vida y el desarrollo profesional, en la expresión de sentimientos y sentirse bien, en lograr más aprendizajes y lograr identificar patrones musicales en lo que escuchan.	obtener mayores aprendizajes, progresar y tener oportunidades con sus talentos, mejorar su interacción social, mejorar sus capacidades emocionales, enseñar música a otros o enriquecer su parte espiritual para adorar a Dios.	capacidades socioemocionales, mayores aprendizajes, desarrollo personal, tener oportunidades en la vida y la expresión de sus emociones y su parte artística. Estos elementos permiten ver que los estudiantes no solo ven un futuro prometedor frente al desarrollo humano de la música, sino que logran vislumbrar oportunidades económicas y de desarrollo profesional a futuro.
Pedagógico	Aprendizajes logrados	Los estudiantes destacan el aburrimiento que les genera aprender en las demás áreas, dada la rigidez curricular y poca confianza con el docente. En cambio, relacionan el aprendizaje de la música como un proceso divertido debido a la actitud de confianza con el docente, compañerismo, flexibilidad curricular y que son conocimientos que les interesan y sacan de la rutina.	Los estudiantes enfocan sus respuestas en distinguir los conocimientos que adquieren en las asignaturas y los conocimientos propios de la música. Destacan que los primeros los preparan para un futuro, pero son poco interesantes; mientras que los conocimientos musicales se aprenden en un ambiente más dinámico, divertido de mayor confianza y compañerismo, además de ser de completo interés de ellos.	Los estudiantes evidencian una experiencia de cansancio en los aprendizajes que obtienen de las demás asignaturas, debido a que son conocimientos rígidos; además destacan la poca participación que tienen y las envidias con los demás compañeros de aula. Frente a los aprendizajes de la música, se destaca lo divertido que resulta interpretar, la flexibilidad de lo que pueden aprender y cómo se pueden expresar a través de la música.	Los aprendizajes de la música son relacionados por los estudiantes como divertidos porque pueden decidir lo que quieren aprender, el profesor es flexible, da tranquilidad, hay compañerismo y pueden expresarse. En cambio, los aprendizajes de otras áreas, si bien forman para un futuro profesional, aburren, cansan y se aprenden de forma rígida, con poco espacio para el error y hay poco compañerismo.

En las respuestas de los estudiantes de las experiencias musicales se puede evidenciar que el tipo de currículo de las instituciones educativas urbanas es nulo, puesto que no está vinculado a la enseñanza oficial; en su lugar, la música se aprende dentro de las bandas sinfónicas, donde solo algunos estudiantes están involucrados (ver figura 55). Por el contrario, en la institución educativa rural, si bien tampoco hay un currículo oficial para la

enseñanza de la música, esta se implementa de forma operativa por parte del docente, quien promueve la música dentro de la enseñanza de otras asignaturas e involucrando a todos los estudiantes (excepto los grados 10 y 11).

Figura 55.

Tipo de currículo de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.



En los estudiantes de las experiencias musicales se puede evidenciar que la integración de la música en el currículo ha sido principalmente aditiva en las tres instituciones educativas (ver figura 56). Esto implica que la mayoría de estudiantes de las tres instituciones educativas reconocen puntos en común entre la música y los conceptos de otras asignaturas (aditivo) y en algunos casos menos frecuentes los estudiantes han indicado experiencias donde la música es más un artefacto de motivación, relajación o concentración (contributivo).

Por su parte, se identifica una tendencia en los enfoques de la enseñanza musical en la que los estudiantes de experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas (GLV y Colpre), evidencian un enfoque técnico y práctico en el que conjuntamente se enseña teoría y técnica musical, junto con la práctica frecuente para adquirir las habilidades y lograr los productos musicales (ver figura 57). El Colegio la Presentación tiene un enfoque más práctico que el Guillermo León Valencia, pues una mayor proporción de estudiantes mencionaron este aspecto. Por su parte, en la institución educativa Quebrada Becerras evidencia enfoques de enseñanza más práctico críticos, centrados en la

interpretación con bajo contenido técnico, recalcando la importancia de la música y centrado en los intereses de los estudiantes.

Figura 56.

Niveles de integración de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

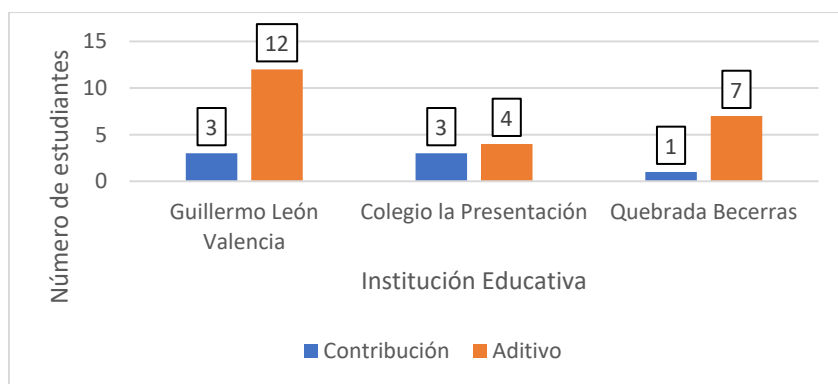
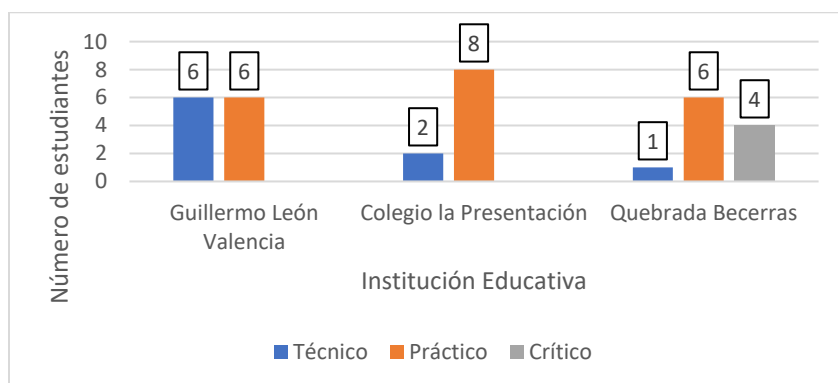


Figura 57.

Enfoques de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

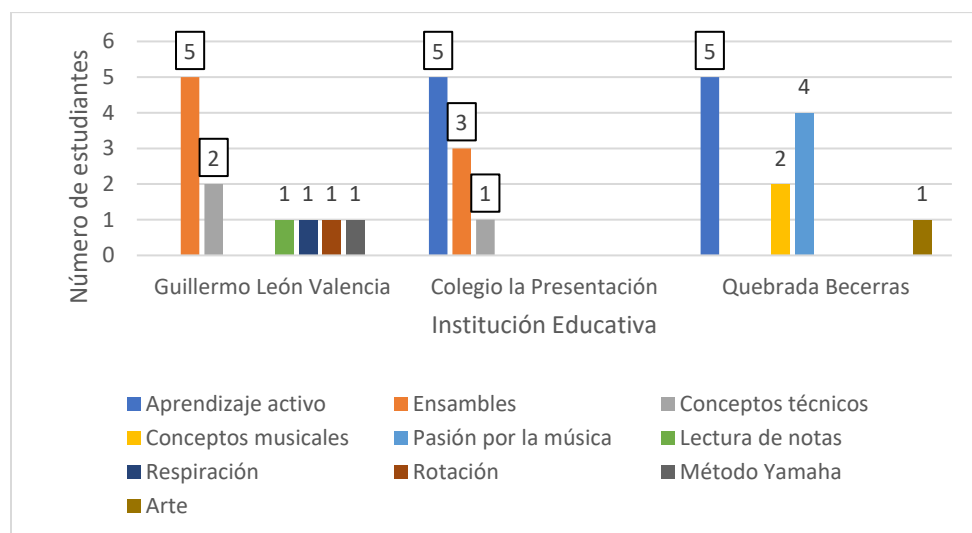


Los métodos y estrategias de enseñanza musical que informan los estudiantes, en las instituciones educativas urbanas (GLV y Colpre) son principalmente el aprendizaje activo y las prácticas de grupo para hacer ensambles musicales, mediado por la enseñanza de conceptos técnicos (ver figura 58). Por su parte, en la institución educativa rural (Quebec), se evidencia también un enfoque de la práctica de la música como estrategia de aprendizaje

activo, el despertar la pasión sobre la música y la enseñanza de algunos conceptos musicales; sin ser demasiado técnicos.

Figura 58.

Métodos y estrategias de la enseñanza musical, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.



En los elementos del currículo integrador, las experiencias de los estudiantes solo permiten identificar la integración de conocimientos, puesto que hacen diferentes referencias sobre cómo la música está relacionada con otras áreas, por lo tanto, puede enseñarse de forma conjunta. En este sentido, la figura 59 muestra que las referencias a este elemento son más frecuentes en el Guillermo León Valencia que en las demás instituciones educativas y se denota la ausencia de menciones hacia los demás elementos de la integración: social, experiencias y diseño curricular.

En las comprensiones de los estudiantes frente a la forma como la música puede aprenderse a la par con otras asignaturas, se identifica en el Guillermo León Valencia que la mayoría de estudiantes identifica puntos de conexión entre la música y diferentes áreas (ver figura 60): matemáticas, cultura, tecnología, artes, español y educación física, lo cual corresponde con un tipo interdisciplinar. En esta misma institución educativa se visualizan dos estudiantes con una comprensión transdisciplinar de la música con conexiones más

holísticas con otras áreas. En cambio, en el Colegio la Presentación, se identifica que prevalece una visión multidisciplinar del currículo, pues los estudiantes ven la música de manera aislada de las demás asignaturas. En la I.E. Quebrada Becerras, son menos los estudiantes que comprender puntos de conexión entre la música y otras áreas; no obstante, evidencian visiones multidisciplinarias e interdisciplinarias de dicha integración.

Figura 59.

Elementos del currículo integrador, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

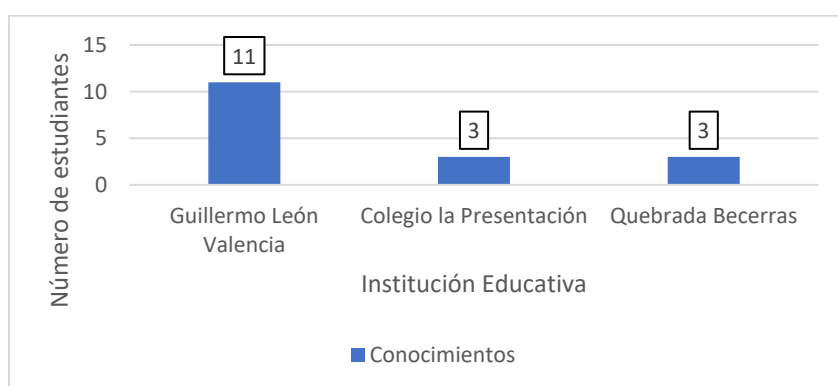
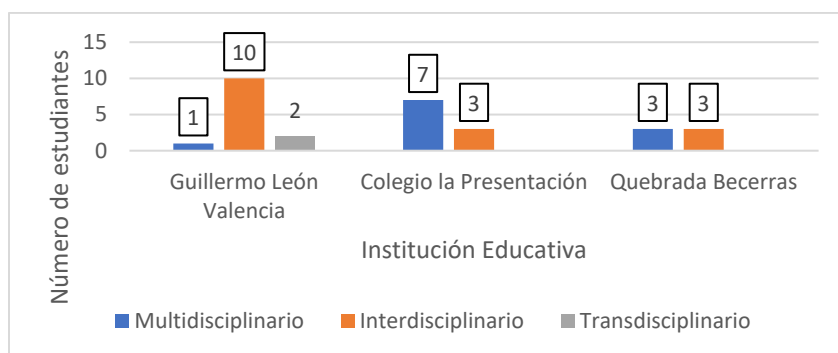


Figura 60.

Tipos de integración del currículo, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

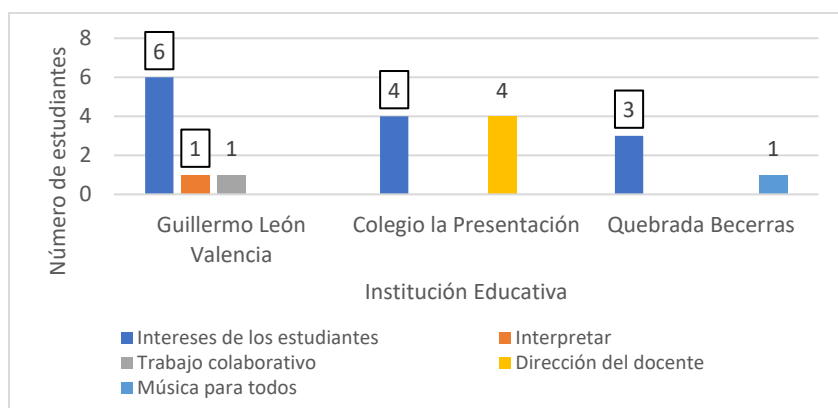


En las tres instituciones educativas los estudiantes evidenciaron que existe participación al tenerse en cuenta sus ideas y opiniones a la hora de elegir canciones a interpretar (ver figura 61). Sin embargo, existen momentos donde el docente es el que toma

las decisiones sobre qué de esas opiniones se lleva a cabo o no, como el caso del Colpre, donde 4 estudiantes afirmaron esto. En el GLV se destaca también un estudiante que considera que con interpretar los instrumentos ya tiene participación y otro estudiante que resalta el trabajo colaborativo entre compañeros para mejorar sus debilidades. En el Quebec, se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes y se busca que todos puedan participar de la música.

Figura 61.

Participación de los estudiantes en la enseñanza, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.



Existen diferentes desafíos identificados por los estudiantes para la integración curricular de la música. Como se puede observar en la figura 62, es frecuente en las tres instituciones educativas la necesidad de que la formación atienda los intereses de los estudiantes, hacer interesante la formación, tener ambientes agradables y revalorizar la importancia de la música ante la sociedad. En menor medida, se ha propuesto incluir personas con discapacidad, tener apoyo profesional externo, llevar un proceso de lo fácil a lo difícil y motivar a los estudiantes a perseverar y mejorar.

En las contribuciones de la enseñanza de la música que identifican los estudiantes se destacan las posibilidades que los estudiantes identifican para obtener mayores aprendizajes dentro y fuera de la música, el desarrollo de capacidades socioemocionales relacionadas con lo cognitivo y la disciplina, expresión artística de emociones y el logro de más oportunidades en la vida (ver figura 63). Se logran identificar otros beneficios respecto a

tener motivaciones en la vida, interacción social, desarrollo espiritual, reconocer la musicalidad en todo, entre otras.

Figura 62.

Desafíos de la integración curricular de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

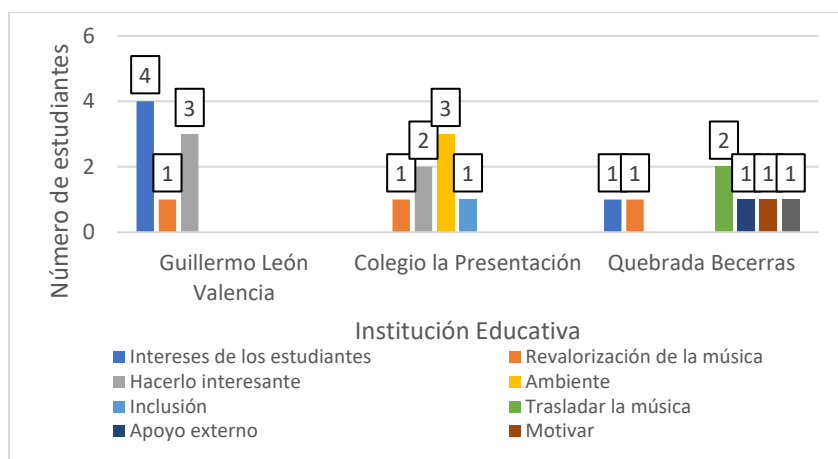
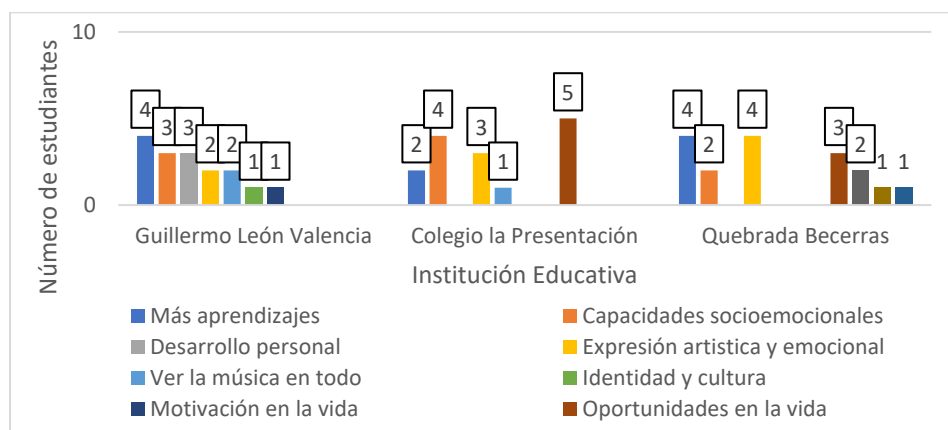


Figura 63.

Contribuciones de la enseñanza de la música, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de las experiencias musicales.

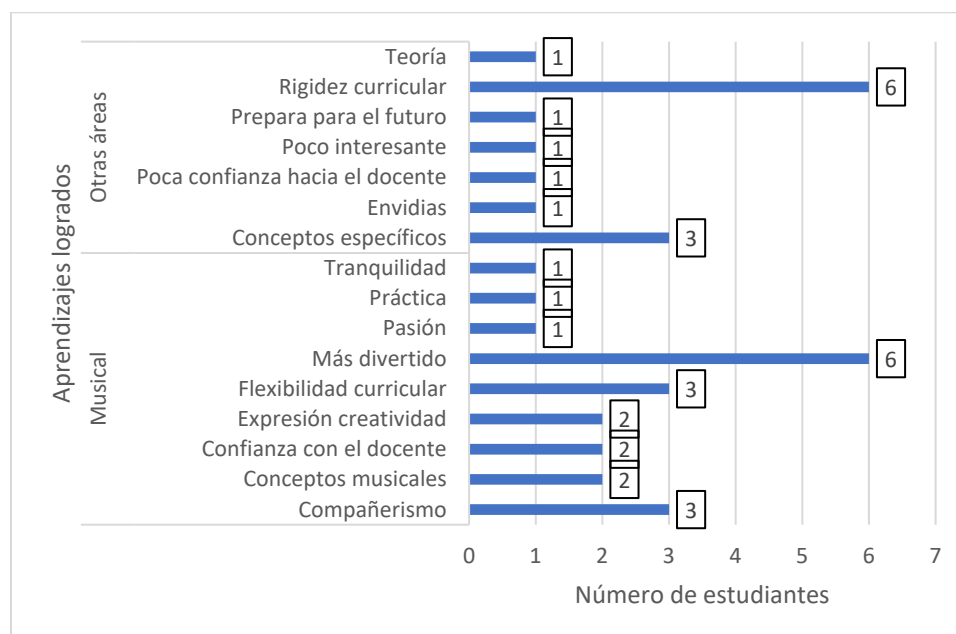


Los estudiantes de la I.E. Guillermo León Valencia determinaron algunas diferencias entre el aprendizaje que obtienen en la música frente a otras áreas. La figura 64 evidencia que el principal aspecto de los aprendizajes musicales es que son más divertidos y con mayor flexibilidad curricular, mientras que en las otras áreas existe rigidez curricular

y se aprenden conceptos específicos para el futuro laboral. Los estudiantes destacan la confianza que tienen con el docente del área de música, frente a la rigidez y poca confianza con los demás docentes.

Figura 64.

Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Guillermo León Valencia.



En los estudiantes de la I.E. Colegio la Presentación del Norte las diferencias entre los aprendizajes musicales y de otras áreas se han centrado en mencionar los diferentes conceptos que son propios de la música y los conceptos específicos propios de otras áreas (ver figura 65). Dentro de los aprendizajes musicales se destaca el compañerismo, confianza con el docente, flexibilidad curricular y que es más divertido aprender. Mientras tanto, en los aprendizajes de otras áreas se destaca la preparación para el futuro, rigidez curricular y la poca confianza con los docentes.

En los estudiantes de la I.E. Quebrada Becerras, se resalta que en las demás asignaturas el proceso de aprendizajes es abrumador y les genera cansancio, puesto que son conceptos curricularmente rígidos y de poco interés para ellos (ver figura 66). Mientras

tanto, en los aprendizajes de la música se destaca que es más divertido aprender, existe flexibilidad curricular y una mayor expresión creativa, además de alta participación y tranquilidad.

Figura 65.

Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Colegio la Presentación del Norte.

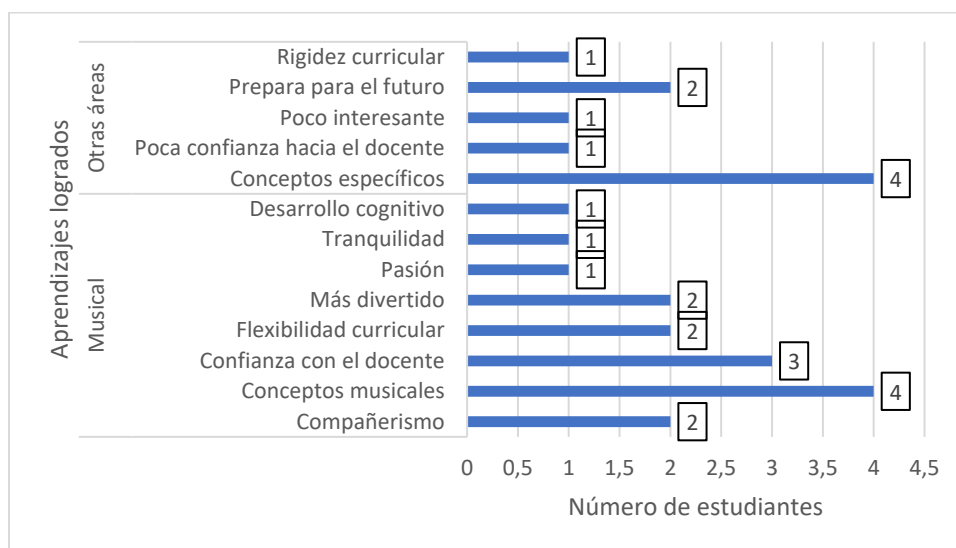
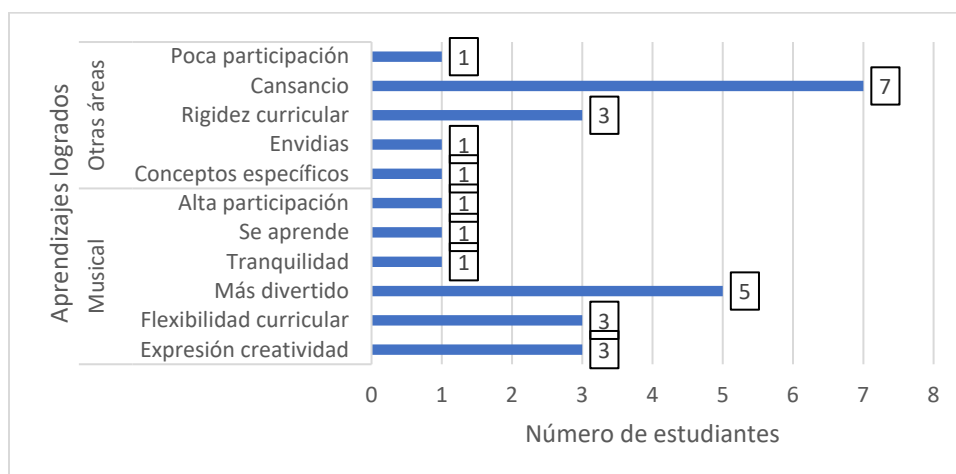


Figura 66.

Diferencias de aprendizajes logrados en la música y otras áreas, evidenciado en los grupos focales con estudiantes de la experiencia musical de la I.E. Quebrada Becerras.



4.3. Observación de experiencias de enseñanza musical

“Comienza a ver la obra Pueblito Viejo e indica a la tuba y la flauta que toquen sus partes para dar indicaciones de aire y forma de leer las notas y mantener el aire ya que son notas muy largas. Luego indica a los clarinetes cómo deben hacer su parte del inicio ya que también es importante la toma y salida del aire”.

Observación de la experiencia musical del Colegio Guillermo León Valencia

“Da la orden de empezar a tocar unos boleros de los que están haciendo montaje, el director indica por tiempo el momento de comenzar, realiza correcciones técnicas y revisa permanentemente afinación y forma de emitir sonidos. Indica el balance del sonido de los instrumentos para que unos no tapen a otros”.

Observación de la experiencia musical del Colegio La Presentación

“El docente manifiesta que la canción es muy linda pero que también es triste porque la tierra se está quejando de lo que pasa por todo lo que hacen las personas. El docente hace preguntas en relación a la canción y los niños responden lo que entiendes, luego de explicar la letra invita a cantar”.

Observación de la experiencia musical de la Institución Educativa Quebrada Becerras

En la tabla 8 se consolidan y contrastan los comportamientos y acciones observados en las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales, frente a las preguntas y categorías de análisis de los elementos curriculares y pedagógicos, distinguiendo sus convergencias, divergencias y el análisis de las tendencias de sus respuestas.

Tabla 8.

Resultados de la observación de las sesiones de aprendizaje en las experiencias musicales, según categorías, convergencias y divergencias.

Elemento	Categoría	Convergencias	Divergencias	Análisis
Curricular	Tipo de currículo	En las tres instituciones educativas se identifica la existencia de un currículo operativo, en el que el docente no	Los docentes de bandas sinfónicas en las instituciones educativas urbanas muestran un método	Los docentes no manejan guías de trabajo ni enuncian objetivos a la clase que evidencien la existencia de un currículo oficial. Ellos adaptan

		dice explícitamente los objetivos o competencias a formar, pero él y los estudiantes tienen claro lo que deben hacer y lo que deben practicar.	definido entre la técnica y la práctica para que los estudiantes logren la habilidad individual y luego sonar bien colectivamente. En cambio, en la institución educativa rural el docente no solo practica música, sino canto y baile, además de denotar un nivel bajo de énfasis en la técnica.	su enseñanza a las necesidades que van observando en el grupo, siguiendo metodologías propias; lo cual se enmarca en el currículo operativo. En las instituciones educativas urbanas se evidencia la prevalencia del método y la técnica, mientras que, en la institución educativa rural, existe menos técnica y el abordaje del canto y el baile.
Curricular	Niveles de integración de la música	En la mayoría de sesiones observadas de las tres instituciones educativas se identifica un enfoque de contribuciones, es decir, la música es un elemento central de la lección, pero se hace poco énfasis en por qué la música es importante o poco se hacen conexiones con otras áreas.	En una de las sesiones de la institución educativa rural, se evidencia un enfoque aditivo porque el docente relaciona la música, su importancia y cómo reconocer la calidad de la canción en su letra; sin que se aborden otros temas. En otra de las sesiones, el docente tuvo un enfoque de acción social, puesto que por medio de la música hizo conciencia del cuidado ambiental, impulsó la reflexión y promovió el dibujo sobre la misma.	En la mayoría de sesiones observadas se identifica un enfoque de contribuciones, donde el enfoque está en hacer, practicar o escuchar música, sin que existan reflexiones o conexiones con otros significados. Solo en dos de las sesiones se identificó un enfoque aditivo y un enfoque de acción social, porque se abordaron reflexiones sobre la importancia de la música y el cuidado del medio ambiente.
Pedagógico	Enfoques de enseñanza musical	En las instituciones educativas urbanas, predomina la enseñanza práctica de la música con apoyo técnico y teórico del docente. Esto se visualiza mediante la interpretación constante individual y grupal de partituras hasta dominar la articulación y el sonido, junto con explicaciones y correcciones en la lectura de notas, sonido, afinación, manejo del aire, entre otros.	En la institución educativa rural se identifica un enfoque práctico crítico, con bajo predominio de la técnica. Esto es, el docente coloca videos, canta, baila e interpreta música para motivar a los estudiantes a practicarla con los instrumentos existentes, realiza algunas correcciones e invita a reflexionar sobre lo que hace sentir la música, el folclor y la degradación ambiental.	En las bandas sinfónicas, que son las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas, predomina una enseñanza técnico práctica enfocada a lograr piezas musicales afinadas para presentarse en concursos. Por lo tanto, los docentes manejan metodologías estructuradas para lograr este fin. En cambio, en la experiencia musical de la institución educativa rural se evidencia una enseñanza práctico-crítica, donde la construcción de piezas musicales nace del gusto de los estudiantes, el docente corrige poco con elementos técnicos y los

				inspira a reflexionar sobre la música y los temas sociales.
Pedagógico	Métodos y estrategias de enseñanza.	En las experiencias musicales de todas las instituciones educativas se idéntica una enseñanza activa, en la cual los estudiantes aprenden interpretando instrumentos, cometiendo errores y ajustando para mejorar. En ese camino, la mayoría de docentes, especialmente de las instituciones urbanas, retroalimentan este aprendizaje con conceptos técnicos de la música: manejo del aire, melodía, mezcla, afinación, partituras e interpretación de instrumentos. La enseñanza de la música se lleva a cabo principalmente por medio de ensambles, donde los estudiantes ensayan sus instrumentos a partir de partituras e interpretan obras de forma grupal bajo la dirección del docente.	En la I.E. rural el aprendizaje activo se desarrolla principalmente mediante el baile y el canto con los estudiantes de primaria, tanto para enseñar aspectos propios de la música, como para reflexionar sobre problemas ambientales. Con los estudiantes de bachillerato el aprendizaje activo se lleva a cabo por medio de ensambles de canciones como la "Guabinita". En menor frecuencia, en la institución educativa rural el docente utiliza videos para inspirar a sus estudiantes hacia la música o explicar algunos instrumentos; además de involucrar el dibujo para reafirmar conceptos trabajados en las canciones.	En todas las instituciones educativas, la enseñanza musical es activa, fomentando que los estudiantes aprendan interpretando instrumentos y corrigiendo errores para mejorar. Los docentes, especialmente en las instituciones urbanas, proporcionan retroalimentación técnica sobre diversos aspectos musicales. El enfoque principal es el trabajo en ensambles, donde los estudiantes practican con partituras y realizan interpretaciones grupales bajo la guía del docente. En la institución rural, se destaca el uso del baile y el canto con los estudiantes de primaria, tanto para enseñar música como para abordar temas ambientales. En bachillerato, el aprendizaje activo se enfoca en ensambles de canciones como "Guabinita". Además, en la institución rural, el docente emplea recursos visuales, como videos e ilustraciones, para inspirar y reforzar conceptos musicales.
Pedagógico	Recursos pedagógicos	Los principales recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza musical han sido instrumentos musicales, mobiliario (sillas, mesas y atriles) y, en el caso de las instituciones educativas urbanas, salones de música especializados y adecuados con elementos de aislamiento acústico (cubetas de huevos) y espacios para colocar los instrumentos. Cabe destacar que los	En la institución educativa rural, la enseñanza se lleva a cabo con instrumentos musicales, mobiliario y el salón de clase. En este caso, no se trata de un aula especializada en música y los instrumentos en su mayoría no son profesionales, es decir, han sido creados por ellos o son de juguete. En esta experiencia musical rural, el docente utiliza	Los recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza musical incluyen instrumentos musicales, mobiliario como sillas, mesas y atriles. En las instituciones educativas urbanas, se destacan los salones de música especializados con elementos de aislamiento acústico y espacios para colocar los instrumentos. Los instrumentos musicales abarcan vientos como trompetas, trombones, saxofones, clarinetes, flautas, traversas, entre otros, así como percusión.

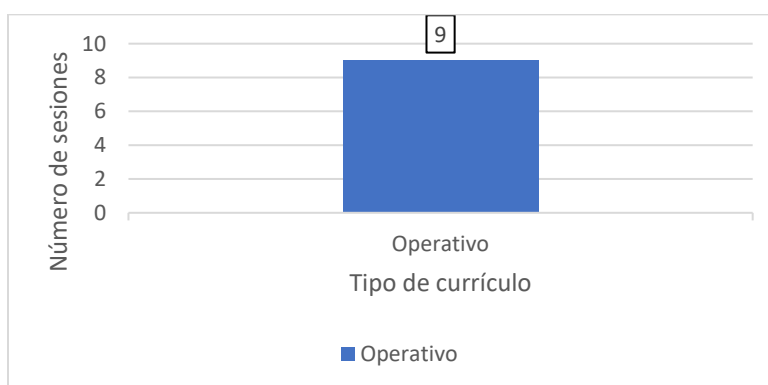
		instrumentos musicales de las instituciones urbanas abarcan: Vientos - trompetas, trombones, tubas, corno francés, fliscornos, clarinetes, saxofones, flautas traversas, fagot y percusión (batería, timbales, platillos, bombo sinfónico, redoblante, cistro y percusión menor como campana, maracas...)	videobeam y computador para reproducir videos; además de reproductor de música.	En la institución educativa rural, la enseñanza se lleva a cabo con instrumentos musicales y mobiliario básico, ya que no disponen de un aula especializada en música. Los instrumentos en su mayoría son caseros o de juguete. Para complementar la enseñanza, el docente utiliza recursos audiovisuales como videobeam y computador para reproducir videos y música
Curricular	Elementos del currículo integrador	En la mayoría de sesiones de las tres instituciones educativas no se abordaron elementos del currículo integrador: experiencias, conocimientos, diseño curricular o aspectos sociales. Su centro estuvo en la enseñanza y práctica de la música.	En una de las sesiones de la institución educativa rural se llevó a cabo una integración de conocimientos musicales con los de ciencias naturales, con el fin de abordar ambas áreas.	La mayoría de los elementos del currículo integrador están ausentes en las experiencias musicales observadas, solo en una de las sesiones se identificó la integración de conocimientos del medio ambiente, música y artes.
Curricular	Tipos de integración del currículo	La mayoría de sesiones observadas se enmarcan en un tipo de integración del currículo multidisciplinario, donde la música se enseña de forma separada a otras áreas o asignaturas. Cada una de las sesiones se abordó en la práctica, corrección y aprendizaje de conceptos musicales.	En una de las sesiones de la institución educativa rural se integraron conocimientos de forma interdisciplinar, es decir, mientras se practica la música, se abordaron problemáticas del medio ambiente y se representaron en dibujo.	Prevalece en las sesiones observadas una integración curricular de la música en su nivel más bajo, el multidisciplinario, puesto que se abordan únicamente temas de la música y el dominio de las habilidades frente a la misma. Solo en uno de los casos se logra identificar una integración interdisciplinar de conocimientos musicales, artísticos y medio ambientales.
Pedagógico	Participación en la enseñanza	En todas las sesiones los estudiantes tienen un rol activo en la interpretación musical (con mayor o menor compromiso si es o no de su gusto). Sin embargo, en el currículo tienen baja participación, puesto que en 7 de las 9 sesiones observadas ellos siguen las indicaciones del	En dos sesiones observadas en la institución educativa rural se identifica que los estudiantes participan e indican sus gustos musicales (carranga y baile), los cuales son tenidos en cuenta por el docente para asignar algunos espacios en la clase para que exploren la	En las sesiones observadas, la mayoría de estudiantes tienen baja participación en el currículo y su rol se enmarca en preparar instrumentos, calentar, practicar y corregir sus interpretaciones individuales y grupales, bajo las indicaciones del docente. En dos de las sesiones observadas en la institución educativa rural, se identifica que los estudiantes tienen más voz para indicar lo que les

		docente y practican las partituras que él les brinda.	música en esas direcciones.	gusta y la clase brinda espacios para que exploren sus gustos musicales.
--	--	---	-----------------------------	--

El tipo de currículo que se observa en las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales es principalmente operativo (ver figura 67), puesto que no se evidencia la mención a estándares, competencias u objetivos predefinidos, sino al manejo propio que cada docente lleva a cabo.

Figura 67.

Tipo de currículo, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



Se observaron los tres tipos de enfoque de enseñanza musical, principalmente se privilegia el enfoque práctico en todas las sesiones (ver figura 68), sin embargo, en las instituciones educativas urbanas se identifica un mayor énfasis en la técnica (conceptos, notas, afinación, etc.), mientras que en las sesiones de aprendizaje de la institución educativa rural se adopta un enfoque más crítico en el que se reflexiona sobre la importancia de la música y problemas ambientales.

Por su parte, el nivel de integración de la música más frecuente es el de contribución, donde se enfoca en su interpretación, pero poco se relaciona con otras áreas (ver figura 69). En la institución educativa rural se evidencia una sesión con enfoque aditivo, donde se enfatiza en la importancia de la música y lo que significan sus letras;

además de una sesión con enfoque de acción social, donde se insta a los estudiantes a cuidar el medio ambiente.

Figura 68.

Enfoque de enseñanza de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.

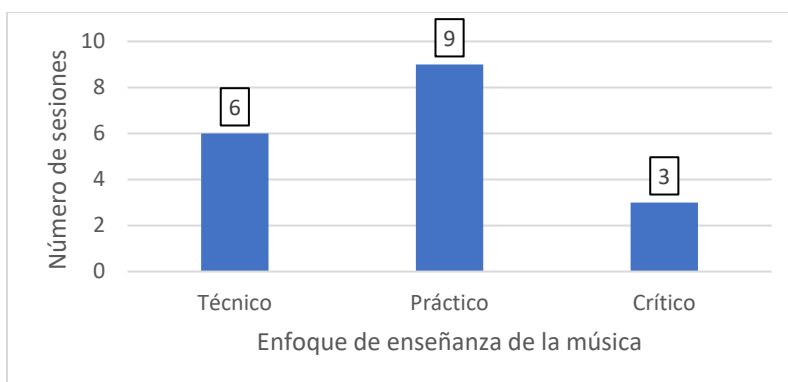
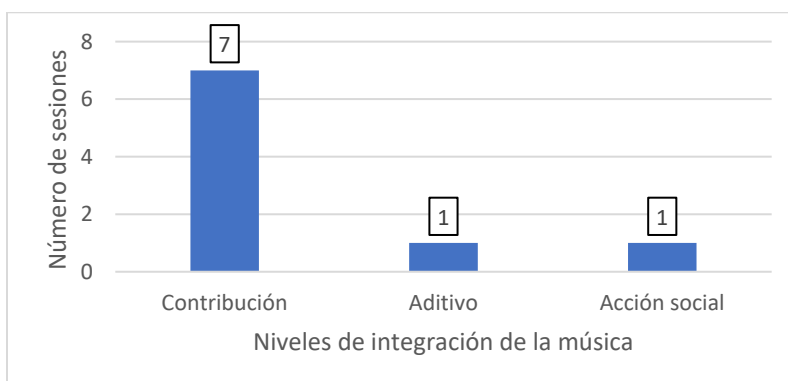


Figura 69.

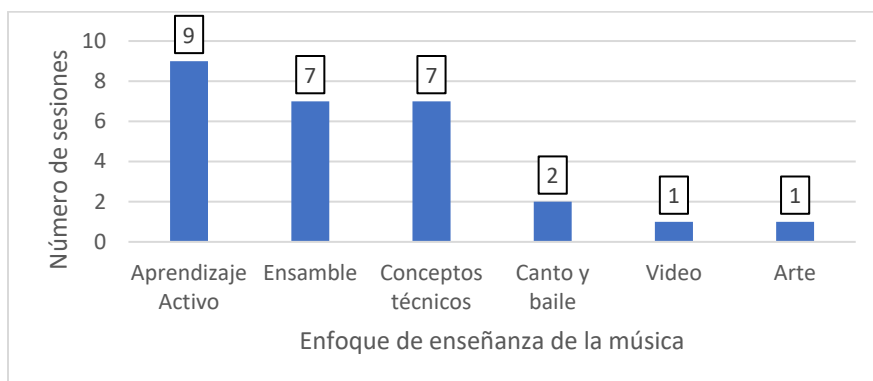
Niveles de integración de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



Los métodos y estrategias de enseñanza de la música en todas las experiencias se han basado en el aprendizaje activo de los estudiantes y principalmente en las instituciones educativas urbanas, mediante ensambles de obras musicales y la retroalimentación del docente con conceptos técnicos (ver figura 70). En contraste, en la institución educativa rural se destaca el uso del aprendizaje activo mediado por cantos, baile, video y arte, con bajo contenido técnico en las retroalimentaciones del docente.

Figura 70.

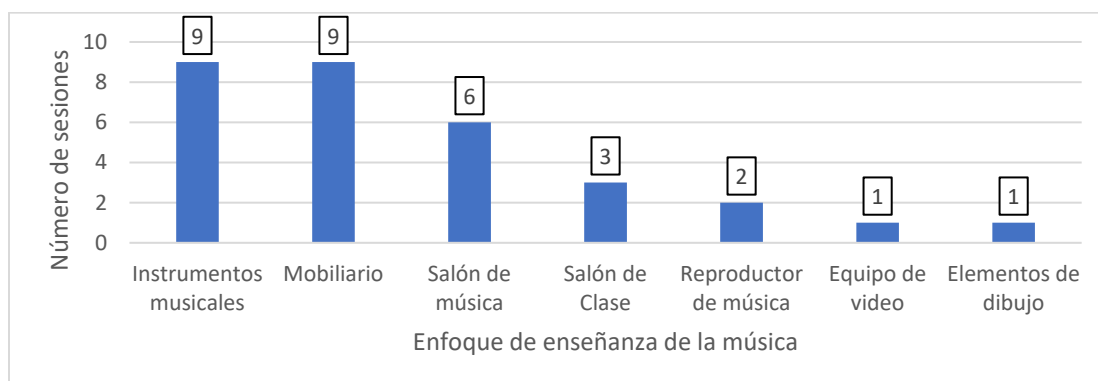
Métodos y estrategias de enseñanza musical, evidenciado en las observaciones de las experiencias musicales.



Por su parte, en los recursos pedagógicos utilizados, se destacan los instrumentos musicales y mobiliario en todas las instituciones educativas (ver figura 71). En las instituciones educativas urbanas se destaca el uso de aulas especializadas de música con aislamiento acústico, iluminación y espacios para guardar instrumentos musicales, mientras que en la institución educativa rural se destaca la utilización del aula de clase, iluminada, amplia, pero sin estar adecuada para la interpretación musical. En esta institución rural también se utiliza de forma más frecuente videobeam, televisor, computador, reproductor de música y elementos para dibujar.

Figura 71.

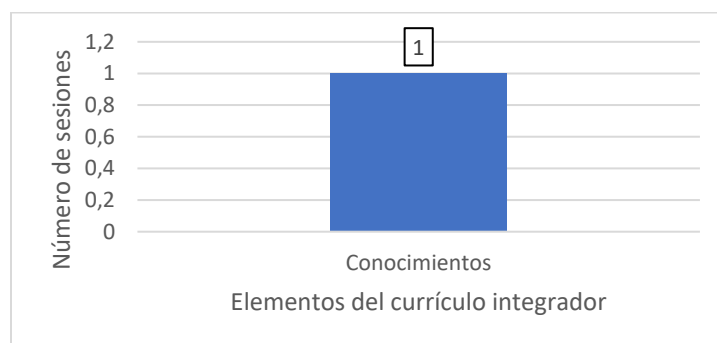
Recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza de la música, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



Dada la baja integración curricular, solo en una sesión de aprendizaje se logró evidenciar el elemento de integración de conocimientos de la música con aspectos del medio ambiente (ver figura 72).

Figura 72.

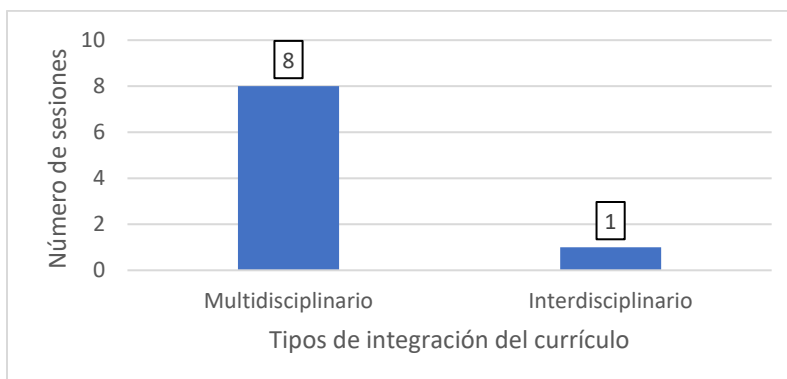
Elementos del currículo integrador, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



A su vez, el tipo de integración del currículo más frecuente es el multidisciplinario, en el cual se prioriza la enseñanza de la música en sus diferentes aspectos conceptuales, técnicos y prácticos, sin abordar otras áreas (ver figura 73). En una de las sesiones de aprendizaje de la institución educativa rural se enseñó música junto con temas ambientales, lo cual se ubica en una integración interdisciplinaria.

Figura 73.

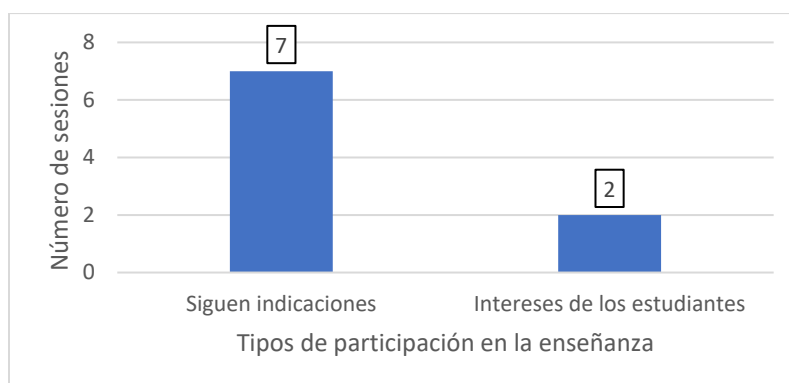
Tipos de integración del currículo, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



La Participación de los estudiantes en la enseñanza que se pudo observar fue principalmente pasiva, es decir, ellos siguieron las indicaciones del docente en cuanto a lo que debían hacer y las piezas que debían interpretar o practicar (ver figura 74). Por su parte, en dos de las sesiones de la institución educativa rural se identificó que los estudiantes opinaron sobre lo que querían interpretar o bailar y se dieron los espacios para que lo hicieran.

Figura 74.

Tipos de participación en la enseñanza, evidenciado en las observaciones de las sesiones de enseñanza de las experiencias musicales.



4.4. Triangulación de datos

En un ejercicio de triangulación metodológica y de datos, en esta sección se contrastan las comprensiones y experiencias de docentes directivos, docentes de música, docentes de otras áreas, estudiantes y observación de la investigadora, recogidas a través de las entrevistas, grupos focales y diarios de campo. Este ejercicio riguroso se consolida en la tabla 9, lo cual permite tener una perspectiva amplia del objeto de estudio, comprender los retos de la educación musical desde una perspectiva curricular integradora y enriquece las propuestas que se pueden formular para involucrar liderazgos, iniciativas y garantizar condiciones favorables para el área de educación musical en las diferentes regiones de Colombia.

Tabla 9.

Triangulación metodológica y de datos.

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
Tipo de currículo (curricular)	Para los directivos docentes la música hace parte del currículo oficial de educación artística, pero existen pocos maestros con preparación y vocación musical, razón por la que en el currículo operativo se enfoca en la enseñanza de dibujo y artes plásticas; lo cual también conduce a un currículo nulo frente a la formación musical. En consecuencia, la música se enseña en el currículo adicional, donde las bandas sinfónicas son un “club” o un grupo cerrado al que asisten los estudiantes que les gusta la música y que sus padres apoyan económicamente cuando es necesario.	Los docentes de experiencias musicales evidencian en sus comentarios la ausencia de un currículo oficial de música, por lo tanto, su labor hace parte de un currículo adicional en el que tienen la libertad pedagógica y metodológica para enseñar música, según las capacidades de los estudiantes y los recursos disponibles.	La mayoría de docentes de otras áreas desconocen la existencia de un currículo oficial para la enseñanza de la música (currículo nulo). Sin embargo, utilizan la música en diferentes niveles de integración (currículo operativo), desde lo más básico como colocar música para amenizar la clase, hasta una mayor integración con otras asignaturas mediante proyectos.	En las tres instituciones educativas existen algunas convergencias y divergencias. Mientras que las dos instituciones educativas urbanas muestran un currículo nulo o adicional, donde la música no se enseña en las clases normales y se aprende en los grupos de bandas sinfónicas, la institución educativa rural resultado destaca un enfoque más operativo donde la música forma parte de las clases regulares, adaptándose a las necesidades de los estudiantes.	Los docentes no manejan guías de trabajo ni enuncian objetivos a la clase que evidencien la existencia de un currículo oficial. Ellos adaptan su enseñanza a las necesidades que van observando en el grupo, siguiendo metodologías propias; lo cual se enmarca en el currículo operativo. En las instituciones educativas urbanas se evidencia la prevalencia del método y la técnica, mientras que en la institución educativa rural, existe menos técnica y el	La enseñanza de la música en las instituciones educativas se enmarca en un tipo de currículo adicional reservado para los estudiantes que les gusta la música y reciben apoyo familiar para pertenecer al grupo. Si bien los directivos docentes reconocen la existencia del currículo oficial dentro del área artística, los docentes de música y de otras áreas desconocen su existencia (currículo nulo). De esta manera, existe flexibilidad en la aplicación de la enseñanza musical (currículo operativo) que llevan a cabo los docentes de música y de otras áreas, bajo diferentes objetivos. Todos los docentes reconocen que la música favorece el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual se enmarca en un currículo oculto, en el que la música favorece diferentes aspectos

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
	Se reconoce un currículo oculto en el que, además de recibir formación musical, los estudiantes adquieren disciplina, valores y formación socioemocional.				abordaje del canto y el baile.	socioemocionales y espirituales.
Niveles de integración de la música (curricular)	Desde la visión de los directivos docentes se evidencia que la música tiene un nivel de integración bajo en el currículo, en un nivel aditivo. Si bien se puede llegar a considerar que la música es transversal, la mayoría de los discursos de los directivos docentes enfatizan en que la música funciona como un complemento, más que como una parte integral del currículo.	Existe una clara separación de la enseñanza musical y el resto del currículo en las instituciones educativas urbanas; mientras tanto, en el sector rural, se evidencia una mayor integración de la música con otras áreas en el área de primaria. Alrededor de esto coincide una mayor flexibilidad del sector rural en cuanto a iniciativas como la formación musical en los diferentes grados.	En todos los docentes se evidencia un uso de la música para su enseñanza del área. Sin embargo, la mayoría la usa como un artefacto motivacional (contributivo) o como estrategia de enseñanza con algunos conceptos comunes (aditivo). Si bien la música se transverasaliza con conceptos del área, continúa siendo aditivo porque se implementan actividades musicales, pero no es una parte integral del currículo ni se ponen de acuerdo los docentes para	Los estudiantes narran experiencias y comprensiones del uso de la música en los dos niveles más bajos de integración, es decir, la música adorna y complementa la formación, pero no se integra con otras asignaturas. En las respuestas de los estudiantes no es tan fácil evidenciar niveles altos de integración, a menos que sean contrastados con las respuestas de los docentes, donde realmente se evidencian las intenciones pedagógicas y curriculares.	En la mayoría de sesiones observadas se identifica un enfoque de contribuciones, donde el enfoque está en hacer, practicar o escuchar música, sin que existan reflexiones o conexiones con otros significados. Solo en dos de las sesiones se identificó un enfoque aditivo y un enfoque de acción social, porque se abordaron reflexiones sobre la importancia de la música y el cuidado del medio ambiente.	La enseñanza de la música tiene una baja integración al currículo, a nivel contributivo y aditivo. Esto significa que la música es un artefacto o complemento de las clases de otras áreas, o su enseñanza en las experiencias musicales está centrada solo en los conceptos musicales sin integrarse con otras asignaturas. Existen algunos casos de integración transformadora o de acción social, más frecuentemente en la institución educativa rural, donde el impulso que le imprime el docente de música conlleva a dichas integraciones.

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
			hacer integraciones. En un solo caso, se evidencia una integración de la música para comprender, reflexionar y transformar problemáticas sociales.			
Enfoques de enseñanza musical (pedagógico)	Existe un contraste de visiones en los directivos docentes, donde se resaltan los aspectos técnico-prácticos de obtener productos musicales para participar en concursos o mostrar a la sociedad y la visión en práctico crítico en la que se destaca que los estudiantes estén en estas experiencias por gusto y para desarrollar sus talentos.	Se evidencia en las instituciones educativas urbanas un enfoque de enseñanza técnico-práctico, orientado a conseguir piezas para luego participar en concursos o mostrar a la comunidad, manteniendo un conocimiento conceptual y técnico de la música; mientras tanto, en la institución educativa rural, el enfoque es más práctico-crítico pues se centra en lograr el gusto por la música dentro	El uso de la música en el aula que hacen los docentes de otras áreas, denota características más cercanas al enfoque de enseñanza musical práctico; en menor medida se priorizan conceptos y técnicas musicales relacionadas con el área y en un caso particular e prioriza un enfoque crítico para flexibilizar la enseñanza y repensar el contexto social.	En las experiencias de los estudiantes se evidencia una tendencia hacia enfoques técnico prácticos en las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas, donde existen bandas sinfónicas, pues se enfatiza en la teoría y conocimiento musical, además de la práctica para mejorar los ensambles. Mientras tanto, en la institución educativa rural, se evidencia un enfoque práctico crítico, donde son pocos los aspectos	En las bandas sinfónicas, que son las experiencias musicales de las instituciones educativas urbanas, predomina una enseñanza técnico práctica enfocada a lograr piezas musicales afinadas para presentarse en concursos. Por lo tanto, los docentes manejan metodologías estructuradas para lograr este fin. En cambio, en la experiencia musical de la institución	En las instituciones educativas urbanas, se enfoca en aspectos técnico-prácticos para obtener productos musicales de calidad y participar en concursos, manteniendo un conocimiento conceptual y técnico de la música. Por otro lado, en las instituciones educativas rurales, se prioriza un enfoque práctico-crítico que busca desarrollar el gusto por la música dentro del contexto sociocultural, con menos énfasis en la técnica. Además, se observa que el uso de la música en el aula por parte de docentes de otras áreas se acerca más a un enfoque práctico, con menor énfasis en conceptos y técnicas musicales.

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
		del contexto sociocultural y adaptado a las capacidades de los estudiantes, con bajo predominio de la técnica.		técnicos que se enseñan, pero existen espacios para interpretar, se inspira pasión por la música y se adapta a los gustos de los estudiantes.	educativa rural se evidencia una enseñanza práctico-crítica, donde la construcción de piezas musicales nace del gusto de los estudiantes, el docente corrige poco con elementos técnicos y los inspira a reflexionar sobre la música y los temas sociales.	
Métodos y estrategias de enseñanza (pedagógico)		Los docentes de instituciones urbanas utilizan el método Yamaha, combinando aspectos conceptuales y prácticos de la práctica musical. Se enfocan en el trabajo grupal de ensamble para comprender elementos básicos y complejos de la música y mejorar la interpretación de instrumentos. El aprendizaje activo		En las instituciones educativas urbanas, los estudiantes reciben estrategias de enseñanza musical centradas en prácticas individuales y de conjunto para formar un ensamble musical, con la retroalimentación constante del docente para mejorar la afinación y la enseñanza de conceptos técnicos musicales.	En todas las instituciones educativas, la enseñanza musical es activa, fomentando que los estudiantes aprendan interpretando instrumentos y corrigiendo errores para mejorar. Los docentes, especialmente en las instituciones urbanas, proporcionan retroalimentación	Tanto en las instituciones urbanas como en la rural, los docentes utilizan estrategias de enseñanza musical que promueven un aprendizaje activo a través de la interpretación de instrumentos. En las instituciones urbanas, se enfoca en el método Yamaha, combinando aspectos conceptuales y prácticos para formar ensambles musicales y mejorar la interpretación de instrumentos. Se prioriza la retroalimentación constante del docente y la

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
		es común en todas las instituciones, donde los estudiantes aprenden mediante la interpretación de sus instrumentos. En la institución educativa rural, la estrategia de enseñanza incluye la exploración de géneros musicales regionales, como la Carranga, y el canto en el género cristiano. Se priorizan canciones con actividad y movimiento para los estudiantes, lo que involucra el aprendizaje activo.		El aprendizaje activo es común en las tres instituciones educativas; sin embargo, en la institución educativa rural el abordaje de la música radica en la oportunidad que tienen los estudiantes de tocar diferentes instrumentos para interpretar canciones cristianas y de la cultura regional; transmitiendo conceptos musicales sin ser demasiado técnicos. El docente se destaca como una figura inspiradora que fomenta la pasión por la música, su significado y las posibilidades futuras en este campo.	técnica sobre diversos aspectos musicales. El enfoque principal es el trabajo en ensambles, donde los estudiantes practican con partituras y realizan interpretaciones grupales bajo la guía del docente. En la institución rural, se destaca el uso del baile y el canto con los estudiantes de primaria, tanto para enseñar música como para abordar temas ambientales. En bachillerato, el aprendizaje activo se enfoca en ensambles de canciones como "Guabinita". Además, en la institución rural, el docente emplea recursos visuales, como videos e	enseñanza de conceptos técnicos musicales. En la institución educativa rural, se explora la música regional y se fomenta el canto en el género cristiano. Se enfatiza el aprendizaje activo mediante la oportunidad de tocar diferentes instrumentos para interpretar canciones de la cultura regional y cristianas, con un enfoque menos técnico en la enseñanza de conceptos musicales. En la institución educativa rural, el docente juega un papel inspirador, fomentando la pasión por la música y sus significados, y promoviendo las posibilidades futuras en este campo. Además, en la institución rural, el docente utiliza recursos visuales, como videos e ilustraciones, para complementar la enseñanza musical.

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
					ilustraciones, para inspirar y reforzar conceptos musicales.	
Recursos pedagógicos (pedagógico)				Los recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza musical incluyen instrumentos musicales, mobiliario como sillas, mesas y atriles. En las instituciones educativas urbanas, se destacan los salones de música especializados con elementos de aislamiento acústico y espacios para colocar los instrumentos. Los instrumentos musicales abarcan vientos como trompetas, trombones, saxofones, clarinetes, flautas traversas, entre otros, así como percusión. En la institución educativa rural, la		

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
				enseñanza se lleva a cabo con instrumentos musicales y mobiliario básico, ya que no disponen de un aula especializada en música. Los instrumentos en su mayoría son caseros o de juguete. Para complementar la enseñanza, el docente utiliza recursos audiovisuales como videobeam y computador para reproducir videos y música		
Elementos del currículo integrador (curricular)	A la luz de las comprensiones de los directivos docentes, son pocas las evidencias de los elementos del currículo integrador. Se han realizado algunas integraciones de experiencias en eventos culturales y un caso de integración de conocimientos a la luz de una estrategia de exposición de	Si bien existen pocas evidencias de los cuatro elementos del currículo integrador, se puede reconocer que a los docentes de experiencias musicales les es más fácil integrar conocimientos, que realizar integración social, de experiencias o de diseño curricular.	En los docentes de otras áreas no se evidencia una citación completa de los elementos del currículo integrador, pues sobresale la integración de conocimientos, pero no se mencionan propuestas de integración como diseño curricular y se menciona una	En las experiencias de los estudiantes se evidencia solo el elemento de integración de conocimientos, pues lo más cercano para ellos es identificar los temas o conceptos en común que se tiene en la música con otras áreas. En ellos no se alcanzan a vislumbrar los demás elementos de	La mayoría de los elementos del currículo integrador están ausentes en las experiencias musicales observadas, solo en una de las sesiones se identificó la integración de conocimientos del medio ambiente, música y artes.	Hay escasas evidencias de los elementos del currículo integrador en las experiencias musicales observadas. Aunque se han realizado algunas integraciones en eventos culturales y proyectos específicos, estas actividades suelen ser consideradas como actividades adicionales al currículo y no logran una integración completa. Sin embargo, los docentes de experiencias musicales

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
	regiones colombianas. En este sentido, las experiencias musicales son actividades adicionales al currículo, que algunos estudiantes realizan y que aún no logran integrarse al currículo.	En la institución educativa rural es donde se ha acercado más a tener los cuatro elementos gracias a proyectos que implican la práctica de la música junto con otras asignaturas.	vez la integración de experiencias previas de los estudiantes y la integración social de personajes reconocidos en la música.	la integración curricular.		tienen mayor facilidad para integrar conocimientos que para realizar integraciones sociales, de experiencias o de diseño curricular. En la institución educativa rural se han acercado más a los cuatro elementos del currículo integrador a través de proyectos que combinan la práctica musical con otras asignaturas. En cambio, los docentes de otras áreas muestran una integración parcial, centrándose principalmente en la integración de conocimientos. En las experiencias de los estudiantes, solo se evidencia la integración de conocimientos, al identificar temas o conceptos comunes entre la música y otras áreas.
Tipos de integración del currículo (curricular)	Dado que en las experiencias musicales existe baja integración curricular, naturalmente el tipo de integración que refieren los directivos docentes es multidisciplinar.	En las instituciones educativas urbanas existen visiones de integración curricular de la música de tipo multidisciplinar e interdisciplinar, en donde se enseñan temas exclusivos	En el uso de la música dentro de la enseñanza, los docentes de otras áreas concuerdan con tipologías de integración multidisciplinar e interdisciplinar. En divergencia con	Los estudiantes de las instituciones educativas urbanas aportaron mayores explicaciones de cómo la música puede aprenderse desde otras asignaturas. En el GLV estas fueron	Prevalece en las sesiones observadas una integración curricular de la música en su nivel más bajo, el multidisciplinar, puesto que se abordan	En la investigación, se encontraron diversas perspectivas entre los actores. Los directivos docentes optan por una integración curricular multidisciplinar debido a la baja integración en experiencias musicales. Los docentes de música en

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
	En este tipo de integración, cada asignatura estudia el tema desde su propia perspectiva sin dialogar con las demás. En un caso particular, se evidencia la enseñanza de la música integrada con otras áreas del conocimiento (sociales, naturales, historia, danza) en el marco de un proyecto transdisciplinario.	del área o apoyados con conceptos de otras disciplinas. En la institución educativa rural, se observa una integración más transdisciplinar, donde la música hace parte de las experiencias necesarias para llevar a cabo proyectos de aprendizaje de otras áreas.	ellos, un docente de la institución educativa rural utiliza la música en una integración más amplia hacia diferentes disciplinas teniendo en cuenta los gustos musicales de los estudiantes.	más interdisciplinares con algunas visiones transdisciplinares; en el Colpre fueron más multidisciplinares y en el Quebec es donde menos existió participación y se evidenciaron ambas visiones: multi e interdisciplinares. La interdisciplinariedad radica en ver conexiones de la música con otras áreas, la multidisciplinariedad en que la música está separada de la enseñanza de otras áreas y la transdisciplinariedad en que la música permite conectar diferentes disciplinas de una forma holística.	únicamente temas de la música y el dominio de las habilidades frente a la misma. Solo en uno de los casos se logra identificar una integración interdisciplinar de conocimientos musicales, artísticos y medio ambientales.	instituciones urbanas se inclinan hacia enfoques tanto multidisciplinarios como interdisciplinares, mientras que en instituciones rurales, se destaca una perspectiva más transdisciplinaria. Los docentes de otras áreas también adoptan en su mayoría enfoques multidisciplinarios e interdisciplinares, excepto un docente rural con una visión más amplia basada en los gustos musicales de los estudiantes. Los estudiantes urbanos presentan visiones diversas, con mayor participación interdisciplinaria y transdisciplinaria en algunos casos. En general, la investigación muestra una variedad de enfoques en la integración del currículo musical, pero con una predominancia de enfoques multidisciplinarios e interdisciplinares.
Tipos de integración del currículo	Desde la dirección de las instituciones educativas se evidencian	Las propuestas realizadas por los docentes de experiencias	En los docentes de otras áreas se evidencia principalmente			Los directivos docentes muestran intenciones positivas, pero carecen de conocimientos específicos,

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
propuesto (curricular)	intensiones positivas para promover la educación musical. Sin embargo, existe un desconocimiento sobre las implicaciones de una integración curricular de la misma con las demás asignaturas y de forma más extensiva para los estudiantes. Como consecuencia, prevalecen visiones multidisciplinarias, con algunas propuestas de interdisciplinariedad y pocas de transdisciplinariedad.	musicales se han enmarcado en los tres tipos de integración del currículo, lo que permite evidenciar que uno de ellos mantiene una concepción de asignaturas en la que el conocimiento se segmenta, mientras que los otros dos docentes tienen visiones más inter y transdisciplinarias.	propuestas de integración interdisciplinaria. Esto consiste en planear de antemano los conceptos comunes que pueden existir con otras asignaturas y algunas actividades. Por su parte, existen propuestas multidisciplinarias en la que la música y el área se enseñan de forma segmentada. La integración es transdisciplinaria debido a que no se piensa primero los conceptos comunes con otras áreas, sino que se parte de un tema, como una canción o un autor, y se va comentando para generar aprendizajes de otras áreas, historia, sociales, entre otros. Lo			lo que lleva a enfoques mayoritariamente multidisciplinarios. Los docentes de música presentan propuestas diversas, algunos con enfoques segmentados y otros con visiones inter y transdisciplinarias. Por su parte, los docentes de otras áreas tienden a optar por enfoques interdisciplinarios, con algunos enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios también presentes. Aunque no se proporciona información sobre los grupos focales de estudiantes ni el diario de campo, queda claro que la integración curricular de la educación musical es un tema complejo y diverso en el que prevalecen diferentes perspectivas y enfoques. Se destaca la importancia de explorar y promover enfoques más integrados que abarquen una visión más amplia del aprendizaje en la educación musical.

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
			transdisciplinar es más amplio, involucra diferentes áreas			
Participación en la enseñanza (pedagógico)	Se evidencia que la participación de los estudiantes es limitada en la enseñanza o en la elección de lo que quieren aprender. Existe un involucramiento, participación y liderazgo en algunas actividades de aprendizaje, bajo la dirección del director musical. En las comprensiones de los directivos docentes no hay suficiente evidencia de participación de los estudiantes propiamente en el currículo.	Existen contrastes en las prácticas de enseñanza de los docentes de experiencias musicales, pues en el área urbana los estudiantes tienen baja participación en las bandas sinfónicas, mientras que en la institución educativa rural los estudiantes pueden decidir qué tocar y construir sus obras a partir de sus intereses.	En las instituciones educativas urbanas tienden a existir un mayor desconocimiento de la participación que tienen los estudiantes en la enseñanza de la música o se asume más que la participación es igual a pertenecer o poder interpretar instrumentos. Mientras tanto, en las instituciones educativas rurales se evidencia un mayor conocimiento sobre dicha participación, la cual gira en torno a los intereses de los estudiantes, debido a que existe una mayor transversalización de las áreas.	Se identifican diferentes formas de participación. En el GLV, el docente tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes y entre todos toman decisiones sobre lo que se va a tocar o no. En el Colpre, los estudiantes tienen voz, pero las decisiones finales las tiene el docente según su nivel. En el Quebec, el docente busca seguir los intereses de los estudiantes y que todos participen de la música. En este último caso, la participación de los estudiantes permea la forma de aprender la música, mientras que en los colegios urbanos se sigue la metodología del docente.	En las sesiones observadas, la mayoría de estudiantes tienen baja participación en la enseñanza y su rol se enmarca en preparar instrumentos, calentar, practicar y corregir sus interpretaciones individuales y grupales, bajo las indicaciones del docente. En dos de las sesiones observadas en la institución educativa rural, se identifica que los estudiantes tienen más voz para indicar lo que les gusta y la clase brinda espacios para que exploren sus gustos musicales.	Los directivos docentes notan una participación limitada de los estudiantes, aunque en ciertas actividades dirigidas por el director musical se evidencia cierto liderazgo estudiantil. Los docentes de música muestran contrastes entre instituciones urbanas y rurales, con baja participación en bandas sinfónicas en entornos urbanos, mientras que en instituciones rurales, los estudiantes tienen más autonomía para decidir y crear. En los grupos focales de estudiantes, se identifican diferentes niveles de participación, desde la toma de decisiones conjuntas con el docente hasta la adopción de los intereses del estudiante en la enseñanza musical. En general, los actores involucrados muestran divergencias en cuanto a la Participación de los estudiantes en la

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
						enseñanza de música. Mientras algunos docentes y directivos resaltan la limitada participación, otros permiten una mayor toma de decisiones por parte de los estudiantes, especialmente en instituciones rurales. En general, hay una necesidad de fomentar una mayor participación activa de los estudiantes en las experiencias musicales dentro del currículo.
Desafíos de la integración curricular de la música (curricular)	La integración curricular tiene como principal desafío la baja utilidad percibida de la música para la vida, razón por la que desde el Estado y las instituciones educativas no se determina la música como un área que merezca espacios de enseñanza para todos. Ligado a esto, hay baja formación docente en esta área, lo que limita la organización curricular de la enseñanza musical al	Se recalca la necesidad de un currículo oficial de la música, el aprestamiento musical temprano y la disponibilidad de docentes idóneos para impartir la enseñanza. La incorporación de la música dentro del currículo oficial puede contribuir a su integración, solo si se sobrepasa la visión segmentada del conocimiento y se promueve una visión transdisciplinar.	El principal desafío para la integración curricular de la música que identifican los docentes de otras áreas radica en la poca importancia que desde el currículo oficial se le ha dado, lo que ocasiona que no se destinen espacios ni recursos suficientes para dicha enseñanza. En menor medida, se detectan retos internos a la institución educativa respecto	Para los estudiantes de experiencias musicales, uno de los aspectos más importantes es que la música atienda sus intereses y gustos, que el aprendizaje sea dinámico, que se desarrolle en ambientes agradables y que la música adquiera un reconocimiento en la sociedad como algo relevante para la vida. Ninguno de ellos abordó temáticas propias de la integración con otras asignaturas,		Los desafíos de la integración curricular de la música se centran en la baja percepción de su utilidad para la vida y la falta de recursos y formación docente adecuada. Los directivos docentes y los docentes de otras áreas coinciden en esta problemática, mientras que los docentes de música resaltan la importancia de un currículo oficial y la visión transdisciplinaria para lograr una integración efectiva. Los grupos focales de estudiantes se enfocan más en mejorar la enseñanza musical como un área segmentada y

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
	interior de las instituciones educativas.		a concertar la integración entre docentes y construir procesos de formación musical que vayan desde la infancia hasta la educación media.	más bien, plantean mejoras de la enseñanza de ésta como un área segmentada.		destacan la importancia de que atienda sus intereses y gustos. En general, Existe consenso en la importancia de contar con un currículo oficial de música y docentes idóneos para su enseñanza, pero se observa una divergencia entre los actores respecto a la prioridad de la integración con otras asignaturas, con los estudiantes enfocándose más en mejoras específicas dentro del área musical.
Contribuciones de enseñar música (pedagógico)	Los beneficios de la enseñanza musical que evidencian los directivos docentes radican en la formación integral de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de capacidades y la formación humana. La música aleja de malos caminos, mejora la vida en sociedad y define proyectos de vida.	Los docentes de las experiencias musicales afirman que la enseñanza musical favorece la integración social principalmente, además del desarrollo de capacidades para otras asignaturas, evitar distracciones y como evidencia de que todos la pueden aprender.	Las principales contribuciones de la enseñanza de la música, a la luz de las comprensiones de los docentes de otras áreas, radican en la conexión que permite con lo humano, la protección de valores culturales y el desarrollo de capacidades para la vida. A su vez, la música permite desarrollar la creatividad y el desarrollo personal de los estudiantes.	Los estudiantes reconocen diferentes beneficios del aprendizaje de la música como medio para adquirir capacidades socioemocionales, mayores aprendizajes, desarrollo personal, tener oportunidades en la vida y la expresión de sus emociones y su parte artística. Estos elementos permiten ver que los estudiantes no solo ven un futuro		Se evidencian convergencias entre los actores respecto a las contribuciones positivas de la enseñanza musical. Todos reconocen que la música promueve el desarrollo integral de los estudiantes, fomenta capacidades para la vida y favorece la integración social. Además, se destaca la importancia de la música para la protección de valores culturales y el desarrollo personal y creativo. Los estudiantes también identifican beneficios adicionales, como capacidades

Categorías	Directivos docentes	Docentes de música	Docentes de otras áreas	Grupos focales estudiantes	Diario de campo	Triangulación
				prometedor frente al desarrollo humano de la música, sino que logran vislumbrar oportunidades económicas y de desarrollo profesional a futuro.		socioemocionales, mayores aprendizajes, oportunidades profesionales y expresión artística. En general, la enseñanza de la música es valorada positivamente por su impacto en el crecimiento humano y la vida de los estudiantes.

4.5. Propuesta de integración curricular: La música en los ambientes de aprendizaje de la educación básica y media.

En el contexto educativo actual de las experiencias musicales estudiadas, se enfrentan diversos desafíos en la enseñanza de la música, un área que a menudo se encuentra relegada en el currículo escolar. Esta falta de reconocimiento y espacio para su enseñanza puede limitar las oportunidades de los estudiantes para una formación integral, donde se desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también habilidades emocionales, sociales y creativas. En respuesta a esta situación, surge la necesidad de replantear la enseñanza de la música desde el currículo integrador, aprovechando su potencial para enriquecer la experiencia educativa y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

En Colombia se han establecido las Orientaciones para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media, pero sus directrices para la integración de la música dentro del currículo son casi nulas (MEN, 2022). Sin embargo, las competencias y desempeños que en este documento se establecen, permite orientar la visión transdisciplinaria de los contenidos del área musical, con los contenidos propios de otras áreas, los cuales se encuentran disponibles en otros lineamientos curriculares, como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

El estado del arte y bases teóricas de la investigación confluyen de manera directa e indirecta en la consolidación de la presente propuesta de integración curricular. Fundamentalmente, la propuesta se estructura siguiendo la teoría del currículo integrador de Beane (2010), donde la enseñanza gira en torno a centros organizadores o temáticas centrales acorde a los intereses de los estudiantes, de las que se desprenden conceptos de múltiples áreas saliendo del paradigma asignaturista de la educación y llevando a los estudiantes a tener experiencias educativas desde la integración curricular. A su vez, se consideraron las estrategias prácticas que proponen Pozuelos & García (2020) para el currículum integrador, quienes retoman modelos que permiten acomodar el currículo de manera flexible y participativa; por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas o los proyectos de investigación.

Dialoga con estas teorías, la categoría transdisciplinaria del currículo que propone la construcción del plan de estudios teniendo en cuenta las preguntas de los alumnos y abordando diversas disciplinas involucradas en resolverlas (Drake, 2007; Drake & Burns, 2004). A su vez, se enmarca el enfoque práctico-crítico de la formación musical, en el cual la enseñanza es diversa, adaptada al contexto sociocultural, a la autonomía, a la toma de decisiones, al desarrollo crítico y estético y con contenidos ajustados a las necesidades de los estudiantes (Aróstegui, 2011). De esta manera, la música adquiere un nivel de integración y de transformación de la acción social, donde esta expresión artística contribuye a cumplir los objetivos de la educación general y permite abordar temas, conceptos y problemas del entorno que rodea al estudiante (Berke, 2000).

Al establecer lineamientos que promuevan la inclusión de la música en el currículo de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria, se abren las puertas a un aprendizaje más significativo, creativo y pertinente. En esta propuesta, se presenta un enfoque que integra la música con otros campos del conocimiento, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran habilidades musicales, sino que también experimenten esta expresión artística en relación con su entorno, su cultura y su desarrollo personal.

4.5.1. Objetivo general

Fomentar el desarrollo integral de los estudiantes a través de la implementación de un currículo que integre música dentro de los conocimientos generales de la educación básica y media.

4.5.2. Objetivos específicos

1. Facilitar la conexión entre la música y otras áreas del conocimiento a través de experiencias integradoras que promuevan el pensamiento transdisciplinario.
2. Estimular el análisis crítico, la creatividad, la colaboración y la autoexpresión a través de experiencias integrales enriquecedoras.

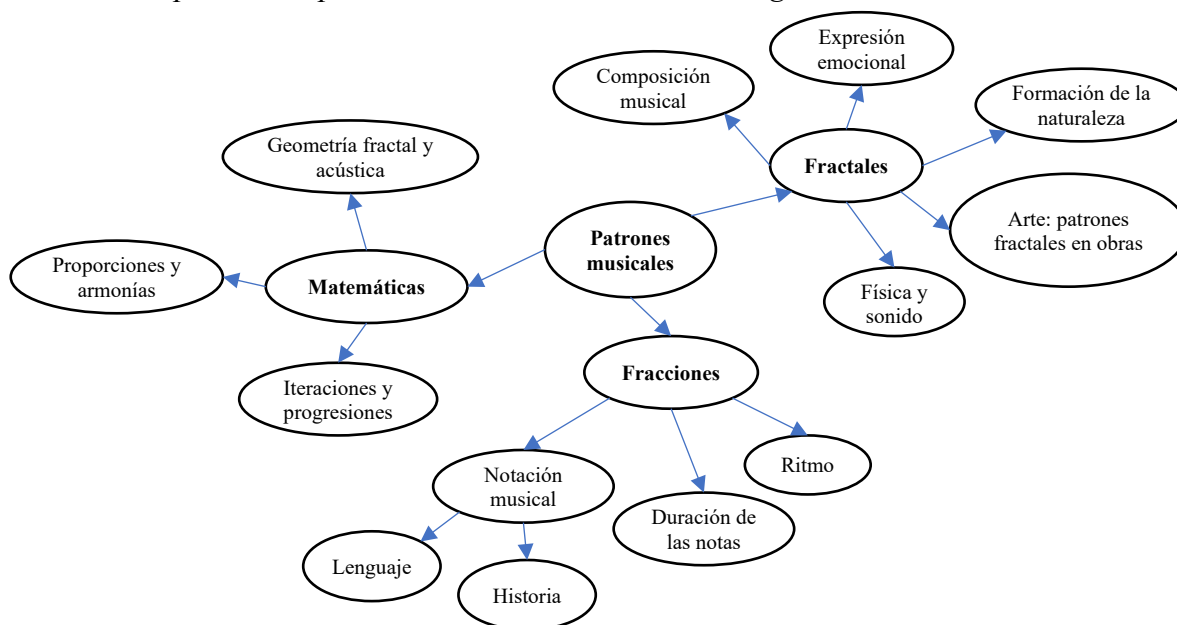
3. Desarrollar la apreciación y el respeto por la diversidad de las áreas del conocimiento en básica y media.

4.5.3. Metodología.

Esta propuesta tiene como referentes teóricos y epistemológicos los planteamientos de James Beane (2010) sobre el currículo integrador a partir de **Centros Organizadores**. Estos son conceptos, temas o ideas fundamentales que se utilizan como puntos de partida para diseñar y estructurar un currículo que promueva la integración de diferentes áreas de conocimiento. Estos centros organizadores son seleccionados de manera estratégica y representan conceptos interdisciplinarios y significativos que permiten abordar múltiples aspectos de la educación, en un contexto coherente y enriquecedor (ver figura 75). La idea detrás de los centros organizadores es que los estudiantes puedan explorar y aprender sobre un tema desde diversas perspectivas, conectando conceptos de diferentes disciplinas y aplicándolos en situaciones reales. Esto fomenta un aprendizaje más profundo, contextualizado y relevante para los estudiantes, ya que pueden ver cómo el conocimiento se relaciona y se aplica en el mundo real.

Figura 75.

Red de conceptos de los patrones musicales como centro organizador del conocimiento.



La figura 75 ejemplifica las conexiones conceptuales que pueden surgir de los “patrones musicales” como centro organizador de conocimiento, con áreas como las fracciones, fractales o matemáticas. Estas redes conceptuales pueden llegar a extenderse hacia conexiones de la música con la naturaleza, biología, física, lenguaje e historia.

La estructuración de estos centros organizadores se materializa en unidades integradas, en las cuales los docentes de forma conjunta, definen competencias, actividades y contenidos que permitan abordar las temáticas de dichos centros. Esto requiere la revisión de las competencias y desempeños que se encuentran en las recientes Orientaciones para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional. Si bien el docente tiene estructurados los temas centrales y su justificación en las orientaciones curriculares, su implementación es flexible según los intereses de los estudiantes al abordar los conceptos que se van a desarrollar en clase.

Para la realización de actividades que pongan en marcha el abordaje de la red de conocimientos dentro de los centros organizadores, se propone la integración de métodos como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, Design Thinking, Aprendizaje Servicio y aprendizaje desde la imaginación para una educación musical más rica y significativa (Pozuelos & García, 2020).

Se priorizan metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del currículo integrador de la música por su flexibilidad, promoción de la participación y cercanía con contextos reales en los que se demanda la integración de conocimientos de diferentes áreas (Pozuelos & García, 2020). En el caso del aprendizaje basado en problemas, se destacan los beneficios en la comprensión a profundidad de los conceptos, promoción del pensamiento crítico, aplicación práctica, investigación interdisciplinaria y habilidades de comunicación (Campos, 2017). Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos también tiene como beneficios el proporcionar un contexto realista, promover la colaboración, estimular la

creatividad, formar en investigación auto dirigida y desarrollo de habilidades de presentación y comunicación (Campos, 2017).

4.5.4. Actividades centrales de la propuesta

La implementación de la propuesta requiere de las siguientes actividades centrales.

1. *Colaboración entre Docentes:* Es fundamental en el proceso de integración fomentar la colaboración entre docentes de diferentes disciplinas para planificar y ejecutar las unidades integradas. Esto permitirá un enfoque más holístico y la incorporación de perspectivas diversas. Al respecto, se sugieren algunos pasos:
 - a. **Establecer Objetivos Comunes:** Definir objetivos de aprendizaje compartidos que involucren tanto la música como las otras disciplinas. Esto ayuda a los docentes a comprender la relevancia de la música en el contexto de otras áreas y facilita la colaboración.
 - b. **Reuniones de Planificación:** Organizar reuniones regulares de planificación donde los docentes puedan discutir ideas, compartir recursos y desarrollar enfoques interdisciplinarios. Estas reuniones brindan un espacio para colaborar en el diseño de actividades y proyectos integrados.
 - c. **Identificar Conexiones Temáticas:** Buscar temas o conceptos que se puedan abordar de manera interdisciplinaria. Por ejemplo, en la exploración de una época histórica específica, los docentes de sociales y música pueden intercambiar conocimientos para seleccionar canciones representativas de período y su connotación en la vida social y aporte cultural a la historia de la humanidad.
 - d. **Diseño de Actividades Integradas:** Trabajar juntos para diseñar actividades que combinen elementos de música y otras disciplinas. Esto puede abarcar

proyectos de investigación, creación de contenido multimedia o presentaciones conjuntas que resalten las conexiones entre las materias.

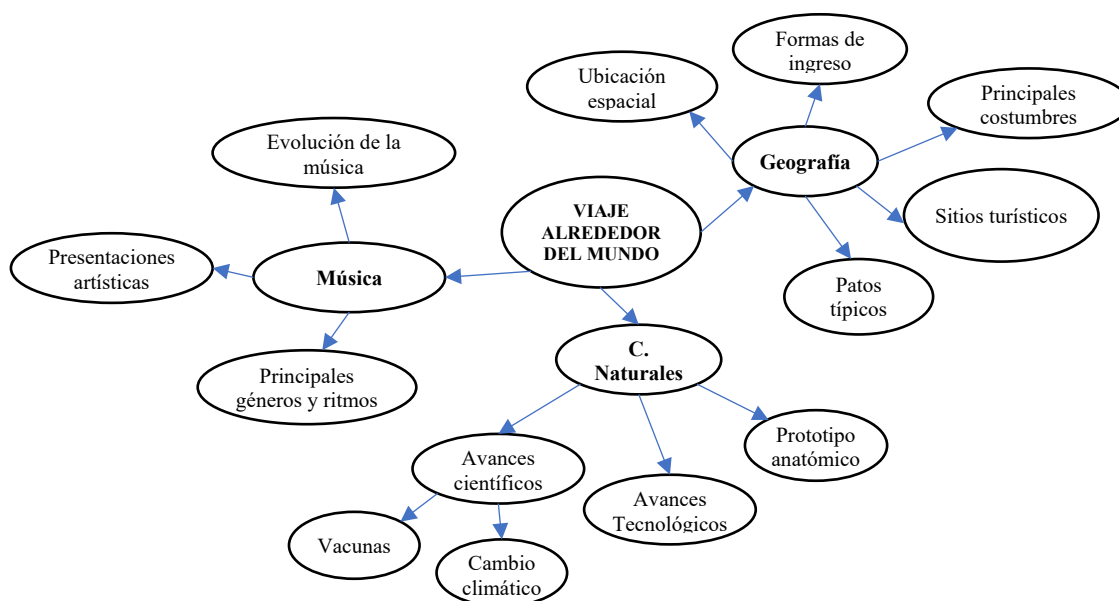
- e.* **Integración de Recursos:** Compartir recursos relevantes entre los docentes. Esto podría incluir materiales de música, lecturas relacionadas con el tema y recursos multimedia que puedan enriquecer la experiencia de los estudiantes.
- f.* **Co-Enseñanza:** Considerar la posibilidad de co-enseñar ciertas partes de la unidad integrada. Un docente de música y otro de una disciplina relacionada pueden compartir la responsabilidad de presentar el contenido, lo que brinda a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más rica.
- g.* **Planificación Flexible:** Asegurarse de que la planificación sea flexible y permita ajustes según las necesidades de los estudiantes y las dinámicas del grupo. La colaboración interdisciplinaria puede requerir adaptación a medida que la unidad se desarrolla.
- h.* **Valorar las Fortalezas de cada Docente:** Reconocer y aprovechar las fortalezas individuales de cada docente. Cada uno puede aportar una perspectiva única y habilidades específicas que enriquecerán la experiencia de los estudiantes.
- i.* **Reflexión Conjunta:** Después de completar una unidad integrada, tomarse el tiempo para realizar reflexiones grupales sobre lo que funcionó bien y las áreas que se pueden mejorar e incluir. Esta retroalimentación ayuda a perfeccionar futuras colaboraciones.
- j.* **Celebrar el Éxito:** Reconocer y celebrar los logros de los estudiantes al final de la unidad integrada. Esto refuerza la importancia de la colaboración y muestra a los estudiantes cómo las diferentes disciplinas se conectan en el mundo real.

2. *Selección de Temas Centrales o Centros Organizadores*: Identificar temas que sean relevantes para los estudiantes y que puedan servir como ejes de integración curricular. Estos temas deben permitir la conexión de la música con otras disciplinas, como historia, literatura, ciencias sociales, etc. Algunos ejemplos pueden ser:

- **Viaje alrededor del mundo** (Música, geografía, ciencias naturales, ética, arte): Los estudiantes investigan y exploran géneros y ritmos musicales de diferentes culturas y regiones del mundo. Analizan cómo el ritmo es utilizado para expresar emociones y transmitir mensajes culturales en cada región y su evolución histórica, articulado con elementos de la geografía global, como la cartografía, costumbres, sitios turísticos; y, a la vez pueden explorar los avances científicos y tecnológicos que han marcado dicha región. La consolidación de estos temas en red, permitirá crear presentaciones artísticas de trabajo grupal que combinen música, danza y elementos visuales.

Figura 76.

Red de conceptos del viaje alrededor del mundo como centro organizador del conocimiento



- **Historia de las culturas** (Música, Historia, Ciencias Sociales, Literatura): Los estudiantes exploran cómo la música ha sido utilizada a lo largo de la historia para influir en movimientos sociales y políticos. Analizan canciones icónicas y su impacto en la sociedad. A su vez, se indaga por los géneros, autores, compositores y formas musicales como una evidencia de la evolución de las culturas. Analizan canciones, letras y contextos históricos para comprender de qué manera la música refleja movimientos revolucionarios y sociales.
- **Sonidos de la Naturaleza** (Música, Ciencias Naturales, Ecología, Artes Visuales): Los estudiantes investigan cómo los compositores y músicos han incorporado elementos sonoros de la naturaleza en sus obras musicales. Exploran cómo la música puede representar paisajes naturales y experiencias sensoriales. A su vez, se puede abordar el cambio climático con sus inviernos son más fríos y veranos más cálidos debido a los gases de efecto invernadero y comprenderlo a través de la obra de Vivaldi, su biografía, época que es el barroco, los instrumentos musicales que son cuerdas frotadas y las sensaciones climáticas al escuchar la obra.
- **Al ritmo del corazón** (música, anatomía, biología): Los estudiantes analizan la anatomía del corazón, la forma en que bombea la sangre y la relación rítmica que debe existir en los latidos. Esto se entrelaza con la notación musical: blanca, negra y corchea y articular temas, por ejemplo, la taquicardia y la bradicardia en relación a la velocidad.
- **Emociones Humanas** (música, ética, convivencia, naturales, psicología): Los estudiantes exploran cómo el cuerpo humano reacciona a su entorno y las situaciones que se presentan; luego comprenden que la música puede evocar diferentes emociones y estados de ánimo. Analizan cómo los elementos musicales como la tonalidad, el ritmo y la instrumentación contribuyen a estas asociaciones emocionales y la convivencia.

- **Tecnología en la educación** (música, ciencias sociales, tecnología): Los estudiantes investigan cómo la tecnología ha transformado la forma de aprender, ha impactado la creación, producción y distribución de la música y el papel de la música en el desarrollo de herramientas para la educación. Exploran cómo la música electrónica y la producción digital han cambiado el panorama musical, además de las herramientas que se utilizan para ello.
- **Construyendo mi identidad** (música, ética, competencias ciudadanas): Los estudiantes reflexionan sobre cómo la música puede reflejar y moldear su propia identidad personal. Exploran cómo la música que eligen escuchar puede influir en la formación del carácter y autoexpresión. Además, se puede relacionar con el género, grupos étnicos, los imaginarios sociales, los intereses de los estudiantes y la identidad.
- **Armonías del alma** (música, religión, ética): Los estudiantes investigan cómo la música se ha utilizado en contextos religiosos en diferentes culturas. Exploran cómo la música puede ser una forma de conexión espiritual y ritual. De esa manera, se abordan las religiones en el mundo y las culturas, los compositores que crearon obras musicales para la iglesia católica.
- **Un lenguaje de película** (Música, Cine, Literatura, Artes Visuales): Explora cómo la música se utiliza en el cine para realzar la narrativa, crear atmósfera y transmitir emociones. Analiza fragmentos de películas destacadas y cómo la música se sincroniza con las escenas. Esto puede llevar a discusiones sobre cómo el lenguaje musical complementa el lenguaje visual y verbal en el cine.
- **Patrones Rítmicos y Fracciones** (Música, Matemáticas, Arte): Los estudiantes exploran patrones rítmicos en diferentes géneros musicales. Identifican cómo las combinaciones de notas y silencios forman patrones matemáticos, como divisiones y subdivisiones de tiempo. Por ejemplo, una blanca podría ser

equivalente a $1/2$, una negra a $1/4$ y así sucesivamente. Los estudiantes pueden realizar ejercicios para convertir las duraciones de las notas en fracciones y viceversa.

- **Fractales geométricos** (Música, matemáticas, geometría, ciencias naturales): Los estudiantes exploran cómo los fractales, patrones geométricos recursivos, pueden inspirar la creación musical y visual. Investigan y exploran composiciones musicales y autores de música clásica que han relacionado sus obras con la estructura de fractales. A su vez se analizan los fractales en matemáticas, la naturaleza o el arte. Su estudio matemático nos permite comprender cómo las estructuras complejas pueden emerger de reglas simples de repetición y autosemejanza. En el arte, los fractales brindan una forma intrigante de representar y explorar la belleza de las estructuras naturales y matemáticas. En la naturaleza, los fractales son una manifestación visual y cuantitativa de los patrones fundamentales que dan forma a nuestro mundo.

3. *Diseño de Unidades Integradas*: Desarrollar unidades de enseñanza que giren en torno a los temas seleccionados. Cada unidad debe incluir actividades y contenidos relacionados con la música y otras disciplinas. Por ejemplo, si el tema central es "Culturas Indígenas", la unidad podría explorar música tradicional indígena, su contexto histórico y su influencia en la cultura. Para comprender un poco más este diseño de unidades integradas, se propone el siguiente ejemplo de integración entre la música y las matemáticas:

Tabla 10.

Unidad integradora de ejemplo sobre fractales y los patrones de la naturaleza y los números.

Nombre de la unidad integradora	Fractales: patrones en la naturaleza y los números
Grado(s)	10 y 11
Desempeños en el área musical	• Discrimino los recursos expresivos de la música a través de diferentes medios sonoros: instrumentos, voz, movimientos, para expresar sentimientos y pensamientos.

	• Propongo autónomamente creaciones musicales de forma individual o colectiva, en el marco de la práctica musical desarrollada en mi comunidad educativa. • Construyo un criterio personal que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte musical.
Derechos básicos de aprendizaje	• Interpreta los números enteros y racionales (en sus representaciones de fracción y de decimal) con sus operaciones, en diferentes contextos, al resolver problemas de variación, repartos, particiones, estimaciones, etc. Reconoce y establece diferentes relaciones (de orden y equivalencia y las utiliza para argumentar procedimientos). • Modela objetos geométricos en diversos sistemas de coordenadas (cartesiano, polar, esférico) y realiza comparaciones y toma decisiones con respecto a los modelos
Objetivos de aprendizaje	1. Explorar cómo los conceptos de fracciones y fractales se pueden aplicar creativamente en la composición musical. 2. Fomentar la creatividad y la auto-expresión de los estudiantes a través de la música. 3. Comprender la relación entre matemáticas, arte y música en el contexto de los intereses de los estudiantes.
Pregunta problema	¿Cuál es el sonido de la naturaleza?
Recursos	• Hojas recolectadas en la excursión. • Materiales para la creación de representaciones visuales de hojas y patrones. • Instrumentos musicales o software de composición musical. Material didáctico para actividades de fracciones.
Resultados esperados	Al final de esta secuencia didáctica, los estudiantes habrán experimentado la aplicación práctica de los conceptos interconectados de música, fractales, naturaleza y fracciones. Habrán explorado cómo estos elementos se relacionan entre sí y cómo pueden plasmarse en una composición musical única que refleje la belleza y complejidad de la naturaleza. Los estudiantes también habrán desarrollado habilidades en observación, análisis, creatividad, comunicación y habilidades matemáticas, al tiempo que habrán profundizado en su comprensión de las relaciones entre música, matemáticas y la naturaleza.
Actividades	
Semana 1: Explorando patrones en hojas	• Introducción al problema cotidiano: "Analizar y representar patrones en hojas de diferentes árboles". • Los estudiantes realizan una excursión para recolectar hojas y observar sus patrones, texturas y formas. • Clasificación de hojas según su tamaño y forma.
Semana 2: Descubriendo el Mundo de las Fracciones y los Fractales (Matemáticas y Arte)	• Investigación y discusión sobre qué son las fracciones y los fractales en el contexto de la naturaleza, el arte y la música. • Exploración de obras artísticas y piezas musicales que incorporan patrones fractales y elementos fraccionarios. • Creación de collages artísticos inspirados en fractales utilizando materiales reciclados. • Actividad de medición y comparación de las partes de una hoja utilizando fracciones. • Los estudiantes examinan sus hojas recolectadas y determinan la parte de la hoja que está dañada por insectos. Representan esto como una fracción del total de la hoja. • Los estudiantes comparan fracciones encontradas en diferentes hojas y determinan cuál es mayor o menor. Ejemplos y ejercicios de conversión entre fracciones y decimales. • Discusión sobre cómo las relaciones de orden se relacionan con el tamaño y la forma de las hojas.

Semana 3-4: Exploración Sonora y Ritmo Fractal (Música y Matemáticas)	• Introducción a los conceptos básicos de notación musical y duraciones de notas. • Creación de patrones rítmicos utilizando fracciones como base. Los estudiantes experimentarán con patrones y variaciones. • Incorporación de ritmos en instrumentos de percusión y voz. • Análisis de patrones musicales en una pieza seleccionada. • Reflexión sobre cómo los patrones musicales pueden reflejar los patrones naturales en las hojas.
Semana 5: Inspiración Fractal y Composición Musical (Música, Matemáticas y Arte)	• Visita a una exposición artística local o al aire libre para observar patrones fractales en la naturaleza y el arte. • Los estudiantes utilizan la inspiración de la visita para crear una composición musical original que refleje patrones fractales de la naturaleza y la matemática (fracciones). • Experimentación con diferentes instrumentos y sonidos para crear texturas y capas en la composición. • Uso de fracciones para determinar las duraciones de las notas musicales en la composición. • Los estudiantes seleccionan un fractal y representan sus patrones geométricos en un sistema de coordenadas cartesiano. • Los estudiantes eligen notas musicales que representen diferentes puntos en el sistema de coordenadas fractal. • Los estudiantes eligen notas musicales que representen diferentes puntos en el sistema de coordenadas fractal.
Semana 6 y 7: Presentación y Reflexión (Música, Matemáticas y Arte)	• Los estudiantes ensayan y perfeccionan sus composiciones musicales fractales. • Presentación de un concierto donde los estudiantes interpretan sus composiciones y comparten sus collages artísticos. • Reflexión grupal sobre el proceso de creación y cómo los conceptos de fracciones y fractales influyeron en su música y arte.
Evaluación	• Participación activa en las actividades de exploración y creación. • Presentación y calidad de las composiciones musicales. • Colaboración y reflexión grupal sobre la conexión entre los conceptos matemáticos, la creatividad y la música. • Identifica, representa y aplica fracciones y decimales en situaciones variadas. • Modela objetos geométricos en sistemas de coordenadas y toma decisiones basadas en los modelos. • Modela patrones fractales y crea composiciones musicales basadas en ellos. • Reconoce conexiones entre fractales y patrones naturales, y cómo las fracciones los representan.

4. *Actividades Prácticas y Creativas conectadas con la realidad:* Incluir actividades prácticas que involucren a los estudiantes en la creación y ejecución musical, como la composición de canciones relacionadas con el tema central, o situaciones y problemas del mundo real. También se pueden realizar proyectos de investigación en los que los estudiantes exploren la relación entre la música y otros aspectos del tema. Se proponen los siguientes ejemplos basados en metodologías activas y vinculadas al contexto:

Resolución de problemas aplicado al centro organizador: Viaje alrededor del mundo (Música, geografía, antropología, ética, arte). En esta aproximación centrada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los estudiantes se sumergen en la tarea de comprender y explorar los ritmos musicales provenientes de diversas culturas y regiones alrededor del mundo. El problema central que abordarán es cómo el ritmo en la música refleja emociones y comunica mensajes culturales, y cómo esto se relaciona con elementos geográficos y cartográficos.

Para comenzar, los estudiantes se organizarán en equipos y recibirán el desafío de investigar y analizar ritmos musicales específicos. Estos equipos explorarán la historia, la geografía y la cultura de cada región elegida, y trabajarán para identificar cómo los factores geográficos, históricos y culturales han influido en el desarrollo de géneros musicales particulares. A lo largo del proceso, los estudiantes se encontrarán con preguntas y desafíos que requerirán investigación y colaboración. Para obtener una comprensión completa, deberán buscar información en fuentes variadas, desde textos académicos hasta grabaciones musicales y recursos geográficos. Además, se espera que discutan y compartan sus hallazgos en sesiones regulares de grupo, donde puedan analizar diferentes perspectivas y enfoques.

Como parte de la resolución del problema, los equipos deberán diseñar presentaciones artísticas que combinen música, danza y elementos visuales. Estas presentaciones no solo serán una demostración de su comprensión, sino también una oportunidad para expresar cómo han relacionado los aspectos geográficos y culturales con la música y la interpretación artística. Cada equipo será responsable de transmitir el significado cultural y emocional de los ritmos estudiados. El rol del profesor en este enfoque será el de facilitador y guía. Proporcionará orientación a los equipos en su proceso de investigación y desarrollo artístico, alentando la reflexión crítica y el pensamiento analítico. Además, el profesor puede ayudar a conectar los aspectos geográficos y culturales con la música y la presentación artística, fomentando un enfoque holístico en el aprendizaje.

Aprendizaje basado en proyectos para el centro organizador: Al ritmo del corazón (música, anatomía, biología). En este enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los estudiantes se sumergen en un proyecto integral llamado "Al ritmo del corazón". A lo largo de este proyecto, explorarán la conexión entre la anatomía del corazón, su función de bombeo de sangre y cómo esta relación se asemeja a la notación musical, específicamente las figuras de ritmo como la blanca, la negra y la corchea.

El proyecto se inicia con una introducción a la anatomía y función del corazón. Los estudiantes investigarán cómo el corazón bombea la sangre y cómo los latidos cardíacos están intrínsecamente ligados a un ritmo específico. Esto sentará las bases para comprender cómo el ritmo cardíaco se relaciona con la notación musical. A medida que avanzan en el proyecto, los estudiantes explorarán conceptos musicales básicos, como las figuras de ritmo mencionadas (blanca, negra, corchea). Aprenderán a leer y comprender estas notaciones, y luego buscarán paralelos entre el ritmo cardíaco y estas figuras musicales. Por ejemplo, pueden relacionar una blanca con un latido cardíaco y una corchea con la mitad de ese ritmo.

La conexión entre la velocidad del ritmo cardíaco y la velocidad de la música se convertirá en un foco clave. Los estudiantes investigarán las condiciones médicas como la taquicardia (ritmo cardíaco rápido) y la bradicardia (ritmo cardíaco lento), y explorarán cómo estas condiciones afectan la relación rítmica entre el corazón y la música. Pueden crear representaciones visuales o auditivas que ilustren estas conexiones, quizás combinando un gráfico de ritmo cardíaco con una pieza musical que refleje el mismo ritmo. Durante el proceso, los estudiantes trabajarán en equipos para investigar, diseñar y presentar sus hallazgos. Esto fomentará la colaboración, la comunicación y la resolución de problemas en grupo. Además, se alentará a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de la sincronización rítmica entre el corazón y la música, y cómo esto puede influir en el bienestar físico y emocional.

El profesor desempeñará un papel de guía a lo largo del proyecto, proporcionando orientación en la investigación anatómica, musical y médica. También puede facilitar la

discusión en clase, ayudando a los estudiantes a sacar conclusiones y comprender las implicaciones de sus descubrimientos. En resumen, mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, los estudiantes explorarán la relación entre la anatomía y función del corazón, la notación musical y el ritmo. Investigarán cómo el corazón y la música pueden estar sincronizados, y cómo las condiciones médicas pueden alterar esta relación. Este enfoque interdisciplinario promoverá la investigación profunda, el pensamiento crítico y la creatividad mientras los estudiantes desarrollan una comprensión integral de estos conceptos.

Aprendizaje Servicio para el centro organizador: Sonidos de la Naturaleza (Música, Ciencias Naturales, Ecología, Artes Visuales). En este enfoque de Aprendizaje Servicio, los estudiantes no solo aprenden sobre música y ecología, sino que también aplican sus conocimientos y habilidades para abordar un problema real en su comunidad. Mediante la colaboración y la acción, promueven la conciencia sobre el cambio climático y la importancia de la conservación de la naturaleza, al tiempo que utilizan la música y las artes visuales como herramientas poderosas para el cambio social y ambiental. Esto conlleva las siguientes fases:

- *Identificación de la Comunidad y la Causa:* Los estudiantes se involucran en un proyecto que combina música, ciencias naturales y ecología con el objetivo de crear conciencia sobre el cambio climático y sus efectos en la naturaleza. Identifican problemas ambientales locales y globales relacionados con el cambio climático que afectan a la comunidad.
- *Investigación y Exploración:* Los estudiantes investigan cómo los compositores y músicos han integrado sonidos naturales en sus composiciones. Exploran cómo la música puede capturar paisajes naturales y experiencias sensoriales, y cómo estos elementos pueden utilizarse para resaltar los desafíos ambientales actuales. Investigan cómo el cambio climático afecta las estaciones y la naturaleza, relacionándolo con la obra "Las Cuatro Estaciones" de Vivaldi.
- *Diseño de Proyectos Musicales:* Los estudiantes diseñan proyectos que combinen la música con la sensibilización ambiental. Pueden crear composiciones originales que

incorporen sonidos de la naturaleza y elementos climáticos, o reinterpretar fragmentos de obras clásicas para transmitir un mensaje relacionado con el cambio climático.

- *Colaboración con la Comunidad:* Los estudiantes colaboran con organizaciones locales, escuelas y comunidades para llevar a cabo presentaciones musicales. Pueden organizar conciertos educativos en los que presenten su música y compartan información sobre el cambio climático y la importancia de la conservación de la naturaleza.
- *Sensibilización y Participación:* Los estudiantes llevan a cabo eventos y actividades de sensibilización en la comunidad para promover la conciencia sobre el cambio climático. Pueden realizar talleres, charlas y exposiciones que combinen la música y las artes visuales para comunicar la urgencia de abordar estos problemas.
- *Evaluación y Reflexión:* Los estudiantes evalúan el impacto de sus proyectos en la comunidad. Reflexionan sobre cómo la música y el arte pueden influir en la percepción y la acción relacionadas con el cambio climático. Identifican logros y desafíos en la realización de sus actividades de sensibilización.

Design Thinking para el centro organizador Un lenguaje de película (Música, Cine, Literatura, Artes Visuales). A través de este enfoque de Design Thinking, los participantes exploran y aprecian cómo la música y el cine se entrelazan para contar historias y evocar emociones. Al experimentar con la combinación de elementos visuales y auditivos, obtienen una comprensión más profunda de cómo el lenguaje musical es una parte esencial del lenguaje cinematográfico. Este enfoque lleva algunas fases:

- *Empatizar:* Los participantes se sumergen en el mundo del cine y la música, explorando cómo estas dos formas de arte se fusionan para crear experiencias emotivas y narrativas. Comienzan por sumergirse en fragmentos de películas notables donde la música desempeña un papel crucial en la narrativa.
- *Definir:* El desafío se clarifica: descubrir cómo la música en el cine realza la narrativa, crea atmósfera y transmite emociones. Los participantes identifican

películas y escenas específicas donde la música es esencial y reflexionan sobre cómo la música influye en la experiencia visual y emocional.

- *Idear*: Los participantes generan ideas sobre cómo pueden experimentar y analizar la interacción entre la música y el cine. Consideran opciones como crear proyectos audiovisuales que muestren cómo la música puede cambiar la percepción de una escena y cómo los elementos visuales pueden reflejar el tono y la emoción de la música.
- *Prototipar*: Los participantes diseñan prototipos visuales y auditivos que representan la conexión entre la música y el cine. Pueden crear presentaciones que combinen fragmentos de películas con composiciones musicales propias para demostrar cómo el lenguaje musical puede enriquecer la narrativa visual.
- *Testear*: Los prototipos se presentan a otros, y se recopila retroalimentación. Los participantes evalúan cómo los elementos musicales y visuales se unen para crear una experiencia cinematográfica más rica. Se ajustan los prototipos según las respuestas y las ideas recibidas.
- *Implementar*: Usando la retroalimentación y la experiencia del proceso, los participantes crean un proyecto final. Pueden optar por realizar una presentación multimedia, un video o una discusión en grupo que demuestre cómo la música en el cine forma un lenguaje propio que complementa y realza tanto el lenguaje visual como el verbal.

Aprendizaje basado en la imaginación aplicado al centro organizador:

Patrones Rítmicos y Fracciones (Música, Matemáticas, Arte). A través de este enfoque de Aprendizaje Basado en la Imaginación, los estudiantes utilizan su creatividad para explorar cómo los patrones rítmicos en la música se relacionan con las fracciones matemáticas. Al fusionar la música, las matemáticas y su imaginación, descubren un mundo lleno de ritmos mágicos y conexiones sorprendentes. Este enfoque implica las siguientes fases:

- *Exploración Lúdica*: Los estudiantes se sumergen en un mundo de ritmos y melodías, donde la imaginación y la música se entrelazan. Comienzan explorando

diferentes géneros musicales y se sumergen en el ritmo de cada uno, permitiendo que sus mentes se llenen de sonidos y posibilidades.

- *Descubrimiento de Patrones Mágicos:* Los estudiantes investigan cómo los ritmos se componen de una combinación de notas y silencios, y cómo estas combinaciones generan patrones. A través de juegos y ejemplos musicales, descubren cómo estas secuencias son como las piezas de un rompecabezas musical, y cómo los patrones se pueden comparar con las fracciones matemáticas.
- *Creación de Ritmos Imaginativos:* Los estudiantes se convierten en compositores imaginarios, creando sus propios patrones rítmicos únicos. Inspirados por lo que han aprendido, juegan con diferentes combinaciones de notas y silencios para formar secuencias rítmicas emocionantes y originales.
- *Conexión con las Matemáticas Mágicas:* Los estudiantes exploran la conexión entre la música y las matemáticas al identificar cómo las duraciones de las notas pueden representarse como fracciones matemáticas. Utilizan su creatividad para asignar valores fraccionarios a las notas y silencios, convirtiendo las duraciones musicales en conceptos matemáticos mágicos.
- *Juego con Transformaciones Mágicas:* Los estudiantes se sumergen en la magia de las transformaciones al convertir patrones rítmicos en fracciones y viceversa. Exploran cómo una blanca puede dividirse en dos negras o en cuatro corcheas, viendo cómo estas transformaciones musicales se alinean con las operaciones matemáticas.
- *Presentación de Mundo Mágico:* Los estudiantes comparten sus creaciones con la clase, presentando sus patrones rítmicos imaginativos y cómo los han transformado en fracciones. Utilizan recursos visuales y auditivos para llevar a la audiencia en un viaje musical y matemático a través de su mundo imaginativo.
- *Reflexión y Exploración Continua:* Los estudiantes reflexionan sobre cómo la imaginación puede abrir puertas entre la música y las matemáticas. Continúan explorando y experimentando con patrones rítmicos y fracciones en su propio tiempo, desbloqueando nuevos niveles de creatividad y comprensión.

5. *Evaluación Integral*: Diseñar estrategias de evaluación que reflejen la integración curricular y la comprensión profunda de los estudiantes. Esto podría incluir presentaciones musicales, proyectos interdisciplinarios y reflexiones escritas. Algunos criterios de evaluación y preguntas orientadoras pueden ser:

a. Aplicación Interdisciplinaria:

- ¿El estudiante demuestra una comprensión clara de cómo se integran conceptos de música con otras áreas de conocimiento?
- ¿Las actividades demuestran la conexión y aplicación de conocimientos musicales en contextos fuera del aula de música?

b. Creatividad y Autoexpresión:

- ¿Los trabajos y proyectos musicales muestran originalidad y creatividad en la aplicación de técnicas y estilos?
- ¿Los estudiantes utilizan la música como una forma de expresar sus propias ideas, emociones y perspectivas?

c. Comprensión Musical:

- ¿Los estudiantes demuestran una comprensión sólida de conceptos musicales como ritmo, melodía, armonía y forma?
- ¿Pueden analizar y describir las características de las piezas musicales y cómo se aplican en sus propias creaciones?

d. Colaboración y Habilidades de Grupo:

- ¿Los estudiantes trabajan de manera cohesionada en grupos para crear composiciones musicales y proyectos integrados?
- ¿Participan activamente en la colaboración y demuestran habilidades de comunicación y trabajo en equipo?

e. Aplicación de Conceptos de las áreas:

- ¿Los estudiantes pueden aplicar conceptos de las áreas involucradas como fracciones, patrones y geometría, en sus creaciones musicales?
- ¿Las composiciones demuestran una comprensión clara de cómo se reflejan los conceptos de las áreas involucradas en la música?

f. Reflexión Crítica:

- ¿Los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias creaciones y actuaciones, identificando fortalezas y áreas de mejora?
- ¿Pueden discutir cómo la integración curricular enriqueció su experiencia musical y su comprensión global?

g. Presentación y Actuación:

- ¿Los estudiantes presentan sus composiciones musicales y proyectos integrados de manera organizada y efectiva?
- ¿Muestran confianza y habilidades de actuación al compartir sus creaciones con el público?

h. Apreciación Cultural:

- ¿Los estudiantes demuestran apreciación y respeto por la diversidad musical y cultural a través de sus proyectos y presentaciones?
- ¿Pueden discutir cómo la música puede ser un puente entre diferentes tradiciones y comunidades?

i. Uso de la Tecnología (si es relevante):

- ¿Los estudiantes utilizan herramientas tecnológicas de manera efectiva para crear, grabar o presentar su música?
- ¿La tecnología mejora la calidad y el alcance de sus proyectos integrados?

j. Participación y Compromiso:

- ¿Los estudiantes participan en las actividades de integración curricular de la música?
- ¿Demuestran un compromiso continuo y un interés genuino en explorar conexiones entre la música y otras disciplinas?

La integración curricular de la música no solo aborda los desafíos presentes en la enseñanza de esta disciplina, sino que también responde a la búsqueda de una educación más completa y significativa para los estudiantes. Al reconocer la música como un vehículo para el desarrollo integral, social y emocional de los individuos, esta propuesta busca trascender las barreras disciplinarias y promover un enfoque educativo que valore la expresión creativa, la apreciación cultural y el pensamiento crítico. La música, al vincularse con diversas áreas del conocimiento, se convierte en un canal para el aprendizaje interdisciplinario que enriquece tanto el entendimiento académico como la conexión con el

mundo que nos rodea. Al implementar esta propuesta, se aspira a cultivar una generación de estudiantes que no solo dominen habilidades académicas, sino que también sean ciudadanos empáticos, creativos y con una profunda apreciación por la belleza y diversidad del arte sonoro.

5. Análisis y discusión de resultados

En esta sección se puntualizan los principales resultados de la investigación y se discuten a la luz de los referentes empíricos y teóricos para comprender las implicaciones de los mismos. Este análisis se subdivide en tres secciones que dan respuesta a los objetivos específicos en cuanto a identificar los aspectos pedagógicos y curriculares que describen el desarrollo de las prácticas musicales en las experiencias formativas; las características de la experiencia educativa de docentes y estudiantes con relación a la formación musical (bandas sinfónicas e integración de áreas) en centros educativos de Duitama; y las comprensiones que tienen los directivos docentes frente a la formación musical curricular y extracurricular.

5.1. Aspectos pedagógicos y curriculares de las prácticas musicales

En las prácticas musicales de las experiencias investigadas, se encontraron algunos elementos pedagógicos relevantes que pueden contrastarse con la teoría. Desde Aróstegui (2011) se han planteado las dos tendencias de educación musical que oscilan entre lo homogéneo y heterogéneo, la rigidez y la flexibilidad ante las necesidades de los estudiantes, la baja o la alta participación en el currículo. En efecto, en la presente investigación se confirma en las prácticas de enseñanza ambos enfoques, el primero, más frecuente en las bandas sinfónicas de las instituciones educativas urbanas donde es importante el conocimiento musical, aspectos técnicos de afinación y lectura de partituras, para lograr piezas de calidad para participar en concursos regionales. El segundo enfoque, fue más frecuente en la experiencia musical de la institución educativa rural, donde la técnica musical pasa a un segundo plano y se prioriza lo que los estudiantes pueden

experimentar con la música, sus gustos y un énfasis el rescate de las tradiciones socioculturales de la región. Este último enfoque es el que permite y se acerca más a la integración curricular planteada por Beane (2010), en la que los límites del conocimiento musical se difuminan para entremezclarse con experiencias de los estudiantes, otros conocimientos y se orientan hacia sus intereses.

La enseñanza contextualizada y de baja prioridad en lo técnico que se implementa en las experiencias musicales de la institución educativa rural parece no obedecer a una comprensión profunda del currículo integrador, dadas las experiencias del docente de música de dicha entidad. En otras palabras, aunque existen prácticas cercanas a un currículo integrador, ha surgido del interés personal del docente de música por promover estos procesos y que lo han conducido a dialogar con sus colegas y abrirse espacios para la formación con los estudiantes de todos los grados. Esta perspectiva menos técnica se ha favorecido por el empirismo del docente lo que reduce la rigidez en la enseñanza y profundiza en los intereses de los estudiantes. En este sentido, hace falta institucionalizar e instaurar estas iniciativas de integración dentro de la gestión escolar, puesto que se corre el riesgo de perder lo avanzado si el docente se retira de su actividad docente.

En las contribuciones de la enseñanza de la música se destaca la formación integral de los estudiantes al mejorar sus competencias socioemocionales, capacidades para la vida, la integración social, desarrollo personal y profesional y protección de valores culturales. Estos elementos han sido reconocidos ampliamente en la revisión de antecedentes, donde la música es un elemento que posibilita el desarrollo humano a través de la formación de la sensibilidad, creatividad, empatía, autoconfianza, identidad y fortalecimiento de habilidades para el aprendizaje (Aguilar & Villacis, 2018; Muthivhi & Kriger, 2019; Huidrobo, 2019). En este sentido, los resultados de esta investigación respaldan la importancia de integrar la enseñanza de la música en los planes educativos. La música no solo enriquece la formación académica, sino que también tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Es importante promover la valoración de la música y su presencia en la sociedad, respaldando su relevancia como parte esencial de la cultura y el desarrollo humano.

Históricamente, el aprendizaje musical no solo estaba relacionado con la producción de sonidos agradables, sino que se consideraba fundamental para moldear el carácter y la ética de los individuos. La música se consideraba un vehículo para el desarrollo del juicio, la sensibilidad y la comprensión del orden cósmico (Martí, 2006). Además, la relación entre la música y las matemáticas, especialmente en lo que respecta a la proporción y la armonía, revela cómo la música trasciende lo meramente artístico para conectarse con conceptos fundamentales en otras áreas del conocimiento. Esta multidimensionalidad de la música es un recordatorio constante de su capacidad para enriquecer la educación más allá de su valor superficial en lo estético o emocional. Al abordar la música desde una perspectiva interdisciplinaria, se puede aprovechar su potencial para nutrir el pensamiento crítico, fomentar la apreciación cultural y estimular la creatividad. En última instancia, al reconocer la música como un punto de encuentro entre la estética, la filosofía y la ciencia, se abre la puerta a una educación más holística que nutre tanto la mente como el alma.

Respecto a los elementos curriculares, las diferentes categorías y actores analizados confluyen en que la música no hace parte del currículo oficial, tiene un papel ornamental y complementario a las asignaturas oficiales, su integración en las temáticas de otras áreas es baja, pues tiende a ser principalmente multidisciplinar e interdisciplinar y la Participación de los estudiantes en la enseñanza de la enseñanza musical es bajo. Esta baja importancia dentro del currículo escolar es una constante en Iberoamérica, donde su enseñanza se subordina a la educación artística, sin que sea obligatoria (Reynoso, 2010; Samper, 2013; Arostegui, 2016). A su vez, en países como Brasil se ha encontrado que las prácticas pedagógico-musicales están poco integradas, pero son complementarias al currículo, lo que permite que estudiantes de diferentes edades puedan aprenderla (Fracasso, 2021). Aunque no está totalmente integrada, la música tiene un papel complementario en el currículo, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a la enseñanza musical en diferentes edades. No obstante, se deben plantear propuestas que permitan que su presencia en el currículo sea más relevante e integradora.

Escapa de esta tendencia la experiencia musical de la institución educativa rural, la cual diverge de las instituciones urbanas en que existen integraciones curriculares de la música más transdisciplinares, contextualizadas y participativas, pese a que la música no hace parte del currículo oficial. Es decir, la música es un elemento que dinamiza el aprendizaje de conceptos ambientales y culturales, se adapta a los intereses de los estudiantes, involucra a toda la clase y es promovida como un ejercicio de formación de otras áreas del ser humano, más que el dominio de habilidades o piezas musicales de calidad que se deban mostrar para ser evaluadas. De esta manera, esta experiencia musical es más cercana a las buenas prácticas de la enseñanza musical, donde se remarca que las prácticas docentes deben alejarse de la obligatoriedad y la repetición de conocimientos y enfatizar en la creatividad, el interés de los estudiantes, lo que puede llegar a ser la música y la inclusión, para que no pase desapercibida por los estudiantes (Rauduvaite & Lasauskiene, 2015; Pérez & Carrillo, 2020). Eso revela la importancia de una enseñanza musical más abierta, inclusiva y orientada a la experiencia significativa y formativa para los estudiantes. La música se convierte en una herramienta valiosa para conectar con diferentes áreas del conocimiento y para fomentar la creatividad y el desarrollo personal

De acuerdo con lo anterior, la experiencia musical en el contexto rural estudiado presenta elementos tangibles de la integración curricular que ha planteado Beane (2010), aplicados a la música, que pueden explorarse y complementarse más ampliamente para plantear propuestas que posibiliten dicha integración en las escuelas. Por ejemplo, la integración de la música no siempre se ha realizado alrededor de problemas y partiendo de una temática, como lo plantea Beane (2010), sino que nace como una iniciativa de practicar música por el gusto de hacerlo y por el hecho de que todos puedan involucrarse, ya sea a través del canto, su cuerpo o tocar un instrumento. A su vez, tanto en lo rural como en lo urbano, la “integración de conocimientos” no se ha llevado a cabo mediante el planteamiento de problemas de importancia social y personal como centros organizadores de conocimientos, como lo plantea Beane (2010), sino que ha sido desde miradas más interdisciplinares del docente en las que busca encontrar temas en común entre las disciplinas y luego llevarlos al aula. Esto plantea la necesidad de establecer propuestas de integración curricular de la música en las que se tengan en cuenta los intereses de los

estudiantes para formular problemas y proyectos con importancia social, donde se vaya avanzando y expandiendo la red de conceptos sin reconocer de manera exacta la disciplina o asignatura a abordar.

Recientemente el Ministerio de Educación Nacional Colombiano estableció las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media, donde se establecen competencias, desempeños y sugerencias para la enseñanza en todos los grados de formación, de manera diferenciada para artes plásticas y visuales, artes escénicas y música. En este documento, de manera breve, se menciona la correlación de la educación artística con otras áreas del currículo como lenguaje, sociales, naturales, matemáticas y educación física (MEN, 2022). Sin embargo, prevalece una visión utilitaria de las artes (en este caso la música) en función de hacer didáctica la enseñanza y comprensión de conocimientos de otras áreas. La integración curricular de la música en la escuela demanda el establecimiento de las fronteras del conocimiento, anteriores y recientes, con otras áreas y disciplinas e idear metodologías que permitan articularlas de manera significativa en la educación básica y media. La propuesta realizada en la presente investigación es un punto de partida hacia esta dirección, donde se plantean diálogos alternativos entre la música y otras disciplinas y su integración curricular a partir de los centros organizadores propuestos por Beane (2010).

Finalmente, un aspecto relevante a resaltar es el hecho de que los docentes de otras áreas tienen una mejor tendencia a proponer integraciones transdisciplinarias de la música, que los docentes encargados de las experiencias musicales, lo cual evidencia la alta segmentación del conocimiento que tienen estos últimos frente a los primeros. Por esta razón es importante vincular a todos los docentes para construir propuestas de integración curricular. Esta colaboración puede ayudar a superar la brecha entre la música y otras áreas del currículo y tender puentes entre diferentes disciplinas de las áreas básicas obligatorias en la formación. Al incluir a los docentes de música y de otras áreas en las conversaciones sobre integración curricular, se puede aprovechar su experiencia para identificar oportunidades donde la música puede potenciar los objetivos educativos generales. Al

mismo tiempo, los docentes de otras asignaturas pueden ofrecer ideas frescas y enfoques innovadores para incorporar la música de manera efectiva.

5.2. Experiencias educativas de estudiantes y docentes respecto a la formación musical

La experiencia de docentes y estudiantes muestra un contraste entre los beneficios que tiene la música para la formación integral y los retos que existen para que la sociedad la valore al nivel de los demás conocimientos. En efecto, uno de los principales retos identificados por docentes y estudiantes para la integración de la música al currículo consiste en la poca importancia y utilidad que se le ve al aprender música y dedicarse a ella. Este reto ha sido identificado por diferentes autores, por ejemplo, Samper (2016) planteó que la principal lucha que existe para la enseñanza de la música son las visiones funcionalistas que demandan la formación en conocimientos “útiles” para la reproducción del capital. Estas visiones han impactado en la baja importancia de la música en el currículo oficial y, por ende, en las prácticas docentes de las instituciones educativas. Sin embargo, la experiencia musical de la institución educativa rural muestra que desde el interés y liderazgo de los docentes se puede impulsar la enseñanza de la música de una manera integrada, más allá de las connotaciones complementarias que tiene actualmente dicha enseñanza, centrada en solo unos estudiantes.

Una de las limitaciones que han reconocido los docentes para que la música sea ampliamente enseñada e integrada al currículo, es la disponibilidad de profesionales capacitados de forma idónea en música, lo cual para ellos puede asegurar que el currículo no se oriente hacia otras áreas de la formación artística. Si bien para los docentes la idoneidad del profesional yace en que la formación de base sea en música, la calidad de la enseñanza también depende de la flexibilidad del docente en su enseñanza para adaptarse a los intereses de los estudiantes, liderar proyectos que involucren otras áreas y que tenga un interés genuino por incluir a todos hacia su aprendizaje (Päivi-Sisko Eerola & Tuomas Eerola, 2014; Lorenza *et al.*, 2021; Savaje, 2020). La disponibilidad de profesionales capacitados y su flexibilidad en la enseñanza son aspectos cruciales para mejorar la

presencia y calidad de la música en el currículo escolar; lo que permite afrontar el segundo desafío identificado por Samper (2016) para que la música pueda ser aprendida por todos. La música es una disciplina que puede fomentar proyectos interdisciplinarios y un enfoque genuino hacia la inclusión puede marcar la diferencia en la experiencia musical de los estudiantes. Estos puntos pueden ser de gran relevancia para mejorar la formación musical en el ámbito educativo y promover una educación más completa y enriquecedora.

Si bien Fracasso (2021) y Figueiredo (2010) relacionan que la contratación de músicos empíricos sin formación pedagógica no aportó los resultados esperados en la música, la experiencia musical de la institución educativa rural de la presente investigación parece contradecir este resultado. En efecto, en esta institución educativa se han alcanzado aprendizajes del currículo escolar mediante el disfrute de la música y se han conformado de grupos musicales que han participado en algunas presentaciones. A diferencia de las investigaciones anteriores relacionadas, el docente de esta institución educativa rural tiene formación pedagógica a nivel de Licenciatura en Básica Primaria, lo cual es un factor que ha permitido estos resultados positivos, pese a su empirismo en la música.

Por su parte, la ausencia de docentes con formación musical ha sido un tema discutible porque puede estar asociado a los pocos intentos de las instituciones educativas por conseguir el personal idóneo para la formación musical y la baja importancia ya descrita en el currículo. Sin embargo, un contraste con las cifras nacionales de graduados de programas de formación universitaria y de posgrado en música han resultado reveladores. En Colombia, entre el año 2001 y 2022 se han graduado 17.347 profesionales en diferentes áreas de música a nivel de pregrado y posgrado; de ellos 210 se han graduado en el departamento de Boyacá. Sin embargo, en el país existen 55.889 sedes educativas oficiales y no oficiales, en el sector urbano y rural, y donde se imparte alguno o varios de los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y media; para Boyacá esta cifra asciende a 2.569 sedes (DANE, 2022; Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), 2023). Si cada uno de estos graduados decidiera dedicarse a la enseñanza de la música a nivel escolar, apenas se alcanza a cubrir el 31% de las sedes educativas que

existen en Colombia y los graduados de Boyacá solo alcanzarían a cubrir el 8.2% de las sedes ubicadas en este departamento.

Estos datos revelan que efectivamente existe una ausencia de personal capacitado para la enseñanza de la música, sin considerar que todos ellos no tienen vocación educativa escolar, sino que se han dedicado a enseñar en otros centros o desarrollar su profesión como compositores, intérpretes o directores. Esto ha sido resultado de múltiples confluencias, en las que se destaca la baja importancia de la música como una profesión “productiva” para la sociedad, bajas oportunidades para ejercer y sobrevivir económicamente al dedicarse a ella y el papel poco relevante de la música dentro de la formación integral y humana de los niños, niñas y jóvenes del país. De manera que se requieren cambios estructurales en la forma como se concibe la educación musical, su importancia en la sociedad y su papel transdisciplinar en el desarrollo humano.

Tanto se ha difundido la enseñanza de la música de manera segmentada en las instituciones educativas que los estudiantes son los actores participantes con menos opiniones y comprensiones de la integración de la música con otras asignaturas; es como si existiese un velo o una creencia de que la música solo se aprende en grupos cerrados, con baja participación sobre lo que quieren aprender, practicando para adquirir habilidad y aprender elementos técnicos. En las instituciones educativas urbanas, las comprensiones de docentes y estudiantes dejan en evidencia la baja participación de los estudiantes para explorar sus gustos y decidir sobre lo que aprenden, sino que siguen las instrucciones y metodología de los docentes para lograr las piezas musicales. Por el contrario, en la institución educativa rural, los estudiantes tienen mayores oportunidades para explorar lo que les gusta respecto a la música y ésta puede ser practicada por todos en el aula de clase. La participación de los estudiantes en la enseñanza es importante, pues nadie más que ellos pueden reconocer los intereses que les ayudan a aprender (Beane, 2010).

Los aprendizajes de la música son relacionados por los estudiantes como divertidos porque pueden decidir lo que quieren aprender, el profesor es flexible, da tranquilidad, hay compañerismo y pueden expresarse. En cambio, los aprendizajes de otras áreas, si bien

forman para un futuro profesional, aburren, cansan y se aprenden de forma rígida, con poco espacio para el error y hay poco compañerismo. Estos hallazgos concuerdan con Linnavali *et al.*, (2021) y Muthivhi & Kriger (2019) sobre los beneficios que traen las actividades musicales colectivas en cuanto a otorgar seguridad, trabajo en equipo y comunicación asertiva en los estudiantes. A su vez, esto se explica con la relajación y sensación de determinación y persistencia que ocasionan las actividades musicales (Pitts, 2017). Es relevante considerar cómo se pueden aplicar los principios positivos de la enseñanza musical a otras materias para mejorar la experiencia educativa en su conjunto.

En última instancia, es importante reconocer que la educación musical va más allá de la mera adquisición de habilidades musicales técnicas. Se trata de cultivar una comprensión más profunda de la música como forma de arte, su historia y su impacto en la sociedad. Al conectar la música con otros campos del conocimiento, como la historia, la literatura y la ciencia, se puede enriquecer la experiencia educativa y demostrar cómo la música está intrincadamente tejida en el tejido de la cultura humana. Al superar los desafíos y promover un enfoque inclusivo y multidisciplinario en la educación musical, las instituciones educativas pueden preparar a los estudiantes para una comprensión más profunda y apreciación de la música, así como equiparlos con habilidades valiosas para la vida.

5.3. Comprensiones de directivos docentes frente a la formación musical

La comprensión de los directivos docentes sobre la formación musical curricular y extracurricular coincide con algunos elementos discutidos en las secciones anteriores: baja disponibilidad de maestros con formación musical, baja integración curricular, visiones acordes con el enfoque técnico-práctico y práctico crítico de la formación musical y los beneficios de la música para el desarrollo integral de los estudiantes. En ellos se confirma la enseñanza de la música como una actividad extracurricular ante la ausencia de un currículo oficial. Si bien Samper (2010) y Reynoso (2010) resaltan la subordinación de la música en el currículo oficial, e incluso al gusto personal del directivo docente hacia la música, en la presente investigación se evidencia que desde la dirección de las instituciones educativas

los docentes comprenden la importancia de la música y sus posibilidades para ser integrada al currículo para fortalecer aprendizajes, pero se encuentran supeditados a lo que el currículo oficial les ofrece, las visiones funcionalistas del conocimiento y las limitaciones de recursos institucionales.

El apoyo directivo a la formación musical en las instituciones educativas se ha enmarcado en reconocer la importancia de esta enseñanza, pero como una actividad extracurricular. Dicha visión ha conllevado a posibilitar espacios de formación, gestionar recursos y apoyar iniciativas que surgen de los mismos estudiantes y sus padres de familia. Las limitaciones económicas de las instituciones educativas han conducido a que confluyan diferentes voluntades y recursos para que exista esta formación extracurricular, por ejemplo, apoyo económico de los padres de familia o el apoyo de músicos por parte de Culturama. En Aróstegui (2016) y Belletich *et al.* (2016) se destaca la ausencia de una preocupación real de la escuela por el desarrollo de las dimensiones sensibles, espiritual y afectivo de los estudiantes. En los resultados descritos, los directivos docentes enuncian los beneficios de la música para lograr estos elementos del desarrollo humano, pero su visión extracurricular limita estas posibilidades formativas. Por esta razón, se debe difundir en los directivos docentes la visión y elementos del currículo integrador, para que puedan promover y apoyar diferentes iniciativas que permitan la integración de la música a la formación oficial.

Desde la gestión de los establecimientos educativos, se pueden observar deseos favorables para impulsar la enseñanza de la música. No obstante, se presenta una falta de comprensión en cuanto a los efectos de incorporar la música en el plan de estudios junto con las otras materias, de manera más amplia para los alumnos. Como resultado, predominan enfoques que abarcan varias disciplinas, junto con algunas sugerencias de enfoques entre disciplinas y escasas propuestas de enfoques que trasciendan las fronteras disciplinarias. En otras palabras, la música en la escuela y en las creencias de los directivos docentes sigue siendo un conjunto de conocimientos aislados, con algunos espacios de diálogo con los conocimientos de otras áreas y un uso didáctico de la música alrededor de estas conexiones. Bajo estas creencias, sumadas a las de los demás docentes, la música en

la escuela se enmarca en el goce estético y el desarrollo de habilidades blandas, obviando su potencial para establecer espacios más profundos de reflexión en las fronteras del conocimiento de las disciplinas. Desde la antigua Grecia se reconocían las conexiones de la música y el estudio de la armonía de la naturaleza, las proporciones matemáticas, el cosmos y la espiritualidad (Boido & Kastika, 2002; Martí, 2006; Platón, 1998). En este sentido, es necesario volver a esa *paideia* en la que la música tiene un papel fundamental en el desarrollo humano: para equilibrar emociones, desarrollo del carácter en la comprensión de la estructura y organización de los sonidos, ejercicio de habilidades cognitivas, comunicación más profunda, conexión con lo trascendental y su naturaleza trasdisciplinaria con las ciencias numéricas, neurociencia, psicología, educación, antropología, sociología, tecnología, filosofía, medicina, lingüística, entre otros.

En antiguas épocas, la música se englobaba en las "artes liberales", reservadas para individuos cultos y acomodados. Específicamente, se clasificaba en las disciplinas matemáticas, junto con la astronomía, geometría y aritmética (cuadrivium). Esto se debía a su inherente naturaleza matemática, como se refleja en la teoría pitagórica que conecta la armonía del alma, el cosmos y las octavas musicales. Además de su función educativa, la música era considerada una ciencia musical, profundamente enfocada en explorar las teorías de la armonía. Estas áreas buscaban no solo nutrir la mente, sino también preparar a las personas para una vida plena en términos intelectuales y cívicos. A su vez, aquellos que poseían habilidades en la interpretación instrumental o el canto y que ganaban dinero por dichas habilidades eran vistos como meros practicantes vulgares del arte. En contraste, la música era considerada una expresión de las élites o un componente educativo, destinado a enriquecer tanto el tiempo de ocio de la clase alta como su formación (Shiner, 2004). Este contexto plantea la posibilidad de debatir el papel de la música dentro de los modernos planes de estudio, especialmente dada su distinción de otras formas artísticas y su capacidad para enriquecer la educación en múltiples facetas. Es crucial considerar cómo su esencia ha sido limitada por un enfoque excesivamente académico, descuidando su poderosa contribución a la formación integral de las personas.

En efecto, la música en relación a otras artes es una disciplina y una ciencia, porque contiene elementos de precisión y teoría que no tienen otras expresiones artísticas; no solo en los tiempos sonoros, sino en sus relaciones numéricas y armónicas que, según los pitagóricos, permiten comprender la naturaleza fundamental del universo y la relación del ser humano con él (Shiner, 2004). De esta manera, la música tiene un potencial más amplio para integrarse con otras áreas científicas y humanas, tanto por su técnica, como su contenido. En este sentido, emprender acciones para comprender el papel de la música en la escuela e integrarla a la enseñanza tiene un potencial más amplio que las demás artes para el aprendizaje. Esto no significa que la pintura, danza, arte plástico o el teatro no puedan integrar aprendizajes en la escuela, sino que es la música la que puede liderar este tipo de iniciativas que luego pueden converger en una integración curricular de las artes en la formación de básica y media.

Los directivos docentes son quienes establecen las prioridades institucionales y definen la dirección educativa. Si reconocen los beneficios que la música aporta más allá de lo estético, pueden incorporarla como un componente esencial en el plan estratégico de la institución. Al otorgar a la educación musical un lugar destacado en la misión y visión de la escuela, envían un mensaje claro sobre su importancia. A su vez, desde este nivel directivo se puede impulsar la formación continua de los docentes en el ámbito musical. Al ofrecer oportunidades de capacitación y desarrollo profesional en música, puede aumentar la confianza y habilidades de los docentes para integrar la música en sus prácticas pedagógicas. Entre otras labores que pueden llevar a cabo los directivos docentes está la creación de espacios y recursos, promoción de la colaboración, promoción de iniciativas creativas y defensoría frente a desafíos.

6. Conclusiones

En el transcurso de la presente investigación, se han sometido a escrutinio los elementos de naturaleza curricular y pedagógica que caracterizan las experiencias que tienen buenas prácticas en el ámbito de la formación musical, llevadas a cabo en los establecimientos educativos de básica y media en el entorno de Duitama, ubicado en el departamento de Boyacá. Este ejercicio ha propiciado una comprensión más amplia en torno a la posición que ostenta la música en el contexto oficial, abarcando tanto las zonas urbanas como las rurales. Asimismo, se ha examinado su ubicación en el currículo académico y desde la perspectiva pedagógica, la didáctica que se emplea para su enseñanza; situaciones que consentirán el surgimiento de un enfoque amalgamado en lo que respecta a la inserción de la música en el plan de estudios. La música, como manifestación inherente al ser humano, establece vínculos con los ámbitos socioemocional, espiritual y cognitivo, nutriendo de este modo las facultades dedicadas al aprendizaje y al fomento de aptitudes. No obstante, a pesar de su relevancia, la música ha sido históricamente desplazada en el entorno escolar, lo cual suscita la imperante necesidad de su revalorización a través de propuestas que faculden la integración de su enseñanza en el marco del programa educativo oficial.

En el seno de las instituciones educativas urbanas y el colegio rural, confluyen ciertos elementos curriculares y pedagógicos en lo que respecta a la enseñanza musical y a la vez, emergen discrepancias que posibilitan una visión más amplia de estas prácticas pedagógicas y su nivel de inclusión en las dinámicas escolares, de tal manera que se logran entender ampliamente las diversas aproximaciones que giran en torno a un currículo segmentado o, por el contrario, uno integrador en el ámbito de la enseñanza musical. Este panorama, además, permite visibilizar futuras propuestas que pueden ser erigidas, en procura de garantizar que la música se torne accesible y vivencial para la totalidad de los educandos. A continuación, se profundiza en los aspectos tanto curriculares como pedagógicos que se priorizan en la investigación:

En relación a los aspectos curriculares, la enseñanza musical refleja la carencia de un plan de estudios oficial, lo cual genera improvisación, implementación flexible, desconexión, fragmentación y segmentación en su proceso de aprendizaje, lo que conlleva a una instrumentalización de la misma. Diversos desafíos comunes surgen, como lidiar con concepciones utilitaristas del conocimiento, recursos financieros limitados y una formación docente insuficiente en este dominio. Estos factores no solo obstaculizan la comprensión completa y apreciativa de la música, sino que perpetúan la perspectiva funcionalista del saber en contraposición con la educación musical. Enfrentar estos problemas demanda un abordaje holístico que otorgue a la música su estatus de disciplina integral y esencial en la educación, destacando la creatividad, la apreciación y el acceso equitativo para todos los estudiantes.

En el contexto de las instituciones educativas urbanas, la enseñanza musical se inscribe como una adición al currículo principal, donde los estudiantes participan en bandas sinfónicas y otras actividades que se manifiestan como complementarias o extracurriculares. A pesar de la existencia de estas iniciativas, se detecta una carencia de experiencias holísticas y contextualizadas dentro de un currículo integrador. Aunque la implicación en bandas sinfónicas y actividades similares puede enriquecer esta estructura segmentada y aislada, a menudo, limita la comprensión profunda y las conexiones significativas con otras disciplinas. La música, arraigada como expresión cultural, puede fungir como puente para un mejor entendimiento de la historia, la sociedad y las identidades culturales.

Por otro lado, en el contexto de la institución educativa rural, la educación musical, si bien sigue siendo parte del currículo adicional, abarca a la totalidad de los estudiantes debido a un maestro que redistribuye su tiempo de enseñanza con sus colegas. En este entorno, emergen experiencias de enseñanza y proyectos más transdisciplinarios, donde la música se vincula con cuestiones ambientales, culturales y sociales. A pesar de estas iniciativas loables, aún persisten desafíos en la educación musical rural, como la disponibilidad de instrumentos y recursos adecuados, así como una formación docente específica en el ámbito musical. Sin embargo, las acciones implementadas hasta el

momento demuestran la posibilidad de crear un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor, donde la música desempeña un papel central en el desarrollo de habilidades, conocimientos y conexiones con el entorno. En este escenario, se aprecia un enfoque distintivo que optimiza los recursos y fomenta la colaboración para brindar a todos los estudiantes una experiencia enriquecedora, constituyendo un avance hacia la integración curricular en la educación musical.

En cuanto a los aspectos pedagógicos de la formación musical de todas las instituciones educativas, se constata una fuerte orientación hacia la instrucción práctica, donde la guía del profesor resulta esencial para transmitir los conocimientos musicales, motivar y mejorar las habilidades de interpretación de los instrumentos disponibles. Esta interacción directa entre el maestro y el estudiante fomenta un proceso de aprendizaje personalizado, lo que permite a los alumnos enfrentar desafíos de la música con confianza y perfeccionar sus habilidades interpretativas bajo la dirección de alguien con más experiencia. A su vez, la música, más allá de ser considerada solo como una disciplina artística, se presenta como un medio para promover la interacción social, cultivar la empatía y el trabajo en equipo, fortalecer las aptitudes comunicativas y propiciar el desarrollo humano de quienes se dedican a su práctica.

En este ámbito de lo pedagógico, las instituciones educativas urbanas han concentrado la enseñanza musical en los aspectos técnicos, la conformación de conjuntos musicales, el uso de aulas especializadas e instrumentos profesionales, lo cual va en paralelo con una escasa participación de los estudiantes en la elección de lo que desean aprender y ejecutar. Por otro lado, en la institución educativa rural, el enfoque de la enseñanza musical es más crítico, encaminado a cultivar el amor por la música, considerando el contexto sociocultural y los intereses de los alumnos, con menos énfasis en la técnica. La pedagogía en esta última esfera se centra en el canto y la exploración musical, en aulas menos especializadas, con instrumentos rudimentarios y una fuerte influencia del maestro para inculcar la pasión musical. Ambos enfoques presentan méritos propios, y el contraste entre ellos subraya la diversidad y riqueza de enfoques en la enseñanza musical,

destacándose la perspectiva rural por su enfoque crítico y contextualizado que prioriza el desarrollo del gusto musical y la conexión personal con la música.

En relación al segundo objetivo de la investigación, las experiencias de los docentes y estudiantes resaltan los elementos curriculares y pedagógicos previamente señalados; sin embargo, se extraen ciertos matices particulares de estos actores. A pesar de que la mayoría de los docentes en general carecen de lineamientos específicos para la enseñanza musical, reconocen su contribución al desarrollo de habilidades vitales y aptitudes para la vida, la integración social y el crecimiento espiritual y socioemocional. Asimismo, existe consenso en que la integración de la música en el currículo demanda la instauración de directrices oficiales y un mayor reconocimiento de la importancia de esta en la vida educativa.

Específicamente, los docentes a cargo de experiencias musicales en instituciones urbanas promulgan visiones más orientadas hacia la enseñanza técnica y visualizan oportunidades de integración curricular multidisciplinaria e interdisciplinaria. En contraste, el docente a cargo de la experiencia musical en la institución educativa rural adopta un enfoque más crítico y centrado en la práctica musical, y sus perspectivas en relación con la integración se acercan más a la transdisciplinariedad. En otros campos de enseñanza, se advierte una escasa inclusión de la música en las lecciones; sin embargo, los docentes rurales comprenden mejor cómo la música enriquece el aprendizaje en otros dominios y se amolda a los intereses de los estudiantes. Los dos enfoques poseen méritos propios, y la dicotomía entre ellos resalta la diversidad y riqueza de perspectivas en la enseñanza musical, siendo el enfoque rural el que promueve un aprendizaje más completo y contextualizado.

En el caso de los estudiantes, se evidencia que la música se convierte en un refugio ante las rutinas diarias, proporcionando un espacio donde forjar relaciones sociales, aprender de manera más flexible que en otros campos, experimentar un mayor grado de diversión, cultivar la personalidad y la espiritualidad. Se manifiesta un aprendizaje activo en la música por parte de los estudiantes, con mayor participación y exploración musical contextualizada, especialmente en la institución educativa rural. En las experiencias

estudiadas, se observan algunas conexiones entre la música y otras disciplinas, principalmente en lo rural y son los estudiantes de instituciones urbanas quienes identifican algunas posibilidades de integración de la música con otros campos del conocimiento. Desde esta perspectiva, el dominio técnico que poseen los estudiantes de instituciones urbanas les permite vislumbrar oportunidades más amplias para la integración musical en comparación con sus pares del ámbito rural.

En relación con el tercer objetivo de la investigación, las comprensiones de los directivos docentes, se señala que la falta de integración de la música en el currículo se debe a la carencia de pautas oficiales para su enseñanza y a la escasa cantidad de docentes especializados en este ámbito. En sus roles de liderazgo, han brindado espacios temporales y físicos para la enseñanza musical como componente adicional del currículo. Sin embargo, los recursos financieros son limitados, lo que ha requerido el respaldo fundamental de las familias y entidades externas para la existencia y sostenibilidad de estas iniciativas. La comprensión sobre la noción de un currículo integrador en el ámbito musical es incipiente, lo que sugiere que las experiencias musicales actuales persisten como actividades complementarias al currículo, en lugar de estar entrelazadas con otras asignaturas. Particularmente en la institución educativa rural, estas comprensiones de los directivos docentes hacen que la continuidad de la experiencia musical dependa de la permanencia del profesor encargado de la materia dentro de la institución educativa, lo cual pone en riesgo la enseñanza de la música si no se institucionalizan estas aproximaciones al currículo integrador.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se ha desarrollado una propuesta de integración curricular en la enseñanza musical, que conlleva la creación de experiencias de aprendizaje musical más significativas y contextualizadas para los estudiantes. Esto implica entrelazar conocimientos musicales con otras disciplinas a través de núcleos organizativos temáticos, tales como historia, cultura, arte, asuntos medioambientales y sociales, e incluso ciencia y religión, generando así un enfoque más holístico. La implementación de esta propuesta exige la colaboración entre docentes en cuanto a: seleccionar las temáticas centrales, confeccionar unidades integradas, aplicar metodologías activas y

contextualizadas (como proyectos o problemas), evaluar la integración de las áreas y la comprensión que tuvieron los estudiantes de esta, que al ponerse en marcha pueden sentar bases empíricas para el establecimiento de orientaciones curriculares en la educación musical.

El análisis de los resultados de la investigación se sustenta en la comparación y el contraste de las prácticas educativas en instituciones urbanas y rurales, así como en las perspectivas de docentes, estudiantes, directivos y la observación de la investigadora, desde un enfoque cualitativo sólido que brinda una visión pormenorizada y contextualizada de los aspectos curriculares y pedagógicos de las experiencias musicales. En este sentido, la confrontación entre teorías y estudios empíricos sobre el currículo integrador y la educación musical, ha permitido comprender que los desafíos de la educación musical en el contexto estudiado guardan similitudes con los de otros países, además de identificar los elementos que posibilitan la integración curricular de la música en el ámbito escolar.

Desde una perspectiva teórica, la investigación contribuye al ámbito educativo al abogar por la integración curricular de la música de forma contextualizada y significativa. Los resultados proveen un ejemplo tangible de cómo llevar a cabo la integración en un entorno particular, en este caso, en las instituciones educativas de Duitama. La propuesta de integración curricular en esta investigación concuerda con los planteamientos de James Beane (2010), aplicados en la interconexión de la música con otros temas y disciplinas. A su vez, la investigación enriquece la teoría educativa al resaltar la importancia de una educación musical holística que no solo se concentre en los aspectos técnicos, sino que también cultive habilidades blandas en los estudiantes. Esto contribuye a enriquecer el debate sobre la aplicación de teorías pedagógicas en contextos reales y a reconsiderar la enseñanza musical en otras regiones.

Desde una perspectiva práctica, la investigación presenta vías para abordar la enseñanza musical desde una óptica más amplia y fomentar la colaboración entre docentes para enriquecer la experiencia de los estudiantes. Esto proporciona recursos a educadores y líderes educativos en instituciones interesadas en mejorar la enseñanza musical y

desarrollar nuevas estrategias pedagógicas. La integración curricular propuesta puede mejorar la experiencia educativa de los estudiantes al demostrar la relación entre la música y otras áreas, lo que confiere a la enseñanza musical una mayor relevancia, motivación y compromiso. Si los resultados y la propuesta de integración curricular se comparten con las autoridades educativas, es posible influir positivamente en las políticas educativas locales.

En último término, en el marco de la línea de investigación de Educación, Cultura y Sociedad, la presente indagación aporta en la convergencia entre la educación y los elementos propios de un contexto específico, ofreciendo una apreciación más completa de la educación como fenómeno cultural y arraigado en la sociedad. En particular, contribuye a los objetivos de la línea al promover la exploración de enfoques teórico-metodológicos más amplios en estudios relacionados con la interdisciplinaridad y la interculturalidad presentes en los procesos educativos. Tal como propugna la línea, esta investigación acerca estos análisis a las nuevas corrientes de pensamiento y métodos emergentes en el campo, con el propósito de abordar de manera exhaustiva y contemporánea estas áreas temáticas.

Los resultados obtenidos reflejan una comprensión más profunda y matizada de cómo se lleva a cabo la educación musical en las instituciones de Duitama que formaron parte de esta investigación, y cómo la integración curricular puede ser moldeada y ajustada a contextos particulares, fomentando un diálogo enriquecedor entre la educación y la sociedad. En efecto, la línea de investigación postula que los procesos formativos deben permitir que los estudiantes aprehendan su realidad desde múltiples perspectivas, a través de diversas oportunidades de acción educativa. De esta manera, la investigación materializa y contribuye a la promoción y realización de la persona en sus variadas realidades.

Limitaciones

La investigación presenta valiosos aportes en términos de comprensión de las prácticas educativas y la propuesta de integración curricular en la formación musical en instituciones educativas de Duitama. Sin embargo, también es importante señalar algunas limitaciones y vacíos que influyen en el alcance de los resultados.

Se evidencia una limitación en torno a la política pública y las orientaciones curriculares, la cual, desde su visión global de las artes, no permite que esta disciplina del conocimiento se incluya de forma específica e integrada en las instituciones educativas. La investigación se centra en el contexto educativo de Duitama, donde la música no tiene una inclusión significativa en los currículos escolares, lo que puede limitar la aplicabilidad de los hallazgos a otras regiones o contextos culturales en los que la música tiene mayor interés para la formación básica y media, debido a que los enfoques y desafíos de la enseñanza musical pueden variar significativamente en diferentes partes del mundo.

La propuesta realizada se ha planteado como un primer paso para que investigadores y educadores puedan implementar la integración curricular de la música en el entorno escolar. Por lo tanto, aún se desconocen las resistencias o desafíos que podrían surgir durante la implementación de la integración curricular. Por ejemplo, la falta de recursos financieros, la disponibilidad de tiempo y la capacitación docente en enfoques interdisciplinarios podrían ser barreras significativas que influyan en la efectividad de esta.

Futuras investigaciones.

El presente trabajo de investigación sobre la formación musical y la propuesta de integración curricular en instituciones educativas de Duitama (Boyacá) abre la puerta a diversas posibilidades para futuras investigaciones que pueden ampliar el conocimiento en esta área. Estas posibilidades pueden contribuir a llenar ciertos vacíos y expandir la comprensión de la enseñanza musical y su integración en contextos educativos.

La investigación ofrece una visión detallada de los aspectos curriculares y pedagógicos en las instituciones estudiadas, a partir de las perspectivas de docentes de música, docentes de otras áreas, estudiantes, directivos y la investigadora. Un aporte para una futura ampliación de esta investigación es involucrar perspectivas externas, como expertos en educación musical o profesionales de la educación con enfoque

interdisciplinario, padres de familia y comunidad, para enriquecer aún más el análisis, extendiendo la población de investigación a nivel departamental o nacional.

Otra posible área de investigación a futuro implica realizar un seguimiento a largo plazo de la implementación de la propuesta de integración curricular. Evaluar cómo la aplicación de esta estrategia afecta el aprendizaje de los estudiantes, su motivación y su actitud hacia la música, puede proporcionar una perspectiva más completa de su efectividad y sostenibilidad. Esto abarca la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos para obtener una imagen completa de los resultados y los impactos a largo plazo.

Se recomienda a futuros investigadores considerar la inclusión de análisis más específicos de las barreras logísticas y los desafíos en la implementación de la integración curricular. Explorar cómo superar estos obstáculos y desarrollar estrategias prácticas para abordarlos puede proporcionar elementos valiosos para la aplicación exitosa de propuestas similares en otras instituciones educativas de cualquier carácter en educación básica y media.

Por su parte, es relevante abordar desde una perspectiva de género, cual es la postura de las maestras respecto al objeto de investigación. Si bien este trabajo no tuvo este enfoque, es visible el reducido número de mujeres que enseñan música, pero tienen presencia en otros escenarios educativos y directivos, lo que genera cuestionamientos sobre las relaciones de poder o las preferencias de las mujeres respecto a la música. También es relevante indagar cómo la etnomusicología permite comprender la cultura rural y la enseñanza rural en este contexto.

En conjunto, los resultados, limitaciones y futuros trabajos permiten plantear algunos interrogantes que en el camino investigativo quedan por resolver: ¿Cómo puede la investigación en la integración curricular de la música contribuir a la construcción de un enfoque educativo más centrado en el ser humano, que responda a las necesidades de los estudiantes? ¿De qué manera la implementación de la propuesta y las experiencias de integración curricular en la música pueden derivar en la construcción de lineamientos

curriculares oficiales? ¿Lograr un currículo integrador de la música a nivel oficial será suficiente para materializarlo en las instituciones educativas?

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. D., Villacís, D., y Narváez, S. (2018). La educación musical como herramienta para el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes. *Tsafiqui-Revista Científica en Ciencias Sociales*, (11).
- Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 677-698.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S L.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: De la educación musical a la música educativa*. *REVISTA DA ABEM*, 19(25), Article 25.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/187>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103.
- Atkinson, R. (2017). The pedagogy of primary music teaching: talking about not talking. Music Education Research. <http://hdl.handle.net/10026.1/9426>
- Banks, J., & Banks, M. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives*. All yn & Bacon.
- Bate, E. (2020) Justifying music in the national curriculum: The habit concept and the question of social justice and academic rigour. *British Journal of Music Education*, 37 (1). Pp. 3-15. ISSN 0265-0517 <https://doi.org/10.1017/s0265051718000098>

- Bates, V. C. (2016). Toward a Sociology of Music Curriculum Integration. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 8-20.
- Barbour, R. S. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Barton, G., & Riddle, S. (2021). Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Research Studies in Music Education*.
<https://doi.org/10.1177/1321103X211009323>
- Beane, J., & Apple, M. (2005). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple & J. A. Beane (Eds.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Morata.
- Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática* (2a ed). Morata : Ministerio de Educación.
- Belletich Ruiz, O., Wilhelmi, M. R., y Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Junio 2016, Vol. 55 (2)*, pp. 158-170.
- Berke, M. K. (2000). Curriculum Integration: A Two-Way Street. *General Music Today*, 14(1), 9-12. <https://doi.org/10.1177/104837130001400104>
- Bermúdez, E. (Diciembre, 1999). *Banrepcultural*. Un siglo de música en Colombia: ¿entre nacionalismo y universalismo? <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-120/un-siglo-de-musica-en-colombia>

- Bernabé, M. D., Serrano, R. M., y Pérez-Moreno, J. (2019). El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: el proyecto Impactmus. *MULTIárea: Revista de didáctica*, (10), 114-122.
- Boido, G., & Kastika, E. (2002). *La ciencia de la música entre los siglos XVI y XVIII: De los sonidos que no se oyen a los orígenes de la acústica*. Norma Horenstein.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/3676>
- Calduch, J. (2019). Afinidades entre la arquitectura y la música: Algunas reflexiones. *Archivo de arte valenciano*, 100, 165-186.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7158127>
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., y Pérez Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*.
- Casas, M. V. (2010). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia médica*, 32(4), 197-204.
- DANE. (2022). *Sedes educativas universo y rinde según sector y zona*. Educación formal.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2022-por-departamento>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum/The school and society*. University of Chicago Press.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz, N. (2014). Educación musical y formación ciudadana: Sus referentes teóricos. Recuperado el 04 de julio de 2021.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Drake, S. M. (2007). Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Aligning Curriculum, Content, Assessment, and Instruction. En *Corwin Press*. Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: Ensayos personales*. Amorrortu.
- Feichas, H. F., & Narita, F. M. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-24.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 17-33. <https://doi.org/10.7203/RASE.2.1.8611>
- Fernández, A. & Jorquera, M. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco

filosófico. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, ISSN-e 1698-7454, Vol. 14, 2017, págs. 95-107.

- Figueiredo, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista musical chilena*, 64(214), 36-51.
- Fracasso, D. C. (2021). A música no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo de caso. *Revista Da Abem*, 28.
- Gadamer, H.-G. (1975). Hermeneutics and Social Science. *Cultural Hermeneutics*, 2(4), 307-316. <https://doi.org/10.1177/019145377500200402>
- Gamboa, A. (2016). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 215-224.
- García, R., & Feito, R. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de ciudadanía*. Proyecto Atlántida.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Spain: Ediciones Morata, S. L.
- Gonzáles, G. A. (2012). Las bases psicológicas de la educación musical. Repositorio Academia.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

- Hallam, S. & Rogers, K. (2016). The impact of instrumental music learning on attainment at age 16: a pilot study. *B. J. Music Ed.* 33:3, 247–261 Cambridge University Press. Doi: 10.1017/S0265051716000371
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Hemsey De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33–48. <https://doi.org/10.14201/7430>
- Herholz, S. C., y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502.
- Hodges, D. & Luehrsen, M. (2010) The Impact of a Funded Research Program on Music Education Policy, *Arts Education Policy Review*, 111:2, 71-78, DOI: 10.1080/10632910903458854
- Huidobro Salazar, M. G. (2019). Sobre la música para la formación ciudadana: La propuesta de Juan Egaña para educar a la juventud de Chile. *Revista musical chilena*, 73(231), 59-71.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jorquera, Valverde y Godall. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*. Número 46, pp. 01-16 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: 10.7203/LEEME.46.16932

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (C. Blanco & T. del Amo, Trads.). Ediciones Morata.
- Levitin, D. J., y Tirovolas, A. K. (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 211-231.
- Linnavali, T., Soni, A. & Tervaniemi, M. (2021). Perspectives on the Potential Benefits of Children's Group-based Music Education. Music & Science.
<https://doi.org/10.1177/20592043211033578>
- Longueira-Matos, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 211-240.
- Lorenza, L., Baguley, M. & Kerby, M. (2021). Music in the Australian arts curriculum: social justice and student entitlement to learn in the arts. *Aust. Educ. Res.*
<https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/s13384-021-00490-4>
- Lorenzo de Reizábal, M. (2020). LAS ESCUELAS DE MÚSICA Y LOS PROYECTOS MUSICALES SOCIOEDUCATIVOS Y COMUNITARIOS. MODELOS EDUCATIVOS, RETOS Y CONTEXTOS. *ARTSEDUCA*, (27), 36-53.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.3>
- Lummis, C. D. (2002). *Democracia radical*. Siglo XXI.
- Martí, M. (2006). Música como ciencia y las ciencias de la música: Su importancia en la educación. *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa*, 3, 7-24.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38340772/musicacomociencia-libre.pdf?1438315021=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMusicacomociencia.pdf&Expires=169297336>

6&Signature=CRXuJwGOfl8X~jSTsijS~k5ja9sLQS499Fi1omuVCaKNOrypIgjFN
 0xFVu5rRG6N1S4USmyGD6mbkQgKO~NUyBup1zRcEZ0rwmYmqKbFYBDNR
 VHj2hltxEj1BxciqsjPUZjvMQGbQa0UZm52zxJL24TSVV6HbqfZ8dIyN8wIAxvj
 TS9deT4dGNCpKkI7geTimLGPY3zieaYLTHyeJt8qRXIM1-
 ypR3z6NGuOsA8OWc5kFLkNyQ~0TvvTsJgYW-
 iaMmkpNmf5NxcFg0wjAPPsaisNz66G3IRLQzO5uup~hlnWF5L63bPsxrrx~f0Pwq
 MNW5FuTdHf4AAMhXufiBpVlg__&Key-Pair-
 Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Martínez, J. E., Restrepo, M. O. M., Quiroz, L. H. P., y Valencia, M. M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, 15(1), 45-66.
- Martínez, J., Mesa, M., Piarpuzán, L., Valencia, M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, 15, (1), 45-66. Universidad de Manizales.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa
- McQueen, H., Hallam, S. y Creech, A. (2018). Teachers' and students' music preferences for secondary school music lessons: reasons and implications. *MUSIC EDUCATION RESEARCH*. Volumen 20, Número 1, Páginas 22-31 DOI 10.1080/14613808.2016.1238059
- MEN. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C-Colombia.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Academia.
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Muñoz, J. (2019). *¿Qué nos falta para vivir en Democracia?: ¿Desea saber si usted, realmente, vive en una Democracia?* Caligrama.
- Muthivhi, A.E. & Kriger, S. (2019). “Music instruction and reading performance: Conceptual transfer in learning and development”. *South African Journal of Childhood Education* 9(1), a544.
- Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Nesin, G., & Lounsbury, J. (2019). Curriculum Integration: Twenty Questions- With Answers. *Becoming: Journal of the Georgia Middle School Association*, 30(1). <https://doi.org/10.20429/becoming.2019.300103>
- Ñáñez-Rodríguez, J. J., y Castro-Turriago, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 154-165.
- Nieto, C. (2012). *Filosofía y ciudadanía. Io Bach*. Editorial Club Universitario.
- ODS: ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations: New York, NY, USA.

- Odendaal, A., Kankkunen, O., Nikkanen, H., & Vakeva, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education, *Music Education Research*, 16:2, 162-175.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Ediciones de la U.
- Päivi-Sisko Eerola & Tuomas Eerola (2014) Extended music education enhances the quality of school life, *Music Education Research*, 16:1, 88-104, DOI: 10.1080/14613808.2013.829428
- Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L., & Schiavio, A. (2021). The Active Musical Room: Fostering Sensorimotor Discoveries and Musical Creativity in Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128–151.
<https://doi.org/10.1177/0022429420953062>
- Pérez-Moreno, J., & Carrillo, C. (2020). The impact of school music education: The experiences of four Catalan citizens. *International Journal of Music Education*, 38(1), 113–125. <https://doi.org/10.1177/0255761419877576>
- Pérez, M. A. (2009). Integración del conocimiento de la música: una perspectiva didáctica constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(1), 135-154.

- Pérez Herrera, M. A. (2018). Los lenguajes de la música un eje transversal del currículum. Repositorio Universidad de Cartagena.
- Piedra, M. (2016). La música: Un enfoque holístico del conocimiento. *Revista humanidades*, 6(2), 1-21.
- Platón. (1998). *El banquete*. Editorial Tecnos.
- Pitts, S.E. (2017) What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19 (2). pp. 160-168. ISSN 1461-3808 <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196>
- Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo* (2a ed). McGraw-Hill.
- Pozuelos, F. J., & García, F. J. (2020). Currículum integrado: Estrategias para la práctica. *Revista Investigación en la Escuela*, 100, 37-54. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Rauduvaite, A., Lasauskiene, J. (2015). Music Education: Some Aspects of Pedagogical Efficiency of Popular Music Integration, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 197. Pages 910-915. ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.272>
- Reyes, M. C. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. *Departamento de Filosofía, Universidad de Valencia*.
- Reynoso, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de educación y desarrollo*, 53-60.

- Sazak, N. (2014). Reflections of Elementary 1st, 2nd and 3rd Grade Elementary School Teachers towards Music Lesson. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116. 1539-1545
- Samper, A. (2009). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Academia.
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-42.
- Samper, A. (2016). La educación musical como derecho humano: Hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 9-3.
- Samper, A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, 14, 113-150.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87451466008>
- Samper, A. (2020). Música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical. *Tramas Latinoamericanas Para Una Educación Musical Plural*.
https://www.academia.edu/43334807/M%C3%BAsica_como_experiencia_Emoci%C3%B3n_y_som%C3%A1tica_en_la_educaci%C3%B3n_musical
- Shifres, F., y Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.
- Shiner, L. E. (2004). *La invención del arte: Una historia cultural*. Paidós.

- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (2023). *Bases consolidadas de estudiantes graduados 2001—2022*. Bases consolidadas.
<https://snies.mineducacion.gov.co/porta1/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Alianza Editorial.
- Small, C. (1998). *Musicking the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Trans : Transcultural Music Review = Revista Transcultural de Música*, 4, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5970988>
- Soares, O., Cerveira, R., Amaral, S. (2019). EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: VALORIZAR O HUMANO EM CADA UM DE NÓS. Cadernos CEDES [online]. v. 39, n. 107 pp. 125-138. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213043>>. Epub 30 Maio 2019. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213043>
- Sorin-Avram, V. (2015). The Musical Education: From Testing The Ground To General Culture Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 191. Pages 2500-2504. ISSN 1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.443>.
- Stake, R., E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
<http://site.ebrary.com/id/10831642>
- Stenhouse, L. (1997). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, México.

- Sutela, K., Ojala, J., & Kielinen, M. (2021). Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 195–211.
<https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por amor. Nueva Filosofía Pedagógica*. Puerto Rico: Ramallo Bros. Printing. Inc.
- Tervaniemi, M., Tao, S., Huotilainen M. (2018). Promises of Music in Education?. *Frontiers in Education*. V, 3. Art, 74. P, 1-6 DOI=10.3389/feduc.2018.00074
- Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 43-60.
- UNESCO: Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.
- Uraga, M. (2023). El derecho a la enseñanza de las humanidades: Una obligación. En B. Díaz (Ed.), *Educación Cívica* (pp. 111-120). Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. https://www.codhem.org.mx/wp-content/uploads/2023/07/Dialogos_DH_17_05-ok.pdf
- Vainer, A. (2020). *Más que sonidos: La música como experiencia*. Editorial Topía.
- Vallejo, J. (01 de abril de 2017). *Docenteimen.org*. Instituto Nacional de Educación Media Diversificada, Historia. El gran impacto. "...punta de lanza para un sistema integral" <https://www.docenteinem.org/2017/04/instituto-nacional-de-educacion-media.html>

- Vega Gómez, P. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículo musical chileno. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14), 203-217. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/141>
- Zalar, K., Kordeš, U., Sicherl Kafol, B. (2015). Non-verbal Communication in Music Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 186, Pages 704-712. ISSN 1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.151>.
- Zhou, Quian. (2021). Development of creative thinking skills through aesthetic creativity in middle school educational music course. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 40. 100825
- Zapata Restrepo, Gloria Patricia y Santiago Niño Morales. (2017). “Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 13 (1): 227-236. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr>