

**UNA MIRADA AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA  
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FREDDY LEONARDO SUÁREZ PACHECO**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2014**

**UNA MIRADA AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA  
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FREDDY LEONARDO SUÁREZ PACHECO**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster  
en Pedagogía**

**Directora**

**AURA LUZ CASTRO DE PICO**

**Magíster en Investigación y Docencia Universitaria**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**BUCARAMANGA**

**2014**

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis hermanas, por el gran apoyo que siempre me han brindado, por el inmenso amor y dedicación que me ofrecen cada día.  
A mi hermano, un gran apoyo y respaldo en todo momento, y el culpable de mi constante formación profesional.  
A mi esposa, por su inmenso amor, paciencia, comprensión y dedicación para acompañarme en todos mis proyectos.  
A mis hijas, la mayor bendición que he recibido de Dios.  
Y finalmente a mi madre, de quien he heredado la creatividad y capacidad de escribir.

## **AGRADECIMIENTOS**

Principalmente a Dios, por la vida y por permitirme realizar esta Maestría.

A la Doctora Aura Luz Castro de Pico, mi directora de tesis, por su profesionalismo académico, su dedicación y constancia, gracias a lo cual culminé con éxito el presente trabajo.

A la profesora Martha Ilce Pérez, por sus aportes, los que facilitaron parte del desarrollo de este trabajo.

A la profesora Patricia Casas, Directora de la Escuela de Artes, por creer en mí y apoyarme en todo mi desempeño profesional.

Al profesor Henry Rodríguez y a los estudiantes participantes, por toda su colaboración.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	14
1. EL PROBLEMA	17
1.1 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO	17
1.2 JUSTIFICACIÓN	20
1.3 OBJETIVOS	21
1.3.1 Objetivo General	21
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	22
2. MARCO DE REFERENCIA	26
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	26
2.1.1 A nivel internacional	26
2.1.2 A nivel nacional	30
2.1.3 A nivel local	32
2.2 REFERENTES TEÓRICOS	33
2.2.1 Una aproximación al significado de concepciones y práctica pedagógica	33
2.2.2 Una aproximación a los conceptos de enseñanza y aprendizaje	40
2.2.3. Enseñanza y aprendizaje de la música	46
2.2.4 Instrumento Pedagógico como asignatura	54
3. METODOLOGÍA	56
3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICOS	56
3.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	59
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: TÉCNICAS	60

3.3.1. El cuestionario	60
3.3.2 Observación no participante	62
3.3.3 Entrevista individual estructurada	63
3.4 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN	65
3.4.1 Grabaciones en video	65
3.4.2 Grabaciones en audio	66
3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	67
3.6 VALIDEZ	69
3.7 PRINCIPIOS ÉTICOS	70
4. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN	71
4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO	71
4.1.1 Concepciones sobre aprendizaje	74
4.1.2 Contenidos del aprendizaje	76
4.1.3 Prácticas de estudio	77
4.1.4 Habilidades y destrezas del músico	79
4.1.5 Competencias del docente de música	81
4.1.6 Dificultades del aprendizaje de la asignatura	83
4.1.7 Concepciones sobre la enseñanza	85
4.1.8 Planificación y desarrollo de las clases	86
4.1.9 Evaluación del aprendizaje	89
4.1.10 Concepción de instrumento pedagógico	90
4.2 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.	91
4.3 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA	95
5. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	101
5.1 UNIDAD DE ANÁLISIS 1. CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	104
5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS 2. CONCEPCIÓN SOBRE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	108

5.3 UNIDAD DE ANÁLISIS 3. LOS CONTENIDOS O RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	110
5.4 UNIDAD DE ANÁLISIS 4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONDICIONES Y PROCESOS	113
6. CONCLUSIONES	119
7. RECOMENDACIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	131

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	<b>Pág.</b>
Fotografía 1. Aplicación del cuestionario a estudiantes .....	62
Fotografía 2. Observación no participante .....	63
Fotografía 3. Entrevista a docentes .....	64
Fotografía 4. Entrevista a estudiantes.....	64

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Relación entre técnicas, instrumentos de registro y participantes en la investigación.....	66
Cuadro 2. Convenciones de la información del cuestionario según participantes .	71
Cuadro 3. Convenciones de las unidades de análisis del cuestionario .....	72
Cuadro 4. Unidades de análisis y categorías del cuestionario. ....	72
Cuadro 5. Matriz categorial unidad de análisis concepciones de aprendizaje ....	75
Cuadro 6. Matriz categorial unidad de análisis contenidos.....	77
Cuadro 7. Matriz categorial unidad de análisis prácticas de estudio .....	78
.Cuadro 8. Matriz categorial unidad de análisis habilidades y destrezas del músico.....	80
Cuadro 9. Matriz categorial unidad de análisis competencias del docente de música .....	83
Cuadro 10. Matriz categorial unidad de análisis dificultades en el aprendizaje de la asignatura .....	84
Cuadro 11. Matriz categorial unidad de análisis concepciones sobre enseñanza. ....	86
Cuadro 12. Matriz categorial unidad de análisis planificación y desarrollo de la clase. ....	88
Cuadro 13. Matriz categorial unidad de análisis evaluación del aprendizaje. ....	90
Cuadro 14. Matriz categorial unidad de análisis concepción sobre Instrumento pedagógico. ....	91
Cuadro 15. Convenciones de la observación no participante, según actores involucrados en la investigación. ....	92
Cuadro 16. Convenciones de la entrevista, según actores involucrados en la investigación.....	95

Cuadro 17. Unidades de análisis y los respectivos descriptores que surgieron de las entrevistas.....96

Cuadro 18. Matriz categorial síntesis ..... 101

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN	131
ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO	132
ANEXO C CUESTIONARIO A DOCENTES	133
ANEXO D CUESTIONARIO A ESTUDIANTES	135
ANEXO E. FORMATO GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	137
ANEXO F GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	138
ANEXO G ENTREVISTA A ESTUDIANTE	140

## RESUMEN

**TITULO:** UNA MIRADA AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER\*

**AUTOR:** SUAREZ PACHECO, Freddy Leonardo\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Concepciones. Enseñanza. Aprendizaje. Práctica Pedagógica, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Educación Musical. Instrumento Pedagógico.

### **CONTENIDO:**

La presente investigación ofrece una mirada sobre las concepciones y las prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes de la asignatura Instrumento Pedagógico, correspondiente al plan de estudios de la carrera Licenciatura en Música, adscrita a la Escuela de Artes de la Universidad Industrial de Santander. Los referentes teóricos se tomaron a partir de la teoría de las concepciones implícitas sobre el aprendizaje, las teorías que explican el aprendizaje y la enseñanza y algunos modelos didácticos en la enseñanza de la música. Se utilizó una metodología con enfoque cualitativo, en el que se compilan los resultados de un “Estudio de Caso”, que utilizó como técnicas de recolección de información el cuestionario, la entrevista y la observación no participante. Una vez recogida la información se asumió un proceso de análisis que inició por la codificación, la descripción y la interpretación a través de memorandos, para luego llegar a la construcción de una matriz categorial a partir de la cual se hizo el análisis y la interpretación de resultados.

Los principales hallazgos apuntan a que las concepciones se aproximan más a las teorías implícitas directa e interpretativa del aprendizaje, que muestran que la enseñanza produce directamente el aprendizaje, el que se reduce a resultados. Tales concepciones son coherentes con modelos mecanicistas y transmisionistas de la enseñanza, que se centran en los contenidos y el método y que suponen el control externo por parte del profesor. Las estrategias pedagógicas son coherentes con las concepciones encontradas y están centradas en procesos externos como la modelación, ejecución, repetición, práctica y estudio personal. La evaluación se da a partir de los resultados y de cierta retroalimentación durante la práctica. Finalmente, la guitarra como instrumento pedagógico, es una herramienta que facilita la interacción con el conocimiento musical a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

\* Trabajo de grado.

\*\* Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora: Aura Luz Castro de Pico, Magister en Investigación y Docencia Universitaria

## ABSTRACT

**TITLE:** A LOOK AT THE DEVELOPMENT OF THE COURSE "TEACHING TOOLS", PART OF THE "BACHELOR OF MUSIC" CAREER IN THE INDUSTRIAL UNIVERSITY OF SANTANDER\*

**Author:** SUAREZ PACHECO Freddy Leonardo\*\*

**KEYWORDS:** Conceptions, teaching and learning, teaching practice, teaching and learning strategies.

### CONTENT:

This research offers an insight about the pedagogic conceptions and practices of teachers and students in the course "teaching tools", ascribed to the Arts studies plan of the Bachelor of Music career in the Industrial University of Santander. The theoretical references were taken from the theories about implicit conceptions in the learning process, the theories that explain that learning process and some of the didactic models used in the teaching of music.

It used a qualitative approach methodology, which compile the results from a case study that used questionnaire, interview and non-participant observation as information collecting techniques. Once the information was collected, it was taken through an analysis process that started by the coding, description and interpretation through memos, so then it can be used to construct a categorial matrix from which the analysis and interpretation of results was done.

The main findings are that the concepts are closer to the direct and interpretive implicit theories of learning, showing that teaching produces learning directly, which comes down to results.

Such notions are consistent with mechanistic and transmissionist models of teaching centered in content and methods, and that suppose external control by the teacher.

The teaching strategies are consistent with the concepts encountered and are focused on external processes like modeling, execution, repetition, practice and personal study. The evaluation is given from the results and to use feedback during practice. Finally, the guitar as a teaching tool is a tool that facilitates interaction with musical knowledge, from the teaching and learning processes.

---

\* Posgraduate theses

\*\* Industrial University of Santander, Faculty of Humanities, School of Education, Magister of Education. Director Aura Luz Castro de Pico. Magister in investigation.

## INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta nuevos retos, tanto en materia de procesos metodológicos como didácticos. Si bien los medios de información facilitan la adquisición de conocimiento, los docentes están obligados a diseñar y utilizar estrategias que vayan más allá de transmitirlo, y que estén acordes con los avances tecnológicos que han revolucionado el acceso a la información. De otra parte, la investigación en educación ha jugado un papel muy importante en la reestructuración del hecho educativo, pues aporta nuevas estrategias y herramientas que fortalecen el proceso pedagógico, tanto para el docente en formación como para aquellos que están ejerciendo. A partir de estos enunciados, se hace necesario repensar el papel que tienen las Facultades de Educación en la formación de la nueva pléyade de educadores y en la calidad de los programas académicos que ofrecen, para lograr que éstos respondan cada vez más a los requerimientos de la sociedad.

Precisamente en este sentido, y teniendo en cuenta que la Universidad Industrial de Santander ofrece la Licenciatura en Música, la Escuela de Artes, a la que ésta pertenece, ha diseñado un currículo en el cual se contempla la asignatura Instrumento Pedagógico, como un espacio para lograr que los estudiantes, mediante el uso de la guitarra, puedan generar estrategias para la enseñanza de la música.

La cualificación constante a la que deben apuntar los programas de formación de docentes obliga a que ellos mismos se autoevalúen y revisen la forma como cada una de las asignaturas se está desarrollando y si ellas tienen sentido dentro del perfil de Licenciado que se espera formar. Así mismo, las investigaciones que se han realizado a nivel mundial sobre el pensamiento de los profesores y los estudiantes a nivel implícito y a nivel explícito, han marcado un gran hito en la

pedagogía y se constituyen en base para el debate, por cuanto estos dos actores son sujetos reflexivos y racionales que aportan elementos para la transformación de la práctica pedagógica. Como lo afirma Perafán<sup>1</sup>, el pensamiento del profesor influye y determina su forma de actuar, por lo que los procesos de mediación que se dan en el aula también están influidos por tales pensamientos.

De esta manera, el presente trabajo, que forma parte de la línea de investigación en Concepciones y Prácticas Pedagógicas de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, pretendió dar una mirada al desarrollo de la asignatura Instrumento Pedagógico y mostrar las concepciones de enseñanza y aprendizaje que subyacen a la práctica desarrollada por los actores. Así mismo, aportó elementos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la enseñanza de la música utilizando la guitarra como una herramienta pedagógica, y generó información para que nuevas investigaciones propongan, a partir de los resultados, propuestas que transformen las concepciones y prácticas tanto de docentes como de profesionales en formación.

Este trabajo de investigación se estructuró de la siguiente manera:

En el primer capítulo se plantea la situación problema y se presentan la justificación y los objetivos generales y específicos que orientaron el proceso de investigación, así como el contexto en el cual se desarrolló.

En el segundo capítulo se presentan los fundamentos conceptuales que comprenden los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo y que hacen referencia a las concepciones y prácticas pedagógicas, el significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde

---

<sup>1</sup> PERAFAN, G. Investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En: PERAFAN, G. y ADURIZ-BRAVO, A. (com.) Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales. 2 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2005. p. 17.

los enfoques mecanicista y constructivista y, algunos modelos didácticos en la enseñanza de la música.

El tercer capítulo describe el proceso metodológico en el cual se precisa el camino seguido: la metodología y diseño utilizados en el transcurso de la investigación, el trabajo de campo, el escenario y los participantes, el proceso de análisis e interpretación de la información, las técnicas de recolección y registro, la validez de los resultados y los principios éticos tenidos en cuenta.

El cuarto capítulo hace mención a la sistematización e interpretación de datos, que se soportó en un riguroso proceso de organización. Se partió de unidades de análisis elegidas arbitrariamente desde la teoría, a partir de las cuales se organizaron las categorías en matrices a partir de cada una de las técnicas utilizadas.

En el quinto capítulo se retoman las matrices obtenidas en cada instrumento para construir una matriz categoría de síntesis, la cual permitió realizar el análisis de los resultados.

Finalmente, se dio paso a las conclusiones, recomendaciones y bibliografía.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO

Uno de los temas más importantes y de gran relevancia en la educación musical se refiere a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de un instrumento. Si bien, se han escrito muchos libros, textos y artículos relacionados con la educación musical y su importancia en el desarrollo integral del ser humano, en el siglo XX se evidenciaron nuevas propuestas y grandes cambios en la pedagogía musical, enmarcadas en una pedagogía activa propuesta por grandes pedagogos de la música de dicho siglo. El canto, la práctica instrumental y la actividad rítmica corporal son los ejes fundamentales sobre los cuales pedagogos como Dalcroze, Kodaly, Orff y Willems han fundamentado su práctica pedagógica, tanto para el desarrollo de habilidades y destrezas de un individuo por medio de la música, como también, para el aprendizaje de un instrumento musical. Esta integralidad del ser humano la describe claramente Edgar Willems cuando afirma *“la música favorece el impulso de la vida interior, y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora”*<sup>2</sup>. No obstante, en algunos casos se ha llegado pensar que no se necesitan procesos pedagógicos validados por la comunidad de especialistas para que de manera autónoma se genere un buen aprendizaje de los mismos.

Es así como un instrumento en particular, la guitarra, ha sido durante mucho tiempo una de las herramientas más cercanas a la sensibilidad del ser humano que surge básicamente como un instrumento para el acompañamiento de la música popular. Su aplicabilidad ha generado gran gusto y demanda por parte de muchas personas en el mundo y constituye un componente importante en

---

<sup>2</sup> WILLEMS, E. Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos aires: Eudeba. 1961, p. 2

programas académicos de reconocidas escuelas de formación musical. Si bien es interpretado de forma empírica por muchas personas, existen grandes escuelas para su estudio e interpretación a nivel profesional.

En el proceso de enseñanza de este instrumento generalmente se utilizan metodologías particulares acordes con las concepciones e intencionalidades de la persona que orienta el aprendizaje y con el perfil que se desee formar en los estudiantes. En algunos casos, se enseña a acompañar canciones para que el aprendiz sienta gusto al interpretarlas, como es el caso de algunas academias musicales que parten de la concepción de que cualquier alumno, con mayor o menor facilidad, está en capacidad de aprender música. En otros casos, se profundiza en el conocimiento de un instrumento para formar intérpretes a nivel profesional, como por ejemplo en las escuelas de música encargadas de formar instrumentistas. El tercer caso hace referencia a la formación de profesores de música, como en el caso de los programas de Licenciatura en Música, que pretenden que los estudiantes adquieran conocimiento y destreza para el manejo de instrumentos para así contar con un bagaje en cuanto a la formación musical, y también adquirir formación pedagógica y didáctica que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical o de la música en general.

Con frecuencia, algunos programas académicos de Licenciatura en Música, como el ofrecido por la UIS, incluyen dentro de su plan de estudios una asignatura que se denomina Instrumento Pedagógico, cuya definición hace referencia a la utilización de una herramienta, en este caso la guitarra, para lograr potenciar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de la música a través de canciones y del desarrollo didáctico de otras temáticas como armonía, solfeo, entrenamiento auditivo y elementos de composición, entre otros.

Dado que generalmente el estudio de la guitarra se asume más desde la formación de intérpretes instrumentales que la de pedagogos musicales, se hace

necesario profundizar, mediante una investigación, sobre la forma como se está enseñando y aprendiendo esta asignatura y las concepciones que sobre ella circulan entre estudiantes y profesores, para lograr un mayor acercamiento a la realidad, y así, con una información válida y confiable, brindar elementos pedagógicos para que el mismo programa haga los reajustes necesarios tanto en su planeación como en su desarrollo y evaluación.

Con base en los anteriores planteamientos, surge la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes sobre la asignatura Instrumento Pedagógico en la Licenciatura en Música de la UIS?*

Se plantean así mismo, las siguientes preguntas directrices que van a orientar el desarrollo de dicha investigación:

*¿Qué significado tiene la asignatura Instrumento Pedagógico para estudiantes y profesores?*

*¿Qué piensan profesores y estudiantes de la asignatura, sobre lo que significa para ellos enseñar y aprender?*

*¿Qué hacen los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la asignatura Instrumento Pedagógico?*

*¿De qué manera la asignatura Instrumento Pedagógico contribuye a la formación del estudiante como músico y como profesor de música?*

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, el educador musical asume su rol frente a una gran diversidad de contextos musicales y sociales y frente a los avances de la ciencia, del arte, de la tecnología y de los medios de comunicación y de información. Por esta razón el docente debe tener idoneidad en el conocimiento de conceptos relativos a la música como un lenguaje y a los contextos sociales, destreza en el manejo de algún instrumento, pero sobre todo una formación pedagógica que le facilite una aproximación real al estudiante y una comprensión de la forma como éste aprende, para que de esta manera sea capaz de adaptar su enseñanza a tales exigencias y a cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje de la música al que se enfrente. A partir de dichos requerimientos educativos del mundo actual, Ana Lucía Frega<sup>3</sup> señala que la educación tiene que preparar a las nuevas generaciones para todos los idiomas, para todas las formas de música, para todos los rasgos constitutivos del lenguaje musical, con enfoque universal

El presente trabajo de investigación, al conocer los procesos pedagógicos y didácticos que se dan en el desarrollo de la asignatura Instrumento Pedagógico e indagar sobre elementos que se tienen en cuenta para su diseño, implementación y evaluación, permite recopilar información base para que la Escuela de Artes realice los reajustes al plan de estudios de la carrera, acordes con las necesidades de los estudiantes y con el perfil profesional esperado. Es decir, los resultados de la investigación contribuyen al desarrollo del trabajo educativo desde el mismo currículo, por medio del cual se direccionan nuevas estrategias de enseñanza dentro de otras asignaturas de la carrera. Ello conlleva a lograr la excelencia académica como uno de los principios de la universidad y a lograr una mejor cualificación de los docentes de música.

---

<sup>3</sup> FREGA, A. L. Música para maestros. Citado por: GOMEZ DÍAZ, M. Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. En: Revista de Psico-didáctica de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Nº 5. 1998, p.83-94

Se espera, además, que los resultados obtenidos permitan a docentes y a estudiantes hacer una reflexión sobre su quehacer pedagógico y sobre la visión que tienen del significado de la asignatura Instrumento Pedagógico, para que la asuman como una herramienta para mejorar la enseñanza musical y para que comprendan que en su desarrollo se va más allá de la interpretación misma del instrumento, con la incorporación de otras estrategias como imitación rítmica, expresión corporal, fortalecimiento del ritmo y la melodía.

El presente trabajo tiene alto impacto social por cuanto beneficia a la comunidad en general, específicamente a estudiantes de Educación Básica y Media, dado que el nuevo Licenciado en Música, desde una perspectiva contemporánea, promueve el desarrollo de la interpretación, la escucha, las formas de expresión y lenguaje, la motricidad fina y gruesa, aspectos que posibilitan una formación integral de su estudiantes y proyectan su enseñanza partiendo de una pedagogía musical activa.

Finalmente, esta investigación puede ser el punto de partida para que otros docentes del área de Educación Musical expongan propuestas fundamentadas pedagógicamente, que fortalezcan todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en carreras como la Licenciatura en Música.

### **1.3 OBJETIVOS**

La presente investigación contempla los siguientes objetivos:

**1.3.1 Objetivo general** Caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes de Licenciatura en Música, frente a la asignatura Instrumento Pedagógico.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Analizar las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje están implícitas en los profesores y estudiantes de la asignatura.

Develar el significado que la asignatura Instrumento Pedagógico tiene en la formación de docentes de música, desde la perspectiva del profesor y del estudiante.

Reconocer los elementos de la asignatura Instrumento Pedagógico que contribuyen a la formación del estudiante como músico y como pedagogo musical.

## 1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en la Escuela de Artes de la Universidad Industrial de Santander (UIS), una universidad pública ubicada en el norte de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). La población estudiantil de la UIS está conformada por jóvenes pertenecientes a todos los estratos socioeconómicos, pero especialmente al tres y cuatro. La Universidad tiene como misión, *“formar personas con alta calidad ética, política y profesional, comprometidas con la generación y adecuación de conocimientos, con la conservación y la reinterpretación de la cultura y con la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”*<sup>4</sup> Se encuentra organizada en facultades, cada una con sus respectivas escuelas, a las cuales están adscritas las diferentes carreras.

---

<sup>4</sup> UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Pedagógico. Bucaramanga: UIS, 2000, p.21.

La Licenciatura en Música, programa académico adscrito a la Escuela de Artes, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas, fue creado en 1984, fecha a partir de la cual ha renovado periódicamente su proyecto curricular. Su objetivo es formar pedagogos musicales que enriquezcan la expresión creativa y el conocimiento musical en los niveles de educación básica, media y superior. El programa de Licenciatura en Música se ofrece en diez semestres, con un promedio de nueve asignaturas por semestre. La carrera tiene énfasis en formación pedagógica y artística, y prepara al egresado como maestro musical con habilidades, conocimientos, experiencias y capacidad creadora con lo cual responde a las características y proyecciones del campo artístico-cultural de la región y del país. Posee una infraestructura física compuesta por salones y cubículos, adecuados para el desarrollo de las diferentes áreas<sup>5</sup>

La asignatura Instrumento Pedagógico está ubicada en los semestres V, VI y VII, con una intensidad horaria de una hora semanal. Dentro de las actividades que se desarrollan están los ejercicios de imitación expuestos en la guitarra a partir de las cualidades del sonido, la imitación rítmica desde la guitarra, vista como un instrumento de percusión y la expresión corporal a partir de elementos tanto rítmicos como melódicos ejecutados en la guitarra, lo que conlleva a mejorar y facilitar la actividad docente. Además, se enfatiza en el fortalecimiento en particular del ritmo y la melodía, elementos esenciales de la música y de manera conjunta, en el manejo de los conceptos y prácticas musicales, resaltando actitudes de compromiso individual, general y colectivo.

El plan de estudios de la carrera en los niveles V, VI y VII se presenta en la tabla 1, y en ella se muestra la ubicación de la asignatura en los tres semestres diferentes.

---

<sup>5</sup> ESCUELA DE ARTES UIS. Plan de Estudios Licenciatura en Música. Bucaramanga: UIS. 2000, p. 10.

**Tabla 1. Plan de Estudios Licenciatura en música.**

<b>NIVEL V</b>					
<b>Código Asignatura</b>	<b>Nombre Asignatura</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas Teóricas</b>	<b>Horas Prácticas</b>	<b>Requisitos</b>
<u>20554</u>	PIANO COMPLEMENTARIO V	1	1	0	R: 20544
<u>24739</u>	DISEÑO Y PLANEACIÓN CURRICULAR	3	3	0	R: 24736
<u>25078</u>	ENTRENAMIENTO AUDITIVO II	2	3	2	R: 25076
<u>25079</u>	CONTRAPUNTO II	1	2	0	R: 25077
<u>25082</u>	<b>INSTRUMENTO PEDAGÓGICO I</b>	1	1	0	
<u>25111</u>	INFORMÁTICA MUSICAL	1	0	1	
<u>25112</u>	DIDÁCTICA MUSICAL I	1	2	0	
<u>25113</u>	ARMONÍA FUNCIONAL II	2	2	0	R: 25073
<u>25408</u>	PRACT. CORAL .E .INSTRUM. III	2	0	2	R: 25407
	ASIGNATURA DE CONTEXTO	2			
	ASIGNATURA DE CONTEXTO	2			
Total Créditos:	18				

<b>NIVEL VI</b>					
<b>Código Asignatura</b>	<b>Nombre Asignatura</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas Teóricas</b>	<b>Horas Prácticas</b>	<b>Requisitos</b>
<u>20564</u>	PIANO COMPLEMENTARIO VI	1	1	0	R: 20554
<u>24740</u>	MEDIACIONES PEDAGOGICAS	3	3	0	R: 24739
<u>25080</u>	INFORMATICA MUSICAL II	1	0	1	R: 25111
<u>25081</u>	DIDACTICA MUSICAL II	1	2	0	R: 25112
<u>25083</u>	ARMONIA FUNCIONAL III	2	2	0	R: 25113
<u>25084</u>	CONTRAPUNTO III	1	2	0	R: 25079
<u>25114</u>	<b>INSTRUMENTO</b>	1	1	0	R: 25082

<b>NIVEL VI</b>					
<b>Código Asignatura</b>	<b>Nombre Asignatura</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas Teóricas</b>	<b>Horas Prácticas</b>	<b>Requisitos</b>
	<b>PEDAGOGICO II</b>				
<u>25115</u>	FORMAS MUSICALES I	1	2	0	R: 25113
<u>25116</u>	SEMINARIO DE AUDIOPERCEPTIVA I	1	1	0	R: 25078
<u>25409</u>	PRACT.CORAL.E.INSTRM. IV	2	0	2	R: 25408
	ASIGNATURA DE CONTEXTO	2			
Total Créditos:	16				

<b>NIVEL VII</b>					
<b>Código Asignatura</b>	<b>Nombre Asignatura</b>	<b>Créditos</b>	<b>Horas Teóricas</b>	<b>Horas Prácticas</b>	<b>Requisitos</b>
<u>20576</u>	PIANO COMPLEMENTARIO VII	1	1	0	R: 20564
<u>24741</u>	EVALUACION DEL APRENDIZAJE	4	4	0	R: 24740 R: 24738
<u>25085</u>	LECTURA MUSICAL AVANZADA I	1	1	0	R: 25083
<u>25086</u>	SEMINARIO DE AUDIOPERCEPTIVA II	1	1	0	R: 25116
<u>25087</u>	FORMAS MUSICALES II	1	2	0	R: 25115
<u>25088</u>	<b>INSTRUMENTO PEDAGOGICO III</b>	1	1	0	R: 25114
<u>25089</u>	ARMONIA FUNCIONAL IV	2	2	0	R: 25083
<u>25117</u>	PRACTICA DOCENTE I	5	1	4	R: 25081
<u>25410</u>	PRACT.CORAL.E INSTRUM. V	2	0	2	R: 25409
	ASIGNATURA DE CONTEXTO	2			

## 2. MARCO DE REFERENCIA

El siguiente apartado fundamenta el trabajo de investigación desde los antecedentes investigativos y los referentes teóricos. Se inicia con los antecedentes investigativos, para así, hacer una aproximación al estado del arte sobre esta temática.

### 2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Aunque no se ha direccionado de forma específica el proceso de enseñanza y aprendizaje de la guitarra como instrumento pedagógico dentro de un modelo pedagógico particular, o sobre la aplicabilidad de las propuestas de grandes pedagogos, existen algunas investigaciones y artículos internacionales, nacionales y locales que tienen relación con el tema y que sirven de antecedentes a esta investigación.

**2.1.1 A nivel internacional.** José Antonio Clemente B. desarrolla su tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en 2002, titulada “El contenido melódico en la enseñanza de la guitarra”<sup>6</sup>. Este trabajo de investigación presenta una primera parte, en la cual realiza una descripción general sobre los orígenes de la guitarra, un recorrido por la época clásica resaltando la evolución del instrumento, sus máximos exponentes, grandes composiciones y géneros interpretativos. Una segunda parte se enmarca sobre la enseñanza de la guitarra, aspectos y programas asociados a los contenidos del lenguaje musical, tópico que es pertinente para esta investigación.

---

<sup>6</sup> CLEMENTE, J. A. El contenido melódico en la enseñanza de la guitarra. Murcia, 2002, 1014 p. tesis doctoral (Didáctica de la Música). Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

María Cecilia Jorquera Jaramillo<sup>7</sup> realiza la investigación, “Modelos didácticos en la enseñanza de la educación musical: el caso de la escuela española”, en el cual, a partir del contexto educativo escolar español y sobre la base de fuentes bibliográficas y etnográficas, se revisan descriptiva y analíticamente los modelos didácticos que subyacen en la práctica y discurso del magisterio escolar de enseñanza musical, obtenidos a través de entrevistas a ocho maestros. Tal ejercicio se basa en los modelos de investigación escolar propuestos por García Pérez (2000)<sup>8</sup>, ampliados y adaptados por la autora atendiendo a otras dimensiones operativas de la labor pedagógica. Los modelos estudiados proporcionan al docente y a los investigadores una herramienta que les puede permitir analizar y comprender los sucesos del aula, para introducir cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Pérez, Pozo y Rodríguez<sup>9</sup>, con base en el trabajo de investigación realizado por Chi, Feltovich y Glaser en 1981, realizaron un trabajo investigativo en el cual analizaron si la organización sobre conocimientos cambiaba como consecuencia de la formación y pericias específicas, y si de esta forma se podrían estudiar los cambios que se producen en las teorías implícitas sobre el aprendizaje como consecuencia de ciertas prácticas educativas. Los resultados los compilaron en el trabajo “Las concepciones sobre aprendizaje en los estudiantes universitarios: el aprendizaje como producto y como proceso”, llegando a concluir que el retrato de los estudiantes universitarios es similar a los de niveles inferiores: las concepciones sobre aprendizaje se basan en objetos reales tal y como aparecen en el mundo, en la realidad externa y en los propios procesos, lo que se presenta

---

<sup>7</sup> JORQUERA JARAMILLO, M.C. Modelos didácticos en la educación musical: el caso de la escuela española. En: Revista musical Chilena. V. 64, N°214 (jul-dic20010); p.52-74

<sup>8</sup> GARCIA PÉREZ, F. Los modelos didácticos como instrumentos de análisis e intervención en la realidad educativa. Biblio3w, revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales (Revista electrónica de la universidad de Barcelona ISSN 1138-9796), N° 207 <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>.

<sup>9</sup> PÉREZ, M. P.; POZO, J. I. y RODRÍGUEZ, B. Las concepciones sobre aprendizaje en los estudiantes universitarios: el aprendizaje como producto y como proceso. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. En: MONEREO, C. y POZO, J. I. (Comp.). Las estrategias de aprendizaje en la Universidad. Barcelona: Paidós. 2001, p.17

posiblemente por la continuidad de las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los mismos profesores de niveles de básica y universitaria.

Teniendo en cuenta la música como expresión natural del ser humano, en la Universidad de CAECE, Claudia Eugenia Lopardo realiza su tesis de Maestría titulada “Una experiencia desde el canto: la entonación en niños de 9 y 10 años”<sup>10</sup>. Esta tesis investiga los procesos que forman parte esencial dentro de la producción interna del canto en los niños de las edades mencionadas; los objetivos se logran a partir de la observación de respuestas vocales que se obtienen ante los diferentes estímulos y la comprobación en torno a la medida en que pueden ser modificados los diferentes grados de desafinación. El trabajo metodológico está referenciado desde la investigación con enfoque cualitativo desde el diseño “estudio de caso”; la técnica de recolección de datos es la observación acompañada por los registros en audio y en video, registros fotográficos y entrevistas. Este trabajo se tiene en cuenta en razón a la metodología utilizada, que aporta elementos para la presente investigación.

Con referencia a las competencias docentes, Dionisio Castro realiza una tesis de Maestría en Didáctica de la Música titulada “Competencias docentes en Educación Musical”<sup>11</sup>. La tesis desarrolla las competencias a evaluar en docentes del área de música, referenciadas desde fuentes bibliográficas actuales, fijando una definición de competencia y analizando los conocimientos generales de los profesores de música. Además, sintetiza cuatro competencias, todas ellas atendiendo a situaciones sobre el ejercicio de la docencia y que son: la organización de materiales, una guía de voluntades de los alumnos, el desarrollo musical y la proyección de clases a futuro.

---

<sup>10</sup> LOPARDO, C. E. Una experiencia desde el canto: la entonación en niños de 9 y 10 años. Argentina. 2008, 144p. Tesis de Maestría (Didáctica de la Música). Universidad CAECE. Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas.

<sup>11</sup> CASTRO, D. Competencias docentes en educación musical. Argentina. 2009.s.p. tesis de Maestría. (Didáctica de la Música). Universidad CAECE. Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas.

Otra autora que relaciona su proyecto con las competencias en el área de música es Silvana Longueira Matos, quien presenta una tesis de grado doctoral titulada “Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical”<sup>12</sup>. Dicha tesis centra sus objetivos en conocer, por medio de las normas vigentes, la situación actual de la educación musical, defender la música como un ámbito de intervención educativa y abordar el panorama actual sobre las competencias en educación. Hace aportes desde la mirada de las competencias, para que los profesores las desarrollen en pro de lograr verdaderos aprendizajes en sus estudiantes.

Así mismo, es necesario mencionar algunos artículos que pueden servir como referentes a la presente investigación, pues aportan elementos conceptuales para complementar el estado del arte. En primera instancia se menciona un artículo presentado por Ice B. Risteski, titulado “Una filosofía nueva de la guitarra”<sup>13</sup>. Este autor ofrece una opinión desde una mirada filosófica de la guitarra, en virtud del conocimiento músico-estético de lo clásico, exponiendo desde su punto de vista nuevas necesidades para la literatura de la guitarra clásica.

Maravillas Díaz Gómez publica un artículo titulado “Materiales para la enseñanza de la música en educación general”<sup>14</sup>. En este artículo inicialmente la autora referencia desde varios autores la música como un medio natural de expresión del ser humano. Luego se enfoca sobre los materiales para la enseñanza de la

---

<sup>12</sup> LONGUEIRA, M. S. Educación musical: un problema emergente de intervención educativa: Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical. Santiago de Compostela. 2011, 484 p. Tesis Doctoral. (Educación). Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>13</sup> RISTESK, I. B. Una Filosofía nueva de la guitarra. En: Discusiones filosóficas. V.7 No. 10 (ene. - dic. 2006). p. 215- 227.

<sup>14</sup> GÓMEZ DIAZ, M. Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. En: Revista de Psico-didáctica de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Nº 5, 1998, pp. 83-94.

música, vistos desde las propuestas de pedagogos musicales del siglo XX. Extrae lo que desde sus metodologías se pueden determinar como materiales sonoros e impresos, indispensables dentro del lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje musical.

Ana Bocanegra Briasco presenta un artículo titulado “Reflexiones sobre la docencia en la guitarra: la música contemporánea”<sup>15</sup>. Esta autora describe la realidad de la música contemporánea interpretada en la guitarra, su aceptación en conservatorios, su proceso de participación en grandes recitales; además, expone a grandes compositores e intérpretes que, si bien no son normalmente reconocidos dentro de una cultura musical, realizan composiciones y adaptaciones de obras que reflejan la participación sustancial de la guitarra dentro de la denominada música contemporánea. El artículo aporta a la presente investigación elementos pedagógicos para la adaptación e interpretación de obras.

Otro artículo que es importante mencionar es la publicación realizada por Sánchez, Barrios, Dios, Guerra y Rodilla titulado “Aprendizaje de la guitarra en la educación española: propuesta de intervención”<sup>16</sup>. En este documento se expone la diversidad de roles que presentan los alumnos de guitarra dentro de las diferentes escuelas de formación y enmarca cada rol en una propuesta de actuación en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la guitarra.

**2.1.2 A nivel nacional.** A este nivel es pertinente citar una tesis titulada “La música como herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del

---

<sup>15</sup> BRIASCO, B. A. Reflexiones sobre la docencia en la guitarra: la música contemporánea. En: Revista digital innovación y experiencias educativas. No 26. (ene. 2010).

<sup>16</sup> SANCHEZ, J. Et. al. Reflexiones sobre el aprendizaje de la guitarra en la educación musical española: propuesta de actuación. En: Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Nº 5 (may. 2000). Trabajo presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

vocabulario inglés como lengua extranjera”<sup>17</sup>, realizada por Jorge Alejandro Bonilla Rojas, Miguel Ángel Herrera González, Gladys Andrea Leal Torres y Diego Ricardo Parra Camargo, cuyos objetivos de investigación comprendían la identificación de material pedagógico musical dentro de la lengua inglesa, el diseño de material discográfico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de este idioma y la implementación de dicho material con alumnos de 8 y 10 años en el Colegio Francisco de Paula de la ciudad de Bogotá. La metodología elegida para este trabajo es de enfoque cualitativo, que se aborda desde el diseño de investigación- acción.

Finalmente, y relacionado directamente con el instrumento protagonista de la presente investigación, Yesid Humberto Velásquez Parra presenta su trabajo de grado “Propuesta de ejercicios para el desarrollo de la memoria musical en la formación de guitarristas”<sup>18</sup>. El autor busca diseñar una serie de ejercicios para la memoria musical que fortalezcan el proceso de los guitarristas en formación, y además establecer criterios pedagógicos dentro de los siete tipos de memoria musical, fundamentados desde la neuroanatomía del aprendizaje musical. La metodología de este trabajo se basa en la investigación cualitativa descriptiva, que desarrolla una etapa preparatoria del trabajo científico direccionado desde las observaciones de las conductas, las características, los factores, los procedimientos y las variables de fenómenos y hechos.

Desde una mirada pedagógica, Manuel Antonio Pérez Herrera, publica un artículo titulado “Una Pedagogía dialógica desde la educación artística-musical”<sup>19</sup>. En él

---

<sup>17</sup> BONILLA; J.A. et.al. La música como herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario inglés como lengua extranjera. Bogotá. 2007,150p.Tesis de grado (Educación). Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>18</sup> VELASQUEZ, Y. H. Propuesta de ejercicios para el desarrollo de la memoria musical en la formación de guitarristas. Bogotá, 2010. Trabajo de grado. (Educación Musical). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Educación Musical.

<sup>19</sup> PEREZ, M. A. Una pedagogía dialógica desde la educación artística-musical. En: El Artista. Revista de Investigaciones en Música, Artes Plásticas y Visuales, Escénicas, Danzarias y Literarias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia. N°. 6, 2009 (dic. 2009, 72 p.).

hace una reflexión del conocimiento artístico y su relación directa con el campo educativo y también con los diferentes pensamientos, interrogantes y actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la modernidad, la globalización y la competitividad.

**2.1.3 A nivel local.** Desde una mirada pedagógica en la Universidad Industrial de Santander, Fabio Alberto Zapata Marín presenta su proyecto de grado titulado “Proyección pedagógica en la adaptación para guitarra de diez aires populares de Guillermo Uribe Holguín”<sup>20</sup>. El objetivo de este trabajo es contribuir en el desarrollo del repertorio musical colombiano con piezas adaptadas para guitarra de la obra del maestro Guillermo Uribe Holguín. La metodología se desarrolla básicamente en tres etapas, que incluyen comprender la elección de las piezas musicales, su adaptación y su viabilidad dentro del grado de dificultad para el montaje de las obras, encontrándose en esta última parte elementos pedagógicos para la adaptación.

De igual manera, en la misma universidad, pero direccionando el trabajo hacia la aplicación de una herramienta pedagógica, Andrea Juliana Zambrano Olarte presenta el trabajo de grado titulado “Herramienta pedagógica para la preparación de un recital de canto”<sup>21</sup>. El objetivo general es crear una guía metodológica para las personas que deseen preparar un recital de canto, aspectos pedagógicos que también pueden ser tenidos en cuenta para la enseñanza de la guitarra como instrumento pedagógico.

Dada la integralidad del ser humano mediante el aprendizaje musical, la estudiante Diana Rocío Valenzuela Trujillo presenta el trabajo de grado titulado

---

<sup>20</sup> ZAPATA, F. Proyección pedagógica en la adaptación para guitarra de diez aires populares de Guillermo Uribe Holguín. Bucaramanga 2010. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música) Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Artes.

<sup>21</sup> ZAMBRANO, A. Herramienta pedagógica para la preparación de un recital de canto. Bucaramanga. 2004. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música). Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Artes.

“Desarrollo de la inteligencia musical y su desarrollo en el aprendizaje”<sup>22</sup>. Este trabajo pretende brindar a los educadores en general un acercamiento a lo que significa el desarrollo de la inteligencia musical y su influencia en el aprendizaje. Aporta como reflexión la apreciación de que la música no solo es para individuos talentosos, prodigiosos o muy inteligentes, sino para todo aquel que siente, recrea y la disfruta como un ser musical.

## 2.2 REFERENTES TEÓRICOS

La fundamentación teórica que sustenta el trabajo investigativo se aborda desde tres ejes: las concepciones y la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde diferentes enfoques y teorías, y finalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música a partir de algunos modelos didácticos y de la asignatura Instrumento Pedagógico.

**2.2.1 Una aproximación al significado de concepciones y práctica pedagógica.** El presente apartado asume una reflexión sobre las concepciones de profesores y estudiantes en torno al acto educativo, esto es, lo que significa para ellos enseñar y aprender. Así mismo, analiza las implicaciones que estas formas de pensar tienen en lo que hacen y en las actitudes y comportamientos que asumen cuando enseñan y aprenden, y en la forma como interpretan y valoran lo que hacen para educarse. A continuación se trabajará con los dos conceptos fundamentales de este apartado, concepciones y práctica pedagógica:

- **Concepciones.** Para entender el significado de este concepto se parte de la definición planteada por Giordan y De Vecchi:

---

<sup>22</sup> VALENZUELA, D. R. Desarrollo de la inteligencia musical y su desarrollo en el aprendizaje. Bucaramanga. 2010. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humana. Escuela de Artes.

*“La concepción es un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se va estructurando a través de un largo periodo de la vida, a partir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los medios de comunicación y posteriormente de la actividad profesional y social del adulto”<sup>23</sup>*

Las concepciones son consideradas el primer nivel de un conjunto de ideas coordinadas que conforman el pensamiento, las cuales son utilizadas por la persona que aprende para razonar frente a situaciones y problemas. No sólo son productos, sino producciones que requieren una actividad elaborada y tienen un marco de significación para el mismo sujeto y para los demás. Dilthey, afirma que *“las concepciones determinan la óptica para la interpretación de los hechos y su comprensión individual de los fenómenos humanos, de la disciplinas y las ciencias; como estructuras cognitivas determinan la comprensión del conjunto de la esencia, origen, valor y sentido de las cosas y su conocimiento”<sup>24</sup>*

Giordan y De Vecchi<sup>25</sup> clarifican el significado de las concepciones a partir de algunos criterios:

- Una concepción no es un producto, es un proceso que se desprende de una actividad elaborada; no son imágenes simples, son un modelo, un modo de funcionamiento comprensivo que abarca un campo de problemas.
- Lo importante en la concepción es lo que infiere sobre el funcionamiento mental del que aprende. Al inferir moviliza nociones y esquemas en el transcurso de la actividad representativa.
- La concepción es un modelo mental explicativo de lo vivido, el cual depende de secuencias pedagógicas en marcha y del contexto que emerge, haciendo

---

<sup>23</sup> GIORDAN, A. y DE VECCI, G. Los orígenes del saber. Sevilla: Diada. p.109.

<sup>24</sup> DILTHEY, Wilhem. Teoría de las concepciones del mundo. Madrid: Alianza Editorial. 1983, p. 64.

<sup>25</sup> GIORDAN, A y DE VECCHI, G. Op. cit., p. 109-115.

correspondencia entre elementos de partida y la estructura que le ha dado un sentido.

- La concepción evoluciona a través de las etapas de desarrollo mental; de hecho, se construye a través de experiencias formales e informales que el sujeto poco a poco va vivenciando.
- Las concepciones tienen génesis al tiempo individual y social. El sujeto adquiere sus conocimientos de la acción cultural, de la práctica social, de la influencia de los medios de comunicación y de su propia actividad personal.
- Tiene componentes que son: el problema o motor que genera la concepción; el marco de referencia o conocimientos que se activan para dar paso a ella; las operaciones mentales que hacen que se sucedan cambios en la cognición para lograr relacionar lo que está dentro de ella con el marco de referencia, y finalmente la red semántica, que da sentido y significado a la concepción.

Se puede afirmar entonces que las concepciones direccionan, a través del pensamiento, la forma de actuar, sentir y obrar del hombre y que son el punto de partida para lograr cambios reales en la práctica educativa de estudiantes y profesores, dado que se comparte con Coll y Miras<sup>26</sup> que si se desea comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen, se ha de atender no solamente a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones relacionadas con los mismos. Las concepciones son el resultado de la experiencia y como tal, hacen que el conocimiento del profesor y de los alumnos también lo sea, complementando la tesis de que el conocimiento del profesor no es sólo de naturaleza técnica y práctica, sino también experiencial.

Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje se explican desde diferentes teorías, enfoques o interpretaciones, que estudian la forma como los aprendices o

---

<sup>26</sup> COLL, C. y MIRAS, M. Citado por: DÍAZ B., F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: MCGRAW-HILL, 2000, p. 6.

los docentes se representan mentalmente tales procesos y, dada su consistencia, se transforman en teorías que explican la interrelación entre esas concepciones. Una de estas teorías, y desde la cual se asume esta investigación, se relaciona con las teorías implícitas, que según Pérez, Mateos, Scheuer y Martín<sup>27</sup>, son estructuras representacionales consistentes y coherentes no accesibles directamente a la conciencia, en contraposición a las teorías explícitas que consideran a estos procesos como deliberados y conscientes.

Son características de las representaciones implícitas, según su origen, que son producto de la experiencia personal y de la educación informal; por lo tanto, no se es consciente de ellas. Por el contrario, las explícitas, son producto de la reflexión y comunicación social de esa experiencia y se dan mediante la educación e instrucción formal. Según su naturaleza o cómo funcionan, las implícitas enfatizan en el saber hacer; o sea, son de naturaleza procedimental, tienen una función pragmática (tener éxito), dependen más del contexto y apuntan a la realidad física, se activan automáticamente y son difíciles de controlar conscientemente. Las explícitas se basan en el saber decir o expresar, por lo que son de naturaleza verbal y declarativa, su función es epistémica (comprender), son independientes del contexto, son de naturaleza simbólica basadas en el sistema de representación externa, se activan deliberadamente y son más fáciles de controlar conscientemente. Con relación a cómo cambian, las implícitas son difíciles de cambiar de forma deliberada y son resistentes al cambio, mientras que las explícitas son más fáciles de cambiar en forma deliberada y son menos resistentes al cambio.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> PÉREZ E, M. P. et. al. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: POZO, J.I. et. al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó . 2006, p.56-57.

<sup>28</sup> POZO, J.I. et. al. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: POZO, J.I. et. al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Op. cit., p.99.

Para estudiar y formular las teorías implícitas del aprendizaje, se parte del análisis del concepto de aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes: a) las condiciones, como edad, estado de salud, conocimientos previos, estados afectivos y motivacionales, entorno, que hace referencia al ámbito cultural, social, a los materiales, medios y artefactos; b) los procesos del aprendiz, que son las acciones manifiestas y/o mentales que el sujeto lleva a cabo cuando aprende; y c) los resultados, que se refieren a lo que se aprende o pretende aprender.<sup>29</sup>

El aprendizaje implícito, a su vez, asume tres formas denominadas: teorías directa, interpretativa y constructiva<sup>30</sup>, según se visualicen los distintos modos de articular las ideas que las personas ponen en juego con respecto a las condiciones, los procesos y los resultados que intervienen en el aprendizaje. A continuación se analiza el significado de cada forma o tipo de teoría implícita:

- Teoría directa: se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje sin contextualizarlos a la situación, ni visualizar los procesos que intervienen. Se basa en una epistemología realista ingenua (el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad), que afirma que la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, que es una reproducción o copia fiel del modelo presentado. También vincula los resultados alcanzados (concebidos de forma sumativa) con unas condiciones que, si se dan, garantizan el aprendizaje. Desde esta teoría, el aprendizaje es “saber más” o “saber hacer más cosas”. Guarda similitud con el conductismo.

- Teoría interpretativa: se origina por la evolución de la teoría directa. Conecta los resultados, los procesos y las condiciones de modo relativamente lineal, o sea, las

---

<sup>29</sup> POZO, J. I. *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza. 1996, p.86

<sup>30</sup> POZO, J.I. et. al. *El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje*. En: SANCHEZ, J. M.; OÑORBE, A. y BUSTAMANTE, I. (eds). *Educación científica*. Madrid: Ediciones Universidad de Alcalá. s.f., p. 29-53.

condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo. Los resultados se conciben como lo hace la teoría directa, como una réplica de la realidad o de los modelos; es necesario controlar las distorsiones en los procesos del aprendiz para garantizar la fidelidad de la copia que hay que aprender. Se aproxima a los modelos de procesamiento de información, pues asume que es necesaria la presencia de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información. Se aprende haciendo y practicando una y otra vez aquello que se está aprendiendo. Aprender es sinónimo de hacer por un lado, pero en su significado más auténtico implica la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales. Los resultados se asumen como acumulación de conocimientos nuevos, pero también de aumento en la complejidad del mismo mediante el refinamiento en el uso de los procesos mentales.

- Teoría Constructiva: el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, social, cultural y de autorregulación de la propia actividad de aprender; atribuye a los procesos mentales un papel transformador. Los resultados del aprendizaje son una redescipción de los contenidos y del propio aprendiz, y son además, cambios en los propios procesos representacionales incluyendo los significados y las metas; el tener conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados, le permite al aprendiz poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje. Se fundamenta en principios epistemológicos que tienen que ver con que el conocimiento puede tener diversos grados de incertidumbre: a una misma información pueden asignársele diferentes significados según las personas y los contextos, la adquisición implica una transformación del contenido que se aprende así como del propio aprendiz, y una transformación del conocimiento. Ontológicamente, el aprendizaje desde esta perspectiva es asumido como un sistema dinámico y autorregulado, que articula condiciones, procesos y resultados.

- **Práctica pedagógica:** las concepciones se manifiestan a través de las prácticas cotidianas definidas como las rutinas o repertorios que se dan a diario; es decir, los esquemas elaborados por las personas en su interacción con el medio sociocultural. Son acciones repetitivas y continuas que forman parte del mundo cotidiano de cada persona. En la escuela se dan prácticas que se consideran pedagógicas y que hacen relación a las intencionalidades, los métodos, las estrategias, los contenidos, la evaluación, las relaciones profesor-alumno, y en fin todas las manifestaciones, saberes y afectos que circulan en dicho espacio. Cuando la práctica se realiza con la intencionalidad de lograr aprendizajes en otros y se trabaja sobre los significados de los procesos que intervienen, se habla de práctica pedagógica, que según Marcia Prieto hace referencia a:

*“las prácticas pedagógicas confluyen para el logro de los propósitos del aprendizaje: la interacción, que implica la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos; el lenguaje, que refleja la realidad y juega un papel importante en la construcción de la misma y los significados, que están envueltos en la comunicación tanto del discurso de los alumnos como de los profesores, insertos en contextos específicos y que regulan la actuación y el habla; el poder, que maneja el maestro”<sup>31</sup>*

Las práctica pedagógica *“no es simplemente el estudio y análisis de procedimientos, de arreglos en el aula o métodos pedagógicos, sino por el contrario, implica la presencia de elementos de significación más profunda como son la interacción, el lenguaje, los significados, la comunicación, el discurso de alumnos y profesores, el contexto y las situaciones de poder”<sup>32</sup>*. La práctica pedagógica es asumida entonces como una *“acción de naturaleza cultural que además de tener un componente físico, involucra interpretaciones de significado*

---

<sup>31</sup> PRIETO PARRA, M. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: Revista Educación y Pedagogía. No.4 Medellín. 1990, p.78 – 84.

<sup>32</sup> CASTRO, A. L. El pensamiento de los profesores y los estudiantes. En: Memorias del Seminario: del pensamiento a la práctica pedagógica de profesores y estudiantes: una diferencia conceptual necesaria. (1º: 2013: Bucaramanga). Bucaramanga: Maestría en Pedagogía UIS. 2013, p. 11.

*de los actores y de aquellos con los que éstos interactúan”<sup>33</sup>, o como “un proceso de reorganización y desarrollo de las competencias y actuaciones del sujeto en diferentes contextos”<sup>34</sup>*

Posee características como a) la intencionalidad, aún cuando en ella circulan concepciones implícitas; b) tienen la capacidad de evolucionar; c) se dan interacciones entre profesor-alumno; d) poseen significados asignados por los actores; e) tienen un lenguaje o sistema simbólico propio; f) disponen de un espacio y un tiempo; g) utilizan materiales y otros recursos; h) disponen de un discurso.<sup>35</sup>

**2.2.2 Una aproximación a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.** Para estudiar el significado del aprendizaje y de la enseñanza se hace una revisión de la manera como se han interpretado dichos procesos desde dos enfoques epistemológicos psicológicos y didácticos, el mecanicista y el cognitivo-constructivista.

Desde la mirada mecanicista, el aprendizaje se caracteriza por:<sup>36</sup>

- Cambio de conducta: conducta es la reacción del hombre o del animal, en respuesta a una determinada situación; tal reacción puede ser observada y evaluada. Se produce un cambio de la conducta cuando el individuo, al cabo de un proceso de aprendizaje, es capaz de realizar lo que antes no podía hacer. Por ejemplo, quien no sabe tocar un instrumento como la guitarra, pero que puede hacerlo después de haber recibido instrucciones precisas y haber realizado las prácticas necesarias; se puede afirmar que en este caso se aprendió a interpretar

---

<sup>33</sup> ERICKSON, F. Citado por: REYES, L. et.al. Acciones y creencias: tesoro oculto del educador. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1999, p.34.

<sup>34</sup> DÍAZ, Mario. et.al. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPODRIC. 1990, p.39.

<sup>35</sup> CASTRO, A. L. El pensamiento de los profesores y los estudiantes. Op.cit., p.10-15.

<sup>36</sup> CASTRO, A. L. Psicología del Aprendizaje. Bucaramanga: UIS. 2000, p. 8-10.

el instrumento siempre que ese modo de acción pueda observarse y compararse con la conducta inicial para inferir que realmente se ha producido cambio.

- Resultado de la experiencia: en el ejemplo anterior se habla de práctica y entrenamiento, lo que está dando la pauta de que la experiencia constituye una condición esencial para adquirir una nueva conducta o modificar la ya existente.

- Mejorable por la práctica: en la medida que se repite una conducta aprendida, mejor será el nivel de desempeño logrado por el sujeto. Así, tocar un instrumento musical con la práctica se transforma en un hábito, cuyo grado de eficiencia está en relación directa con la repetición del mismo.

- Relativa permanencia: no se habla de una permanencia absoluta de lo aprendido, sino más bien relativa, debido a que en la medida en que se aprende también se olvida.

- No atribuible a estados orgánicos naturales o transitorios: tanto el hombre como los animales manifiestan cambios de conducta que no necesariamente se deben al aprendizaje. Entre los factores causantes de tales cambios pueden mencionarse: los estados orgánicos transitorios, la maduración, la fatiga, las enfermedades, el efecto de la droga, entre otros.

Esta concepción del aprendizaje se origina en postulados empiristas que afirman que no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos; por ello, la mente humana es un fiel reflejo de la realidad y se limita sólo a observarla y a repetirla. Es coherente con las teorías conductuales que explican el aprendizaje como son el Conductismo de J. Watson, el Conexionismo de E. Thorndike, el Condicionamiento y teoría del Refuerzo de B. J. Skinner. Todas estas teorías asumen una concepción del aprendizaje que enfatiza en que es un proceso de asociación de estímulos y respuesta, a través del cual se logra que un

comportamiento (respuesta) que antes ocurría tras un evento determinado (estímulo), ocurra tras otro evento distinto.<sup>37</sup>

La enseñanza, desde la perspectiva mecanicista, es la transmisión a los aprendices de unos conocimientos que ellos desconocen y que supone unos principios como: enseñar es sinónimo de transmitir; para enseñar no se requiere tener en cuenta lo que los alumnos ya saben; enseñar es exponer de manera clara los contenidos; en la enseñanza de destrezas los estudiantes han de seguir al pie de la letra las instrucciones dadas por el profesor; evaluar es comprobar lo memorizado; las informaciones enseñadas son indiscutibles.<sup>38</sup>

Desde la pedagogía, este enfoque se aproxima al modelo transmisionista, algunos de cuyos principios son<sup>39</sup>: aprender es repetir informaciones transmitidas por el profesor; antes que elaborar teoría, los estudiantes deben hacer observaciones de la realidad; en la mente de los estudiantes no existen ideas que puedan complementar los aprendizajes; aprender es prestar atención a las explicaciones del profesor; se aprenden y enseñan verdades absolutas; en los aprendizajes de destrezas, los alumnos se deben limitar a seguir las guías dadas por el profesor.

Otra posición que explica el aprendizaje y la enseñanza es la cognitivo-constructivista, cuya preocupación es la mente y la forma en que ella funciona; parte de la idea de que los humanos elaboran suposiciones y creencias básicas acerca de la estructura y funcionamiento del mundo, a partir de las cuales direccionan sus acciones<sup>40</sup>. Es decir, el mismo sujeto es constructor de su propio proceso de aprendizaje. Los saberes elaborados, que son compartidos

---

<sup>37</sup> ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. y STRASSER, K. Psicología de la Educación. 2ed. México: Alfaomega. 1999, p.50.

<sup>38</sup> GALLEGO-BADILLO, R. y PÉREZ, R. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2000, p.63

<sup>39</sup> Ibid., p.51

<sup>40</sup> Ibid., p.43

colectivamente, conforman un conjunto de significados que no son reflejo de la realidad, sino modelos de pensar y actuar en el mundo, por lo que no pueden considerarse verdades absolutas, pues son cambiantes.

Varias son las teorías que explican el aprendizaje y la enseñanza desde este enfoque, entre las que se cuentan:<sup>41</sup>

- Constructivismo de Jean Piaget: quien define el aprendizaje como una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, cuyo equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad; por tanto, no es una manifestación espontánea de formas aisladas. Cuando el sujeto aprende, lo hace activando sus esquemas y modificándolos también activamente a través de las experiencias, o bien transfiriendo esquemas ya existentes a situaciones nuevas, por lo cual la naturaleza del aprendizaje dependerá de lo que el sujeto ya posee. Es decir, el aprendizaje es lo que las personas hacen con los estímulos y no lo que éstos hacen con ellas. Este autor hace énfasis en el rol de la acción en el proceso de aprendizaje, pero entendida como la construcción del conocimiento por parte del sujeto, mas no como actividad externa.

- La Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky: postula el autor que el aprendizaje constituye la base para el desarrollo y arrastra a éste, en lugar de ir a la zaga. El desarrollo es “gatillado” por procesos que son aprendidos por interacción social; de esta forma, toda función psicológica superior es en primer lugar externa o interpsicológica, y sólo posteriormente interna o intrapsicológica. El aprendizaje no queda limitado por los logros del desarrollo o la maduración, pues son lo mismo; lo que hay entre ambos es una interacción en la que el aprendizaje potencia el desarrollo de ciertas funciones psicológicas, por lo que la enseñanza no debe darse respetando las restricciones del desarrollo real del niño,

---

<sup>41</sup> ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. y STRASSER, K. Op. cit., p. 78-102.

sino sacando provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando en todo aquello que haya en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como *“la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*<sup>42</sup>.

- El aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner: para el autor, el aprendizaje es el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos. Propone una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia de presentación y el refuerzo al aprendizaje.

- El aprendizaje significativo de D. Ausubel: considera este autor que el aprendizaje es la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo, la cual se define como la forma en que éste tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción. Está formada por creencias, concepciones y conceptos que deben ser tomados en cuenta al planificar la enseñanza, de forma tal que sirvan como anclaje para conocimientos nuevos o puedan ser modificados por otros; es por ello que ocurre aprendizaje cuando la nueva información se enlaza con las ideas preexistentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognitiva.

- Las condiciones del aprendizaje de R. Gagné: para esta teoría de la instrucción, el aprendizaje es descrito como una secuencia de fases o procesos, cada uno de los cuales requiere que se cumplan ciertas condiciones. Los procesos son: atención, motivación, percepción selectiva, memoria a corto plazo, codificación semántica, memoria a largo plazo, búsqueda y recuperación, ejecución y

---

<sup>42</sup> Ibid., p. 101.

retroalimentación. Las condiciones o eventos instruccionales que deben darse para que el aprendizaje tenga lugar son: ganar la atención de los alumnos, informar sobre los objetivos de aprendizaje, estimular el recuerdo de los aprendizajes previos, presentar el estímulo, guiar el aprendizaje, ejecutar las tareas de aprendizaje, proporcionar retroalimentación, evaluar la ejecución, mejorar la retención y transferencia.

Como se puede inferir de lo planteado, la enseñanza para este enfoque constructivista, en términos generales, tiene que ver con el ordenamiento del ámbito pedagógico y didáctico con miras a propiciar experiencias de aprendizaje y experiencias de mediación. Supone según Rogoff,<sup>43</sup> que el profesor tenga en cuenta: a) proporcionar al alumno un puente entre sus conocimientos previos y el nuevo conocimiento; b) ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad didáctica; c) traspasar progresivamente el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno; d) intervención activa de parte del docente y del alumno; e) interacción entre alumno y profesor de manera no vertical, dado el papel de mediador de este último.

Desde la pedagogía, la concepción cognitivo-constructivista toma tres ideas fundamentales<sup>44</sup>: a) el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje; b) la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya posee con cierto grado de elaboración; c) la función del docente es mediar en los alumnos los procesos de construcción con el saber colectivo. También es conveniente recordar que este enfoque enfatiza en que a) el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo y de los conocimientos previos; b) se facilita por la mediación de otros; c) implica una reorganización interna de esquemas, que se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

---

<sup>43</sup> ROGOFF, B. Citado por: DÍAZ B., F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGRAW-HILL. 2000, p.16-17.

<sup>44</sup> COLL, C. Citado por: DÍAZ B, Frida y HERNÁNDEZ, G. Op. cit., p. 4-5

**2.2.3. Enseñanza y aprendizaje de la música.** Cada disciplina tiene su propio código disciplinar, que se relaciona con un sistema interrelacionado de ideas propias y características de cada disciplina, cuyos rasgos se van conformando en la historia y se mantienen a través del tiempo. Entre los rasgos más destacados en el código disciplinar de la música cabe mencionar<sup>45</sup>: a) la importancia asignada al aprendizaje de la lectoescritura musical; b) la necesidad de contar con espacios como conservatorios y escuelas musicales para aprender y enseñar música; c) ser una enseñanza individualizada; d) estar orientada hacia la práctica; e) formar virtuosos de los instrumentos; f) basarse en el estudio de repertorios; g) realizar la elección de cancioneros que transmiten mensajes; h) los métodos utilizados parten de la imitación y de la repetición.

Este código disciplinar está muy relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, cuya aplicación en el aula se da a través de modelos didácticos que son herramientas para analizar el quehacer docente y que representan la realidad o un aspecto de ella, los que a su vez se constituyen en medios para comprender y planificar la acción docente. Jorquera<sup>46</sup> plantea cuatro modelos en la educación musical, teniendo en cuenta los modelos de investigación escolar planteados por García Pérez<sup>47</sup>, cuyos elementos son: los fines de la educación musical (*para qué enseñar*), la materia enseñada (*qué enseñar*), las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje musical (*cómo se enseña y cómo se aprende*), el papel de las ideas e intereses de los estudiantes, las hipótesis curriculares en las que se sustentan las ideas acerca del conocimiento escolar (*currículum*), sus modalidades de medición (*evaluación*), y finalmente las relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

---

<sup>45</sup> JORQUERA, M. C. Op. cit., p. 54-58.

<sup>46</sup> Ibid., p.60

<sup>47</sup> GARCIA P, F. Op. cit.,

Estos modelos están inscritos en modelos pedagógicos generales, una de cuyas clasificaciones según Pont<sup>48</sup> es la siguiente: a) modelos clásicos que se refieren más a una transmisión de conocimientos mediante explicaciones del profesor, clases magistrales, centrando el interés más en los contenidos y en los métodos; b) modelo racional tecnológico, centrado en la planificación de la enseñanza, los objetivos, los diseños curriculares y la promoción de destrezas y como tal, centrado en el profesor; c) modelo mediacional, se centra en el papel del profesor como puente entre el estudiante y el conocimiento, de manera que tiene en cuenta al alumno, sus necesidades, concepciones, creencias, cogniciones para que éste llegue a construir conocimiento; d) contextuales o ecológicos, que contemplan los elementos mencionados en los modelos citados anteriormente, pero además consideran todos los factores contextuales: la influencia recíproca entre los protagonistas, el procesamiento activo de la información por parte de profesor y estudiante, la producción e intercambio constante de significados, llegando a incluir también aspectos situacionales de orden social, institucional y cultural.

A continuación se hace una breve descripción de los modelos didácticos en educación musical propuestos por Jorquera<sup>49</sup> y retomados y adaptados de García Pérez (2000).

- *Modelo Academicista*: la enseñanza según este modelo incluye actividades como explicar, adiestrar, proponer materiales escritos en notación musical tradicional, asimilación de conceptos, audición de obras musicales con explicación previa, conocimiento de repertorio seleccionado y de grandes obras; el modelo de enseñanza contempla clases individuales, difíciles de ser utilizadas en la enseñanza colectiva, como se da en la básica primaria y secundaria. No se tienen en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes, ya que el conocimiento

---

<sup>48</sup> PONT, Barceló Esteve. *Models d'acció didáctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 1997. Citado por JORQUERA, M. C. Op.cit., p. 57-58.

<sup>49</sup> Ibid., p. 66-67.

musical se considera la referencia central. El aprendizaje se realiza escuchando, asimilando conceptos, dominando la lectoescritura musical y la teoría musical. El conocimiento escolar se compone de conocimientos musicales establecidos por instancias superiores, en función del conocimiento consolidado por la tradición, frente al cual el profesor tiene un rol técnico e instrumental. En este modelo los fines de la educación musical consisten en integrar la música en la red de conocimientos acerca de la cultura que los estudiantes deben adquirir, promoviendo un cierto tipo de transmisión cultural.

- *Modelo práctico*: la enseñanza según este modelo propone un quehacer práctico, como tocar instrumentos, cantar, improvisar, componer, muchas veces desligado de su significado comunicativo y cultural; es decir, una práctica que dirige especial atención a los aspectos técnicos de la producción musical. Los contenidos y repertorios están asociados con la noción de disfrute individual y aproximado a los patrones establecidos por la tradición; los materiales se elaboran y utilizan para motivar a los estudiantes. Las actividades creativas, cuando las hay, se dan en función del aprendizaje técnico-musical, técnico-instrumental o, incluso, de la lectoescritura musical. La enseñanza es magistral e individual, aunque ocasionalmente puede darse la posibilidad de enseñanza grupal en las escuelas de música. La imitación es una metodología característica de este modelo, dado que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el profesor mediante la repetición. Practicar equivale a aprender, es decir, el carácter mecánico del estudio individual es evidente.

El aprendizaje consiste en lograr la repetición fiel del modelo propuesto, que es el propio profesor. Es una experiencia personal individual, en el caso del aprendizaje instrumental, el que lleva al alumno a vivenciar experiencias afectivas relevantes. Una dificultad de este modelo es que con el tiempo es posible que se produzca cierta dependencia del profesor, ya que al alumno no se le proponen experiencias para que pueda conquistar autonomía en el estudio o capacidad de generalización

de los conocimientos que se van asimilando. En caso de que la autonomía llegue a producirse, generalmente es fruto de la intuición y disciplina del estudiante. La técnica utilizada consiste en ejercicios abstractos y muchas veces descontextualizados respecto a la música que se debe aprender.

La música en este modelo se considera como producto del sistema humano de percepción, acercándose a los planteamientos científicos del modelo académico. El currículo preexiste y no debe ser seleccionado por el profesor. El repertorio es determinante y en gran parte coincide con los manuales derivados de la tradición, o con libros de texto que proponen gran cantidad de actividades desligadas de una comprensión más amplia y profunda del conocimiento y la práctica. Los repertorios escolares son piezas conocidas y simplificadas para que sean accesibles para los estudiantes; por tanto, se seleccionan materiales funcionales para propósitos de práctica musical y aprendizaje de la técnica instrumental. La metodología incluye, en gran parte, la imitación de los modelos propuestos por el profesor, mediante la práctica individual o grupal por parte de los estudiantes. La evaluación se realiza, como en el modelo académico, mediante exámenes para verificar los resultados conseguidos. La relación profesor-estudiante es fuertemente asimétrica y exalta la individualidad a partir de logros técnico-musicales, por lo que la visión social que se propone, de manera análoga al modelo anterior, es jerárquica y piramidal. Los fines de la educación musical consisten en conocer el quehacer artístico de la música como manifestación propia de la cultura (entendida en sentido más bien elitista) y en experimentar las vivencias afectivas que la práctica musical puede proporcionar.

- *Modelo comunicativo lúdico*: se caracteriza por partir de la motivación del estudiante, mediante la realización de actividades amenas y recreativas que logren entretenerlos. El juego tiene un rol fundamental, ya que permite motivar a los alumnos para conseguir ese nivel de disfrute que es indispensable para que el aprendizaje musical adquiera sentido y pueda llegar a ser un método en sí mismo.

El disfrute está relacionado con la participación del grupo y con una vivencia para sentir cierto placer. El papel del profesor es lograr que se aprenda música expresando sentimientos, aspecto que podría aproximarse a una concepción pseudoromántica mediante el canto, los instrumentos o actividades creativas de exploración, improvisación y composición. Se aprende de manera individual y en grupo, interactuando con otros estudiantes que enriquecen el aprendizaje de cada uno. Participar en actividades creativas permite comprender mejor y favorece la adquisición de conocimientos técnico-musicales.

En este modelo, la música se entiende como un lenguaje que generalmente no llega a ser contextualizado, ni relacionado con la experiencia cultural. El aspecto lúdico tiene sus raíces en los modelos activos, desarrollados en educación musical sobre todo a partir de las innovaciones aportadas por los que se podrían denominar los clásicos del siglo XX, como, Jacques Dalcroze, Orff, Martenot y Willems, entre otros. Se trata, por tanto, de una concepción comunicativa lúdica, en la cual hay elementos espontaneístas y de participación por parte de los oyentes, de modo que es posible afirmar que se trata de comunicación por la comunicación. El conocimiento escolar es seleccionado en parte por el profesor y se caracteriza por incluir como material de trabajo los géneros musicales conocidos por los estudiantes; también son tenidas en cuenta las competencias musicales reales de los estudiantes. La metodología consiste en considerar las aportaciones de los estudiantes, sin llegar a contextualizarlas en sentido más amplio.

El currículo es una selección parcial de contenidos, manteniéndose en el ámbito del marco establecido por las autoridades competentes. La evaluación puede llegar a contemplar elementos de participación y está dirigida a evaluar resultados y algunos procesos. El conocimiento escolar tiene carácter episódico y fragmentario, de modo que en el aula se le atribuye significado sólo a algunas experiencias de aprendizaje. Las relaciones que se dan son algo más horizontales

que en los anteriores modelos, y se interactúa con el sistema social a través de presentaciones en las que se muestran los productos musicales logrados como reflejo de lo aprendido, ocasiones que permiten aprender a relacionarse con el público desde un escenario. La idea del sistema social reflejada en este modelo está relacionada con la transmisión cultural, específicamente con el concepto de sociedad del espectáculo. Los fines de la educación musical consisten en conocer un quehacer artístico propio de la cultura, incluyendo expresiones musicales propias de diferentes culturas musicales y accediendo a algunos de sus significados y funciones, fines que pueden ser individualistas, cuando los propósitos se relacionan sólo con el enriquecimiento de cada persona, y sociales, cuando los objetivos contemplan a los estudiantes como miembros del entramado social.

- *Modelo complejo:* concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, por lo que aprender no es sólo adquirir conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigar creativamente en situaciones en las que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos. Otro elemento es el disfrute que se asume como forma de motivación intrínseca, y la dimensión social y comunicativa de la práctica musical, cuyos productos tienen significaciones en las expectativas generadas. Los materiales pueden ser diversos, consensuados de manera similar a los repertorios musicales. El profesor actúa como guía en los procesos de investigación y creación para promover la construcción del conocimiento musical. Las ideas e intereses de los estudiantes son un punto de partida relacionado con el conocimiento que se propondrá y con la construcción de éste. El estudiante aprende realizando vivencias significativas que permiten conocer y comprender las manifestaciones y expresiones musicales de su cultura y para integrar los significados en relación con funciones, contextos y estructuras musicales.

Los conocimientos de los estudiantes constituyen el punto de partida para la construcción del conocimiento musical, adquirido mediante investigación conceptual y creativa. La práctica no es mecánica, sino razonada y tiene sentido. Por ello, los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se está aprendiendo. El juego puede ser un elemento entre otros, aunque no se limita a producir motivación con medios extrínsecos, sino que adquiere sentido en aprendizajes contextualizados. Considera la música una conducta humana contextualizada, con unos significados, unas funciones y unos contextos que no deben ser ignorados, es decir, que la música debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde por ello a una visión compleja, sistémica y constructivista. En el ámbito de la educación, Freire (1970 y 1989) y Giroux (1990) constituyen referentes en los cuales se apoya la idea de una educación musical crítica y transformadora. La música es entendida como estructura relacionada con sus significados, funciones y contextos en los cuales es producida o utilizada.

Se asigna al profesor un rol activo y determinante en la selección y organización de contenidos para la educación musical en función de un aprendizaje, a su vez, complejo. Contempla también la negociación con los estudiantes de los aprendizajes que se realizan. Desde este enfoque, el profesor promueve aprendizajes que pretenden reconstruir el conocimiento musical en el aula y transformar la vida de los estudiantes, siendo la música elemento activo para la comprensión de la realidad y la participación crítica en ella. El punto de partida para la construcción y elaboración de nuevos conocimientos con significado cultural son los intereses y necesidades, los conocimientos y las competencias musicales, y las concepciones de los estudiantes. La metodología aplica un método heurístico guiado, es decir, de creación y descubrimiento, ya que el profesor guía y orienta en la construcción de conocimiento musical de naturaleza conceptual y práctico. La evaluación se realiza mediante herramientas variadas, es negociada y su objeto son procesos y resultados. En este modelo la relación

con el sistema social es entendida, en términos sistémicos y complejos: el aula es un reflejo del sistema escolar y social y desde el aula es posible contribuir a la transformación de ellos mediante la reconstrucción crítica del conocimiento musical.

La enseñanza de la música, ajustada al momento histórico actual, exige una propuesta educativa fundamentada en competencias, que es el modelo educativo actual promovido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, razón por la cual resulta esencial reflexionar sobre este concepto.

Si se busca definir el término competencia, se puede remitir inicialmente al mundo empresarial que concibe las competencias como *“las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo, que son resultado de un proceso de capacitación y cualificación”*<sup>50</sup>. Sin embargo, en el campo educativo las competencias tienen su origen en las ideas de Chomsky (1985), quien, a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. En el campo educativo en general, y en las instituciones en particular, se hace referencia a la capacidad de desempeño de los profesores para lograr el cumplimiento de la misión institucional en cuanto a las funciones de docencia en su área específica. En los estudiantes que se están formando para profesores (de música como en este caso), se determinan para demostrar que están alcanzando las metas necesarias para ser acreditados como profesionales capaces de desempeñarse con éxito, laboral y socialmente.<sup>51</sup> Lo anterior demanda en el docente, una responsabilidad y compromiso frente a los modelos de enseñanza y aprendizaje, pues queda claro que existe gran diversidad de

---

<sup>50</sup> CARVAJO MARTÍNEZ, C. El perfil profesional del docente de música de educación primaria: auto-percepción de competencias profesionales y la práctica de aula. Murcia, 2009, 216 p. Tesis doctoral (Educación Musical). Universidad de Murcia.

<sup>51</sup> LOPEZ, R.; CORREDOR, M. V. y PEREZ, M. I. Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2009, p.35.

enfoques relativos al planteamiento de competencias en general, y en particular, en el área de música, como lo plantean investigadores como Mountford (1976), Taebel (1980) y Teachout (1997), quienes desarrollaron importantes trabajos en torno a las competencias de los educadores musicales.

**2.2.4 Instrumento Pedagógico como asignatura.** El propósito de ofrecer la asignatura Instrumento Pedagógico como parte de un plan de estudios de Licenciatura en Música, es interpretar la guitarra (tocar), para que sirva como acompañante de canciones y ayude a la creación de las mismas, en aras de cooperar con las metodologías pedagógicas existentes, para una acertada iniciación y desarrollo musical. El aprendizaje de varios ritmos, aires, círculos armónicos, armonía funcional, cifrados, elaboración de textos y líneas melódicas utilizando la guitarra, busca promover y familiarizar al estudiante con la música popular y folclórica.

La presencia de la asignatura Instrumento Pedagógico en un currículo de Licenciatura en Música se justifica porque el ejercicio de la docencia en música y la enseñanza de la misma es inherente a la ejecución de los instrumentos musicales. En concordancia con el perfil que se espera de los futuros profesionales de la educación en esta área, además de interpretar un instrumento melódico, es fundamental que interpreten un instrumento armónico, para que tengan mejores herramientas en el desempeño de su profesión. El instrumento pedagógico para el estudiante es una asignatura con un proceso individual, que permite apoyar el desempeño docente con la guitarra, considerada la herramienta pedagógica por excelencia. La interpretación de la guitarra permite la aplicación de los conocimientos teóricos, musicales y pedagógicos adquiridos durante los semestres previos. La enseñanza del Instrumento Pedagógico permite al estudiante en formación:

- Descubrir el funcionamiento y mecanismos de la guitarra, sus cuidados, mantenimiento y conservación.

- Reconocer el diapason, nomenclatura y estructuras de la guitarra.
- Adquirir una correcta posición del cuerpo.
- Realizar ejercicios y rutinas de digitación, tanto de la mano derecha como la izquierda.
- Tocar acordes mayores, menores, con séptima, aumentados y disminuidos.
- Interpretar círculos armónicos.
- Realizar el acompañamiento de canciones sencillas.
- Complementar el acompañamiento con el canto.
- Transferir las habilidades y destrezas desarrolladas en esta clase a situaciones relacionadas con su posterior práctica pedagógica.

Las razones por las cuales la guitarra se convierte en el instrumento pedagógico por excelencia, se sustentan en que permite: a) realizar ejercicios de imitación expuestos en la guitarra a partir de la cualidades del sonido; b) implementar esquemas armónicos de acompañamiento con estructuras rítmicas determinadas; c) desarrollar la expresión corporal a partir de elementos tanto rítmicos como melódicos ejecutados en la guitarra, aspectos que permiten que el docente de música pueda enseñar esta disciplina de una manera más didáctica a partir de las habilidades de los estudiantes y de la forma como éstos aprenden. De esta manera, se fortalecen elementos esenciales de la música como el ritmo, la melodía y el componente armónico en quienes se están formando como docentes, elementos esenciales de la música, para que posteriormente, durante su ejercicio profesional, puedan transferir estas competencias a sus alumnos, mediante el uso de la guitarra como instrumento pedagógico

### 3. METODOLOGÍA

A continuación se muestra el sendero recorrido para dar solución al problema mediante la descripción del enfoque metodológico seguido, los participantes, el escenario, las técnicas y los instrumentos de registro, además de la manera como se logró la validez de los resultados y los principios éticos tenidos en cuenta.

#### 3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICOS

En la actualidad, se puede afirmar que la investigación cualitativa en educación se convierte en un medio para el análisis de los aspectos que forman parte de la realidad de las prácticas pedagógicas que acontecen al interior del aula de clase, en razón a que este enfoque es coherente con la cotidianidad de la actividad pedagógica que realizan los maestros, y porque intenta develar los significados que los humanos le dan a las acciones que desarrollan, con una finalidad descriptiva e interpretativa. En este sentido *“toma al sujeto de manera individual o colectiva así como sus prácticas sociales, su palabra, su discurso, su memoria y olvidos, sus propósitos de cambio, resistencias...”*<sup>52</sup>

Por lo anteriormente mencionado, y en coherencia con la pregunta de investigación planteada, se eligió para esta investigación el enfoque cualitativo, dado que en el campo de la pedagogía musical este enfoque permite analizar la realidad desde las aulas, para que, con base en esta contextualización, se aporte a la solución de la problemática que surja en la escuela desde la mirada de los mismos actores del proceso educativo. Este enfoque metodológico se caracteriza

---

<sup>52</sup> GALEANO, M.E. Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta. 2004, p. 11.

porque es flexible, democrático, abierto y propicia el acceso a los fenómenos educativos tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de métodos que contribuyen con la toma de decisiones.<sup>53</sup> La investigación cualitativa produce datos descriptivos, desde las palabras, la conducta y las acciones de las personas. Es inductiva, pues quienes investigan desarrollan conceptos, intelecciones y concepciones; además, el investigador cualitativo debe comprender a los individuos e identificarse con los mismos para entender cómo ven las cosas.

De acuerdo con el enfoque, se eligió la estrategia de investigación “Estudio de Caso”, dado que *“un caso no puede representar el mundo pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados”*<sup>54</sup>. El objetivo básico de esta estrategia metodológica es comprender el significado de una experiencia e implica el examen a profundidad de los diversos elementos de un mismo fenómeno. Como lo plantea Pérez Serrano, *“es un examen de un fenómeno específico como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social”*<sup>55</sup>; a su vez, Galeano lo define como *“ la recolección, el análisis y presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución”*<sup>56</sup>. Con esta estrategia pueden ser estudiados fenómenos de diversa naturaleza, creencias, concepciones, prácticas, ritos, interacciones, actitudes, clases, como en el caso de esta investigación. *“Un caso se define como un suceso o aspecto social localizado en un espacio y en un tiempo específicos y que es objeto de interés de un estudio.”*<sup>57</sup>

En esta estrategia se opta por lo particular y se prescinde de lo general, por lo que no lleva a hacer generalizaciones a contextos más amplios, o a elegir a muchos participantes. Sin embargo, permite alcanzar una mayor claridad sobre un

---

<sup>53</sup> PÉREZ SERRANO, G. La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: La Muralla. 199, p. 78

<sup>54</sup> STAKE, R. E. Citado por: GALEANO M., María E. Medellín: La Carreta. 2004, p.63.

<sup>55</sup> PÉREZ SERRANO, Gloria. Op. cit., p.80.

<sup>56</sup> GALEANO, M. E. Op. cit., p.68.

<sup>57</sup> Ibid., p.66.

tema o aspecto teórico e indagar sobre una condición particular del mismo. Son características del estudio de caso, a) centrarse en la individualidad para construir un saber en torno a ella; b) trata de superar dualismos como individuo/sociedad, personalidad/cultura, objetivo/subjetivo, cualitativo/cuantitativo, para unificar en un modelo aspectos que se toman como antagónicos en las realidades humanas; c) tiene un carácter holístico, pues el caso se analiza desde diferentes dimensiones o unidades de análisis; d) tiene carácter heurístico, por cuanto amplía la experiencia y descubre nuevos significados para replantear el objeto estudiado.

La presente investigación desarrolló un proceso metodológico propio de la estrategia de investigación “Estudio de Caso”, que incluyó tres momentos<sup>58</sup>:

- Momento 1. *Exploración, diseño y descripción*: implicó la selección del caso, el reconocimiento del entorno o contexto inmediato, la conceptualización del objeto de estudio de donde surgieron las unidades de análisis, la evaluación de su pertinencia y la toma de decisiones sobre escenarios y participantes.
- Momento 2. *Focalización, interpretación, recolección de información, registro y sistematización*: se realizó el trabajo de campo, se hizo el registro, la sistematización y los análisis preliminares, se confrontaron objetivos/logros, se plantearon ajustes al diseño inicial y se construyeron categorías emergentes a partir de las unidades de análisis.
- Momento 3. *Profundización, análisis y presentación de resultados*: se dio inicio a la redacción del informe final a partir de la interpretación de los datos, la clasificación de la información, la triangulación, la confrontación de datos y la profundización en las unidades y categorías de análisis, lo que dio paso al análisis secuencial e interactivo.

Vale la pena aclarar que estos momentos se trabajaron de manera simultánea y no lineal, por cuanto el enfoque cualitativo así lo propone.

---

<sup>58</sup> GALEANO, M.E. Op. cit., p. 73.

### 3.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La investigación se realizó en el escenario particular del aula de clase de la asignatura Instrumento Pedagógico de la carrera Licenciatura en Música, perteneciente a la Escuela de Artes de una universidad pública. La asignatura se estudia durante los semestres quinto, sexto y séptimo de la carrera, que equivalen al primero, segundo y tercer nivel de la asignatura. La población estuvo constituida por treinta estudiantes que tomaban en ese momento la asignatura y por dos profesores que dictaban la materia.

Según Galeano<sup>59</sup>, la delimitación y escogencia del caso puede hacerse por el tamaño de las unidades sociales como un rol, un individuo, un pequeño grupo, una clase, una organización una comunidad; por el espacio geográfico o por temporalidad como un episodio, un evento, un día, y puede incluir subcasos relacionados con él. Coherente con tales recomendaciones, el caso a estudiar fue un grupo de clase de la asignatura Instrumento Pedagógico, compuesto por un profesor y cuatro alumnos, grupo que fue observado en varios momentos de la clase.

La muestra fue de tipo intencional y voluntaria, elegida por conveniencia; los integrantes del “caso” fueron cuatro estudiantes y un profesor. Además participaron dieciocho estudiantes más, a quienes se les aplicó el cuestionario exploratorio con el fin de contar con información complementaria para realizar la triangulación. El caso de estudio se eligió con base en los siguientes criterios:

---

<sup>59</sup> Ibid., p. 75

- Representatividad típica no estadística del caso con relación a otros, es decir, se eligió el caso de un grupo de clase que permitía aprender lo más posible acerca de la forma como se daba la clase de Instrumento Pedagógico.
- Facilidad de acceso al grupo.
- Posibilidad de permanencia en el lugar por el tiempo necesario.
- Factibilidad de establecer buenas relaciones con alumnos y profesor
- Credibilidad del estudio y del investigador, por tratarse de un profesor de la Licenciatura en Música
- Presencia en el grupo de profesor y estudiantes.

### **3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: TÉCNICAS**

La investigación se inició solicitando el consentimiento informado a la Dirección de Escuela y a los participantes (ver anexos A y B), explicándoles en qué consistía el estudio. Si bien el estudio de caso puede utilizar las técnicas que se deseen para profundizar, las más utilizadas son<sup>60</sup> la observación directa, la entrevista, la revisión documental y los cuestionarios. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron los siguientes:

**3.3.1. El cuestionario.** Es el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales, el cual permite obtener información básica que es difícil adquirir de otra manera. Parte del principio de que no existen respuestas verdaderas sino apropiadas, que mantienen un dialogo abierto; de allí que no hay cuestiones o preguntas correctas o incorrectas, sino respuestas que pueden generar gran información para utilizarla como se desee.

---

<sup>60</sup> Ibid., p. 60.

Según Rodríguez, Gil y García, el cuestionario “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad”<sup>61</sup>, y además “es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”<sup>62</sup>. Para Woods, “hay momentos en los que la palabra escrita es más útil y potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas”<sup>63</sup>.

El diseño del cuestionario que se aplicó a los participantes (ver anexos C y D) tomó como directriz los objetivos de la investigación y partió de unidades de análisis predeterminadas arbitrariamente con base en el marco teórico. Se aplicó a participantes del grupo estudiado y a otros de la misma asignatura, con el fin de complementar la información obtenida en el de caso elegido, para contar con otros criterios de triangulación de la información y para recoger elementos para profundizar en la entrevista. Su aplicación se inició con una explicación sobre el uso del instrumento y a continuación se entregó a los participantes un cuestionario de preguntas abiertas, que “se formulan para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en la contestación”<sup>64</sup>. La fotografía 1 evidencia la forma como se aplicó el cuestionario.

---

<sup>61</sup> RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Imagraf. 1999, p. 185.

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 186

<sup>63</sup> WOODS, P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa. Madrid: Paidós. 1987, p.133

<sup>64</sup> BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ, P. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. 2ed. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1997, p. 193.

### Fotografía 1. Aplicación del cuestionario a estudiantes



**3.3.2 Observación no participante:** en la investigación cualitativa la observación es una herramienta muy útil para reconocer la realidad sociocultural que se pretende estudiar, pues allí se registran las acciones de las personas en su ambiente cotidiano, en su contexto físico real. En este sentido, Bonilla y Rodríguez afirman que “*Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.*”<sup>65</sup> La observación, según el grado en el que se involucra el investigador, puede ser participante y no participante; esta última se refiere al papel de espectador ajeno a la situación que desempeña el investigador.

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 118

Para esta investigación se consideró pertinente realizar observación no participante, por cuanto el investigador no formó parte del grupo investigado. Se siguió a Woods, quien afirma que *“El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la mosca en la pared para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia”*.<sup>66</sup>

Se hizo observación de la forma como se desarrollaron las clases de Instrumento Pedagógico mediante la utilización de un formato de observación. (ver anexo E.).

La fotografía 2 muestra un momento de la observación no participante.

### **Fotografía 2. Observación no participante**



**3.3.3 Entrevista individual estructurada:** puede definirse como una conversación o un intercambio verbal, cuyo propósito es descubrir lo que siente y

---

<sup>66</sup> WOODS, P. Op. cit., p.133.

piensa una persona, acerca de un tema específico<sup>67</sup>. Dentro del contexto de la universidad fue posible utilizar este recurso, ya que de forma personal el docente investigador ha dictado la materia y ha tenido contacto constante con los participantes de esta investigación, lo que facilitó la relación con ellos. El objetivo de estas entrevistas (ver anexos F y G) fue profundizar sobre cada una de las categorías que fueron apareciendo a lo largo del estudio y ahondar en la manera como los participantes perciben e interpretan todo lo relacionado con el desarrollo de la asignatura. Se hizo entrevista al profesor y a dos estudiantes del grupo elegido como “caso”. Las fotografías 3 y 4 muestran las entrevistas realizadas al docente y estudiantes de la asignatura.

### **Fotografía 3. Entrevista a docente**



### **Fotografía 4. Entrevista a estudiante**

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 119.



### 3.4 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

Con el objeto de registrar la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

**3.4.1 Grabaciones en video:** el video es un medio que registra la imagen y el sonido en un soporte magnético. Proporciona gran cantidad de información con mayor rendimiento y menor esfuerzo<sup>68</sup>, por lo que se ha convertido en una herramienta indispensable para todos los que realizan estudios observacionales en entornos naturalistas. Permite registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales, e incluso realizar tomas desde todos los ángulos<sup>69</sup>. Los investigadores sacarán mayor partido revisando la cinta, deteniéndose en los acontecimientos

---

<sup>68</sup> PÉREZ SERRANO, Gloria. Op. cit., p.80

<sup>69</sup> MACKERNAN, J. Investigación acción y curriculum. Madrid: Morata. 1996, p. 124.

significativos y transcribiendo luego los episodios pertinentes<sup>70</sup>. Algunas clases con los estudiantes de Instrumento Pedagógico del grupo “caso” fueron registradas mediante el uso del video, con el debido consentimiento de los actores.

**3.4.2 Grabaciones en audio:** la grabación en audio es todavía una técnica utilizada en la investigación del aula, puesto que permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Las transcripciones, aunque lleva tiempo prepararlas, resultan idóneas para explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando. Las grabaciones en cinta son útiles para identificar patrones generales de conducta verbal y la selección de episodios para un microanálisis más amplio. Las grabaciones de audio fueron utilizadas especialmente como registro de las entrevistas individuales estructuradas.

El cuadro 1 presenta una síntesis del proceso de recolección y registro de la información.

**Cuadro 1. Relación entre técnicas, instrumentos de registro y participantes en la investigación**

<b>TECNICAS DE RECOLECCIÓN</b>	<b>INSTRUMENTOS DE REGISTRO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Cuestionario	Formatos con preguntas impresas – Fotografías, Memorandos.	Grupo caso y otros participantes de la asignatura.
Observación no participante	Video - Diarios de campo, memorandos, formato guía de observación externa	Durante las sesiones de clases del grupo caso
Entrevista individual	Audio - formato guía de la entrevista, memorandos	Profesor y dos estudiantes del grupo caso

<sup>70</sup> ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata. 1997, p.99.

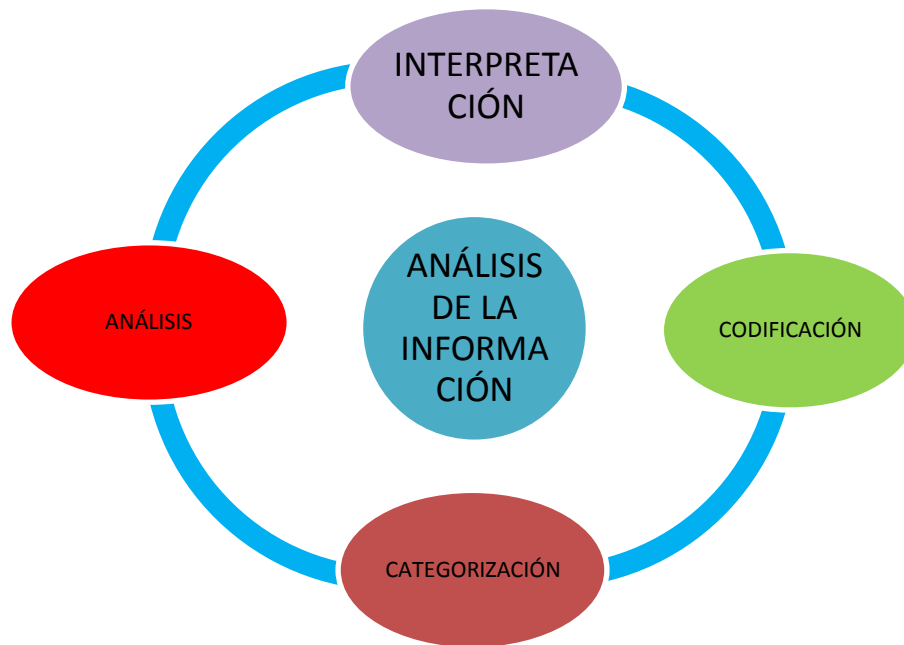
### **3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Este momento se dio simultáneamente con la recolección de información, dado que a medida que se iban recogiendo los datos, se organizaban y monitoreaban para no sobrevalorar aspectos en detrimento de otros, para hallar nuevos fenómenos que podían pasar desapercibidos y para identificar categorías potenciales desde la misma recolección.

El proceso de análisis se realizó asignando códigos de identificación a través de un sistema de codificación sobre la información que emergía, con el fin de desarrollar un sistema categorial como primer paso para estructurar el análisis. Durante el proceso analítico, el investigador puso el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitieran clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes. De este modo, los datos se separaron, se conceptualizaron y se agruparon en categorías, mediante un proceso de organización de los mismos para integrar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento.

El proceso de análisis de la información estuvo sujeto al desarrollo del trabajo de campo y de cada una de las actividades que se desarrollaron; se realizó de forma continua y cíclica, como lo muestra el gráfico 3.

**Gráfica 1 Proceso de análisis de la información**



Este proceso se hizo en forma descriptiva, analítica e interpretativa, y la información se organizó y sistematizó manualmente a través de la identificación de categorías, que develaron la realidad que se analizó e interpretó. El proceso fue realimentado al ir profundizando el análisis de la información desde cada una de las técnicas de recolección. A medida que se avanzó, surgieron interrogantes que fueron aclarados confrontando la información, hasta llegar a un punto de saturación que indicó que los datos recolectados eran suficientemente representativos. El resultado de todo este proceso fue una matriz categorial, que permitió reducir la información a lo más importante y destacar los hallazgos o resultados.

### 3.6 VALIDEZ

La validez en el contexto de la investigación cualitativa está referida a la precisión de los hallazgos obtenidos al ser comparados desde la realidad y los constructos que caracterizan realmente la experiencia de la investigación. Elliott la define como un *“método para establecer relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas de manera que puedan compararse y contrastarse”*<sup>71</sup>. Es la coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones con otros estudios que sean aceptados por la comunidad de especialistas; como lo afirma Sandoval Casilimas<sup>72</sup>, la validez interna procura la calidad de los hallazgos y de las conclusiones y es multifacética dependiendo del tipo de conocimiento al que se quiera llegar. No tiene pretensiones de aplicación de las conclusiones a otros grupos (validez externa), sino que los resultados y conclusiones reflejen la situación estudiada (validez interna).

La triangulación es el proceso para lograr dar validez interna a los resultados cualitativos y consiste en contrastar la información aportada desde diversas realidades. Galeano afirma que la triangulación *“permite evaluar la consistencia de los hallazgos mediante contrastes, es decir, confrontando lógicas, lecturas de la situación, saberes y versiones, con la ayuda de varios procedimientos, por ejemplo: comparando información obtenida por diferentes técnicas, o proveniente de fuentes e informantes distintos”*<sup>73</sup>. Por ello, para este estudio se trianguló la información aportada desde las distintas técnicas utilizadas (el cuestionario, la observación y la entrevista); desde los diferentes participantes (profesores y estudiantes del grupo “caso” y de otros grupos de la asignatura); desde la teoría formal y desde el propio investigador. Además, se ponderó la evidencia y se hizo devolución parcial de resultados. Las conclusiones evidenciaron la realidad desde

---

<sup>71</sup> Ibid., p.103.

<sup>72</sup> SANDOVAL CASILIMAS, C. A. Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo Editores, 2002, p.61

<sup>73</sup> GALEANO, M.E. Op. cit., p.54.

una mirada reflexiva a través del rigor metodológico y del filtro de los referentes teóricos.

### **3.7 PRINCIPIOS ÉTICOS.**

McKernan<sup>74</sup> plantea algunos postulados éticos que orientan la investigación, los cuales fueron tenidos en cuenta al realizar este trabajo. Son ellos:

- La privacidad se respetó con la utilización de códigos de identificación.
- Se suministró información inicial y de resultados parciales a los participantes.
- Se solicitó el consentimiento informado a la Dirección de la Escuela de Artes y a los participantes.
- La información obtenida se manejó de manera confidencial.
- Se dio a los participantes la garantía de minimizar los posibles perjuicios y maximizar los potenciales beneficios.
- Se atendió cualquier impacto o inquietud de los participantes.
- Se dio libertad de participar o no en la investigación, de manera que cuando algún participante optó por retirarse, lo pudo hacer.

---

<sup>74</sup> MCKERNAN, J. Op. cit., p. 262.

## 4. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN

En el presente capítulo se muestra el proceso que se siguió para organizar e interpretar la información, a fin de darle sentido y contar con los elementos básicos de análisis. Este proceso se realizó con cada una de las técnicas utilizadas, cuyos productos fueron matrices categoriales correspondientes a cada una de las unidades de análisis, que posteriormente se compararon para dar paso a la matriz categorial síntesis que sirvió para llegar a los hallazgos.

### 4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

A partir de la aplicación del cuestionario a profesores y estudiantes, a quienes se les asignó una convención (ver cuadro 2), se determinaron algunas concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la asignatura del área disciplinar de Instrumento Pedagógico.

#### **Cuadro 2. Convenciones de la información del cuestionario según participantes**

Cuestionario	C
Estudiantes	E (1...22)
Profesores	P (1,2)

El proceso se inició con la determinación de unidades de análisis a partir de la teoría, que fueron el sustento para las preguntas del cuestionario. Fue así como se plantearon diez unidades de análisis que se observan en el cuadro 3 con sus respectivas convenciones.

**Cuadro 3. Convenciones de las unidades de análisis del cuestionario**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Convenciones</b>
Concepciones de aprendizaje	C A
Contenidos (resultados) del aprendizaje	C
Prácticas de estudio	P E
Habilidades y destrezas del músico	HDM
Competencias del docente de música	CDM
Dificultades del aprendizaje de la asignatura	DAA
Concepciones sobre enseñanza	CSE
Desarrollo de clases	PDC
Evaluación del aprendizaje	E A
Concepciones de instrumento pedagógico	CIP

Es necesario precisar que el cuestionario se aplicó a 22 estudiantes; tal instrumento incluía seis preguntas relacionadas con el aprendizaje y cuatro con la enseñanza. De la misma manera se aplicó el cuestionario a dos profesores, instrumento que incluía seis preguntas relacionadas con el aprendizaje y cinco con la enseñanza. De la lectura y análisis de las respuestas que dieron los participantes surgieron categorías para cada unidad de análisis. De igual manera, el análisis de la información se registró en un memorando descriptivo, que se constituyó en una herramienta investigativa fundamental. El cuadro 4 muestra la matriz categorial del cuestionario que contiene las unidades de análisis, las categorías emergentes y las respectivas convenciones asignadas por el investigador.

**Cuadro 4. Unidades de análisis y categorías del cuestionario.**

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CONVENCIONES</b>
Concepciones de aprendizaje	Adquirir	AD
	Dominar	D
	Comprender	C
	Aplicar	AP
Contenidos del aprendizaje	Estructuras rítmicas, melódicas y armónicas	ERMA

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CONVENCIONES</b>
	Estudio de técnica e interpretación de la guitarra	ETIG
	Contenidos pedagógicos	CP
	Repertorio de canciones	RC
Prácticas de estudio	Aportes del docente	AD
	Práctica personal	PP
Habilidades y destrezas del músico	Conocimiento de elementos rítmicos melódicos y armónicos	CERMA
	Herramienta pedagógica	HP
	Crecimiento en la formación musical	CFM
Competencias del docente de música	Instrumento pedagógico	IP
	Conocimiento de ritmos y tonalidades	CRT
	Interacción con el estudiante	IE
Dificultades del aprendizaje de la asignatura	Aprendizaje del instrumento	AI
	Habilidades musicales	HM
	Disponibilidad de tiempo	DT
Concepciones sobre la enseñanza	Brindar, compartir y aportar conocimiento	BCAC
	Dar a conocer y transmitir conocimiento	DCTC
	Guiar y formar al estudiante	GFE
Desarrollo de clases	Niveles de conocimiento	NC
	Exposición y explicación de temas	EET
	Interpretación de canciones	IC
	Estudio de escalas ritmos y canciones	EERC
	Interacción maestro estudiante	IMA
Evaluación del aprendizaje	Interpretación de canciones	IC
	Evaluación del proceso de aprendizaje	EPA
	Manejo del instrumento	MI
Concepción de instrumento pedagógico	Herramienta pedagógica	HP

El análisis se inició con la lectura de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario. Se estableció una categorización descriptiva, utilizando en primer lugar códigos “in vivo”, que son las expresiones textuales de los participantes; posteriormente se asignaron códigos “sustantivos” es decir, expresiones elegidas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados por el investigador<sup>75</sup>, con el fin de reunir de una manera lógica y coherente la información recogida. A continuación se definen las unidades de análisis y las categorías emergentes.

**4.1.1 Concepciones sobre aprendizaje:** con el ánimo de precisar el significado de cada una de las categorías establecidas para la primera unidad de análisis, se agruparon las respuestas dadas por los participantes a la primera pregunta, cuyo objeto fue identificar la concepción de aprendizaje que manejaban en el momento de la aplicación del cuestionario. Con base en estas respuestas, se identificaron las siguientes categorías:

- **Adquirir:** en esta categoría los estudiantes conciben que aprender es obtener, recolectar, recibir o recopilar conocimiento. Es importante mencionar que esta categoría no se presentó en los profesores indagados.
- **Dominar:** los estudiantes definen esta categoría como interiorizar, resolver problemas y asimilar conocimiento para el futuro desempeño profesional.
- **Comprender:** esta categoría la definen los estudiantes y profesores como entender, decantar, encontrar, razonar.

---

<sup>75</sup> SANDOVAL, Carlos. Seminario de investigación Cualitativa. Bucaramanga: Maestría en Pedagogía.UIS. 2002, p.159.

- **Aplicar:** en esta categoría los participantes asumen que aprender en primera instancia es asimilar conocimiento, para luego aplicarlo o llevarlo a la práctica. Se diferencia de la categoría dominar, por cuanto dominar tiene un mayor nivel de complejidad al incluir la resolución de problemas.

El cuadro 5 presenta una matriz categorial de la primera unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 5. Matriz categorial unidad de análisis concepciones de aprendizaje**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Adquirir	CE7-CA-AD “Es obtener un nuevo conocimiento frente a algunos objetivos que deseo lograr o algún conocimiento ya adquirido y hay una retroalimentación entre lo aprendido y por aprender.”	
Dominar	CE13-CA-D “Aprender es formar estructuras de pensamiento que permitan solucionar situaciones y que se puedan actualizar para proponer nuevas formas de realizar tareas.”	
Comprender	CE22-CA-C “Es comprender, interiorizar un conocimiento que me sirva para complementar conocimientos previos, que solamente interiorizarlos sea lo único, que también en la práctica se aproveche ese conocimiento y que sea constantemente renovado y no sea una cuestión de memoria.”	CP2-CA-C “Es incorporar, tomar, hacerlos propios, razonar, decantar conocimientos, técnicas para tener un mejor desempeño en los propósitos deseados.”
Aplicar	CE4-CA-AP “Poder aplicar en diferentes situaciones lo	CP1-CA-AP “es hacer propios los conceptos

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
	aprendido y ser prácticos y versátiles.”	recibidos y aplicarlos conscientemente”

**4.1.2 Contenidos del aprendizaje:** las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario de los estudiantes y profesores permitieron reconocer los contenidos que se desarrollan dentro del aprendizaje de la asignatura. Es claro que intervienen todos los elementos básicos de la música, los elementos interpretativos del instrumento, algunos contenidos pedagógicos y el repertorio de canciones dentro de su desarrollo. Con base en las respuestas dadas por estudiantes y profesores, se identificaron las siguientes categorías:

- Estructuras rítmicas, melódicas y armónicas: para las estudiantes esta categoría representa el estudio de diversos ritmos que forman parte de la música andina colombiana, el aprendizaje de las diferentes formas de acompañamiento sobre una melodía determinada, la armonización y re-armonización de canciones y el conocimiento básico del instrumento. Para los profesores adicionalmente a lo mencionado, se incluye la creación de textos sobre una melodía dada.
- Estudio de técnica e interpretación de la guitarra: en esta categoría los estudiantes y profesores relacionan los contenidos del aprendizaje desde el estudio técnico del instrumento, la forma de ejecución, los ejercicios que incorporan motricidad, canto, y en general todos los elementos técnicos que forman parte de la interpretación de la guitarra.
- Contenidos pedagógicos: esta categoría surge únicamente en las respuestas dadas por los estudiantes y se refiere a elementos fundamentales en la enseñanza de la música.

- Repertorio de canciones: para los estudiantes y profesores, los contenidos pertenecientes a esta categoría tienen que ver con la práctica de canciones infantiles y del género andino colombiano.

El cuadro 6 presenta una matriz categorial de la segunda unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 6. Matriz categorial unidad de análisis contenidos**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Estructuras rítmicas, melódicas y armónicas	CE1-C-ERMA “Acompañamientos armónicos con distintos ritmos colombianos y latinoamericanos, melodías punteadas y todos los acordes mayores, menores”.	CP1-C-ERMA “posición de acordes dominante, suspendidos, dominantes 7 y 9, aumentados, ritmos o células rítmicas, bambucos, balada, bolero, vallenato, cumbia. Creación de textos a partir de una melodía dada”
Estudio de técnica e interpretación de la guitarra	CE8-C-ETIG “Aprendemos el instrumento de una forma contextual. Su armonía y funcionalidad en la música y su interpretación”	CP2-C-ETIG “ejercicios de digitación, mano izquierda, mano derecha”.
Contenidos pedagógicos	CE14-C-CP “En esta materia se tienen contenidos como bases pedagógicas para enseñar el instrumento como tal”	
Repertorio de canciones	CE9-C-RC “No hay contenido como tal solo hay practica en temas musicales”.	CP1-C-RC “montaje de canciones infantiles”.

**4.1.3 Prácticas de estudio:** las respuestas a la tercera pregunta del cuestionario de estudiantes y profesores están relacionadas con la práctica de estudio; según el análisis de las respuestas se refieren a acciones que se realizan desde la forma

en que los estudiantes preparan sus tareas y evaluaciones o desde los aportes del docente ofrecidos en las clases. Con el fin de precisar y unificar algunos de los criterios de los estudiantes y profesores, se establecen la práctica personal y los aportes del docente, como las categorías emergentes, pertenecientes a esta unidad de análisis. Con base en estas respuestas, se identificaron las siguientes categorías:

- Aportes del docente: esta categoría hace referencia a elementos como la imitación, la repetición, las herramientas didácticas para la enseñanza. En sí, se refiere a los aportes que ofrece el docente, pero que unidos a la observación y la escucha del estudiante, permiten interiorizar lo más eficazmente posible todos los contenidos.
- Práctica personal: esta categoría la definen los estudiantes y profesores como el tiempo estimado diariamente para el estudio de los conceptos adquiridos en clase. Incluye además el interés de algunos estudiantes por investigar y poner en práctica nuevos conocimientos y nuevas formas de estudio.

El cuadro 7 presenta la matriz categorial de la tercera unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 7. Matriz categorial unidad de análisis prácticas de estudio**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Aportes del docente	CE19-PE-AD “Por medio de la imitación y repetición, el docente nos orienta, se trabaja en la clase la disposición de los acordes y el ritmo de la obra”	CP2-PE-AD “Por observación, repetición, material didáctico fotocopias- audios”
Practica personal	CE12-PE-PP “Por la vía investigativa así como por medio de un ritmo semanal de	CP1-PE-PP “mediante la exposición del tema, con ejemplos hechos en clase

Categoría	Descriptorios	
	Estudiantes	Docentes
	estudio”	repetidamente, y la práctica constante que permite afianzar lo recién aprendido”

**4.1.4 Habilidades y destrezas del músico:** frente a la cuarta pregunta del cuestionario, tanto estudiantes como profesores enuncian aspectos propios de la formación instrumental, el conocimiento pedagógico para la enseñanza de la música y el crecimiento en general de la formación como músico. Estos aspectos permiten generar categorías que forman parte de esta unidad de análisis, definida como habilidades y destrezas del músico. Con base en estas respuestas, se explican las categorías de la siguiente manera:

- Conocimiento de elementos rítmicos melódicos y armónicos: los estudiantes y profesores definen esta categoría, por una parte, desde la fundamentación del instrumento, y por otra, desde la aplicación de conceptos adquiridos en otras asignaturas de la carrera. Además, hacen referencia al desarrollo de la capacidad para reconocer tanto líneas melódicas como armónicas para el montaje de canciones.
- Herramienta pedagógica: los estudiantes definen la guitarra como una de las herramientas más importantes dentro de la enseñanza musical. Este instrumento, según algunos estudiantes, facilita la entonación y el desarrollo de actividades a nivel grupal. En las respuestas de los profesores no se encuentran aspectos relacionados con esta categoría.
- Crecimiento en la formación musical: tanto profesores como estudiantes en esta categoría hacen referencia a los aportes que genera el conocer e interpretar un instrumento que no es el principal en la carrera, pero que

complementa la formación musical y ofrece herramientas para el desempeño como instrumentista, arreglista o compositor.

El cuadro 8 presenta una matriz categorial de la cuarta unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**.Cuadro 8. Matriz categorial unidad de análisis habilidades y destrezas del músico.**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Conocimiento de elementos rítmicos melódicos y armónicos	CE10-HDM-CERMA “Seguridad al interpretar el instrumento, conocer más el instrumento y el enriquecimiento en ritmos, canciones y aires musicales”	CP1-HDM-CFM “En términos generales, le permite el acceso a un instrumento que no es el de su estudio diario. También en aplicar las teorías vistas en otras asignaturas, como la armonía, el solfeo entre otras y así tener una mejor comprensión y preparación como artista integral. En los que ya conocen el instrumento, será en profundizar en conocimientos, y ser un artista integral en su área”.
Herramienta pedagógica	CE18-HDM-HP “Aporta cosas importantes como practicar la entonación y el manejo de la guitarra, para lograr un desarrollo óptimo de una clase y el manejo de un grupo. También ayuda a que constantemente tenga un desarrollo auditivo”.	
Crecimiento en la formación como músico	CE13-HDM-CFM “El trabajo de la musicalidad para tener la capacidad de montar una canción para un estudiante	CP2-HDM-CFM “Conocer y reconocer los ritmos colombianos y algunos extranjeros, entender que el

	cuando se trabaje como docente. Esto se traslada a la formación como músico cuando se es capaz de deducir la armonía de una pieza y tocarla en la guitarra”	instrumento pedagógico, la guitarra con énfasis en las músicas populares es una herramienta que le permite desempeñarse como instrumentista compositor y arreglista”.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**4.1.5 Competencias del docente de música:** frente a la quinta pregunta los estudiantes y profesores dan respuestas que hacen referencia a los procesos de aprendizaje y enseñanza, al cómo se aprende y cómo aprenden los demás, también a la forma de adquirir un nuevo conocimiento fundamentado en herramientas que enriquecen la formación y preparación del estudiante para su desempeño como docente. Se definen las categorías para esta unidad de análisis, cuyo objetivo es identificar los aspectos relacionado con las competencias del docente de música. Con base en estas respuestas, se encontraron las siguientes categorías:

- Instrumento pedagógico: los profesores y estudiantes definen esta categoría como el recurso didáctico que facilita los procesos de enseñanza, desde la fundamentación de una buena base pedagógica.
- Conocimiento de ritmos y tonalidades: para algunos estudiantes esta categoría solo encierra elementos propios del aprendizaje instrumental, como ritmos y melodías y la interpretación de canciones en diferentes tonalidades. En los profesores no se evidenció esta categoría.
- Interacción con el estudiante: solo un estudiante define esta categoría desde la forma en que el docente actúa de manera activa con el estudiante. Las respuestas de los profesores no contemplaron esta categoría.

El cuadro 9, presenta la matriz categorial de la quinta unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 9. Matriz categorial unidad de análisis competencias del docente de música**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Instrumento pedagógico	CE14-CDM- IP “Trae buenos aportes ya que en un futuro no muy lejano cuando ya seamos docentes nos servirá mucho el hecho de tocar guitarra para los niños además de que nos da bases pedagógicas”.	CP2-CDM-IP “la guitarra como instrumento pedagógico le aporta al estudiante ser el puente entre lo que quiere enseñar para transmitirlo posteriormente en la actividad como pedagogo”.
Conocimiento de ritmos y tonalidades	CE4-CDM-CRT “Conocer ritmos, melodías y sus diferentes tonalidades o características”	
Interacción con el estudiante	CE6-CDM-IE “Poder interactuar de manera activa con los estudiantes”	

**4.1.6 Dificultades del aprendizaje de la asignatura.** Se definió el significado de cada una de las categorías establecidas para la sexta unidad de análisis a partir de las respuestas dadas por profesores y estudiantes a la sexta pregunta del cuestionario, cuyo objeto fue identificar las dificultades del aprendizaje de la asignatura. La mayoría de respuestas evidencian la dificultad de abordar el aprendizaje de un nuevo instrumento, otras se relacionan con la motricidad, y algunas con la intensidad horaria. Con base en estas respuestas, se evidenciaron estas categorías:

- Aprendizaje del instrumento: tanto profesores como estudiantes definen esta categoría desde la dificultad para el aprendizaje de algunas posiciones o acordes y para la coordinación al momento de ejecutar los diferentes ritmos.

- **Habilidades musicales:** para profesores y estudiantes el hecho de interpretar el instrumento y cantar a la vez puede ser una dificultad dentro del proceso de aprendizaje de este instrumento. Claro está que en sus respuestas relacionan directamente esta dificultad con el grado de habilidad motriz de cada estudiante.
- **Disponibilidad de tiempo:** para algunos estudiantes la intensidad horaria de la asignatura no favorece el proceso de aprendizaje, pues una hora en la semana es muy poco tiempo. Esta categoría no surgió en las respuestas dadas por los profesores.

El cuadro 10 presenta una matriz categorial de la sexta unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 10. Matriz categorial unidad de análisis dificultades en el aprendizaje de la asignatura**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Aprendizaje del instrumento	CE16-DAA-AI “Tomar algunas posiciones de acordes como por ejemplo los de cejilla, al igual que algunos patrones rítmicos”.	CP1-DAA-AI “Una dificultad notable es cuando la guitarra no es su instrumento principal y jamás lo han interpretado”.
Habilidades musicales	CE11-DAA-HM “Motricidad al cantar y tocar a la vez”.	CP2-DAA-AI “destreza, motricidad; en algunos pereza en otros, falta pasión”.
Disponibilidad de tiempo	CE13-DAA-DT “Solo una hora semanal de clase no es suficiente. Como músico es necesario escuchar la música del contexto que se está aprendiendo y para mí no es suficiente una grabación en internet”.	

**4.1.7 Concepciones sobre la enseñanza:** las respuestas a la séptima pregunta realizada a los profesores y estudiantes pusieron de manifiesto que la enseñanza se puede definir, no solo desde la acción de dar a conocer o transmitir el conocimiento que fue una de las respuestas más reiterativas, sino además desde el rol que cumple el docente como guía y formador del estudiante en todo su proceso. Con base en estas respuestas, se evidenciaron las siguientes categorías:

- Brindar, compartir y aportar conocimiento: los estudiantes definen esta categoría como los aportes que el docente hace al estudiante para su crecimiento musical. Dicho conocimiento debe ser estructurado y con fundamento. En los profesores no se manifiesta esta categoría.
- Dar a conocer y transmitir un conocimiento: para profesores y estudiantes esta categoría se relaciona con la explicación clara de los temas, tanto de forma teórica como práctica. Se busca que el estudiante interiorice los conceptos y luego los aplique.
- Guiar y formar al estudiante: los profesores y estudiantes definen esta categoría como el proceso que se lleva paso a paso en la construcción del conocimiento, el cual brinda herramientas para formar su propio método de estudio.

El cuadro 11 presenta una matriz categorial de la séptima unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 11. Matriz categorial unidad de análisis concepciones sobre enseñanza.**

Categoría	Descriptorios	
	Estudiantes	Docentes
Brindar, compartir y aportar conocimiento	CE1-CSE-BCAC “Es brindar a los estudiantes todos mis conocimientos y lo que realmente van a necesitar para crecer musicalmente hablando”.	
Dar a conocer y transmitir un conocimiento	CE10-CSE- DCTC “Es dar a conocer y compartir todo aquello que nosotros ya aprendimos, y lo más importante que nuestros alumnos entiendan y hagan práctico lo que enseñamos”.	CP2-CSE-DCTC “Transmitir mis conocimientos, mi experiencia a través del tocar, el hacer, el imitar, conversar, inducir”.
Guiar y formar al estudiante	CE13-CSE-GFE “Es guiar al estudiante con preguntas que le permitan crear sus propios conceptos. Darle herramientas y consejos para formar su método de estudio individual.”	CP1-CSE-GFE “Es ayudar a construir paso a paso el conocimiento en el estudiante, y que este le sea palpable y aplicable a su diario vivir musical”.

**4.1.8 Planificación y desarrollo de las clases:** las respuestas a la octava pregunta dirigida a profesores indican que para la preparación de las clases es muy importante tener en cuenta que existen diferentes niveles de conocimiento entre los alumnos que abordan la asignatura. A pesar de que el proceso es progresivo dentro de cada nivel, existe una desigualdad en los pre-saberes de cada estudiante. En esta unidad de análisis también se enuncian aspectos propios de la enseñanza como son procesos didácticos, interacción profesor-alumno, herramientas propias del aprendizaje de un instrumento y las ventajas del trabajo tanto individual como colectivo en el desarrollo de las clases. Con base en estas respuestas, se encontraron las siguientes categorías:

- Niveles de conocimiento: los profesores relacionan esta categoría a partir de un trabajo diagnóstico que permita desarrollar un programa acorde a las capacidades generales y particulares del estudiante. Para los profesores, la destreza motriz se desarrolla dependiendo del grado de dificultad de las tareas y el trabajo individual de cada estudiante.
- Exposición y explicación de temas: los estudiantes relacionan esta categoría con los procesos que desarrolla el docente dentro de la clase y la forma didáctica como ésta se da, facilitando así la comprensión de cada tema. Todos los contenidos vistos en clase se llevan a la práctica, lo que permite aclarar dudas y despejarlas en forma colectiva o individual.
- Estudio e interpretación de canciones: los estudiantes definen la categoría como la serie de ejercicios básicos en el instrumento que permiten en cada clase abordar un repertorio de canciones generales o acorde al nivel de cada estudiante.
- Interacción maestro-estudiante: esta categoría hace referencia al tiempo que el docente puede dedicar al estudiante, ya que existe una interacción directa por ser clases personalizadas. También se relaciona con la forma y calidad como estas relaciones se dan.

En el cuadro 12 se muestra la matriz categorial de la octava unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 12. Matriz categorial unidad de análisis planificación y desarrollo de la clase.**

Categoría	Descriptorios	
	Estudiantes	Docentes
Niveles de conocimiento (planificación)		CP1-PC—EET “Como en esta asignatura hay niveles diferentes de conocimiento hago un diagnóstico y en base al mismo, diseño la forma para llegarle al estudiante e ir construyendo su conocimiento acorde al proceso que tenga. Me parece importante plantear ser un estudiante para lograr como puede aprender de mejor manera”.
Exposición y explicación de los temas.	CE3-PC-EET “Se desarrollan didácticamente, el profesor explica paso a paso lo que se debe hacer, cómo se deben colocar los dedos para tocar algún acorde; los ritmos los enseña por medio de gráficos fáciles, para entender, para tocarlos adecuadamente”.	
Estudio e interpretación de canciones	CE13-PC-IC “Se asigna una canción; según las capacidades del alumno se le da la armonía o se le deja de tarea para que la deduzca. El profesor luego trabaja el ritmo y los arreglos que se quiera y puedan hacer”.	
Estudio de escalas, ritmos y canciones	CE7-PC-EERC “Se desarrollan por medio de escalas, ritmos, canciones y estudiando las estructuras musicales en el salón”	
Interacción	CE20-PC-IME “se da de	

Categoría	Descriptorios	
	Estudiantes	Docentes
maestro-estudiante	manera fluida, clara y con una interacción entre alumno y maestro.”	

**4.1.9 Evaluación del aprendizaje:** la novena pregunta del cuestionario para estudiantes y profesores indagó sobre las metodologías utilizadas por los profesores para la evaluación de la asignatura. Las evaluaciones involucran y abarcan todos los temas tratados hasta el momento, aclarando que las evaluaciones se realizan de forma práctica e individual. Con base en estas respuestas obtenidas en la pregunta del cuestionario se pudieron establecer las siguientes categorías:

- Interpretación de canciones: en esta categoría los estudiantes hacen referencia al criterio de los profesores para evaluar las capacidades básicas dentro la interpretación de canciones. Además, se da valor al proceso y desarrollo de elementos básicos de la música, si se logra interpretar una canción.
- Evaluación del proceso de aprendizaje: para estudiantes y profesores esta categoría se refiere al valor que tiene el proceso que desarrolla cada estudiante, el interés por los temas tratados, el esfuerzo dentro del proceso de aprendizaje y la clara relación entre qué y cómo se aprende y el qué y cómo se enseña.
- Conocimiento y manejo del instrumento: para los profesores y estudiantes esta categoría hace relación, como en las anteriores unidades, a todos los elementos que intervienen en el aprendizaje de este instrumento. En esta categoría, a diferencia de la anterior, no se habla de procesos, se habla del manejo de los ejercicios que forman parte fundamental en la interpretación de la guitarra.

El cuadro 13 presenta una matriz categorial de la octava unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 13. Matriz categorial unidad de análisis evaluación del aprendizaje.**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Interpretación de canciones	CE7-EA-IC “Cada clase se evalúa los ejercicios dados y las canciones que realizamos en el aula”.	
Evaluación del proceso de aprendizaje	CE13-EA-IC “Se evalúa más el proceso que el resultado de la interpretación de las canciones del semestre. Se tienen en cuenta todos los aspectos que he expuesto anteriormente”.	
Conocimiento y manejo del instrumento	CE14-EA-IC “Las evaluaciones siempre son prácticas, en estas se evalúa el avance con la guitarra, digitación, entonación”.	CP2-EA-MI “Continuidad en los ejercicios dados, limpieza, capacidad de entendimiento, sentido común. Cada clase se hace evaluación”.

**4.1.10 Concepción de instrumento pedagógico:** la novena pregunta para estudiantes y décima para profesores, indagó sobre los criterios y concepciones de la asignatura, vista como una herramienta que facilita cualquier proceso de aprendizaje y facilita el desarrollo de actividades de una clase.. Con base en estas respuestas, se identificaron las categorías que se enuncian a continuación:

- **Herramienta pedagógica:** los profesores y estudiantes definen esta categoría como la herramienta que permite conocer un instrumento que facilita la interacción con el estudiante dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la música.

El cuadro 14 presenta una matriz categorial de la octava unidad de análisis con sus respectivos descriptores.

**Cuadro 14. Matriz categorial de la unidad de análisis concepción sobre Instrumento pedagógico.**

Categoría	Descriptores	
	Estudiantes	Docentes
Herramienta pedagógica	CE3-CIP-HP “Es una base, una materia que nosotros como músicos docentes necesitamos para la realización de las clases, ya que es un instrumento armónico, fácil de llevar, facilitando el desarrollo de las actividades en una clase”.	CP1-CIP-HP “Es una asignatura en la que es necesario enseñar el manejo del instrumento, pero también muy importante, la utilización en este caso de la guitarra como herramienta fundamental en su quehacer como músico y como docente”.

#### 4.2 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

La observación fue abierta, exploratoria y se hizo a un nivel descriptivo en la búsqueda de conocer el contexto donde se desarrollaban las clases del área disciplinar Instrumento Pedagógico. Se observaron las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en la clase, las actitudes y comportamientos del profesor y los estudiantes, los discursos, contenidos y formas de mediación que utilizaron. Paralelamente, se realizó una observación focalizada en las unidades de análisis trabajadas, y finalmente se realizó una observación selectiva que buscó fijar la atención en las categorías descriptivas surgidas en el análisis del cuestionario y mantenidas a lo largo de las técnicas de recolección utilizadas, dejando abierta la posibilidad de detectar nuevas

categorías. El cuadro 15 muestra las convenciones utilizadas en la técnica de observación no participante.

**Cuadro 15. Convenciones de la observación no participante según actores involucrados en la investigación.**

Observación no participante	O1
Estudiantes	E (1...)
Profesores	P 1

Se hizo una lectura de estudio de la información recogida en el formato guía de observación y en la transcripción del video, grabado durante el desarrollo de las clases, para reconocer el contexto donde éstas se realizaron y para identificar las unidades de análisis y las categorías sobre las cuales se hizo el análisis y discusión de resultados. Los datos cualitativos categorizados y descritos en el formato guía de observación (anexo F) y en el memorando resultado de la transcripción de las video - grabaciones (anexo G), se presentan a continuación en tablas que muestran las unidades de análisis, las categorías, y las descripciones obtenidas, así como las interpretaciones hechas por el investigador. En este sentido, Bonilla-Castro y Rodríguez afirman:

*“Aunque por la misma naturaleza del método cualitativo no se ha formulado una manera taxativa para interpretar los datos, sí existen algunas pautas generales que pueden guiar la etapa teórica interpretativa... En cualquier caso el analista debe asegurarse que la evidencia sustenta sus interpretaciones apoyándose y ejemplificando con las citas textuales consignadas en los datos”<sup>76</sup>*

La observación no participante se realizó con el grupo “caso” en algunas clases de Instrumento Pedagógico nivel III, de manera que representaran el proceso desarrollado en los tres semestres de la asignatura estudiada. Esta es una

---

<sup>76</sup> BONILLA-CASTRO y RODRÍGUEZ, P. Op. cit., p. 147.

asignatura teórico-práctica y la observación no participante se hizo durante el desarrollo de clases normales. Cada grupo está compuesto por 4 estudiantes y un profesor, es heterogéneo y la edad fluctúa entre 19 y 22 años, con la presencia de hombres y mujeres. El docente encargado de esta asignatura es Licenciado en Música y guitarrista profesional. El tema de las clases observadas fue el desarrollo (aprendizaje) de canciones, tema de importancia en la formación de pedagogos musicales, ya que proporciona herramientas fundamentales tanto en el área de formación musical como en el área docente. Los estudiantes tuvieron dificultades en la comprensión de la canción expuesta, por desconocimiento de algunas posiciones básicas en el instrumento. A continuación se muestra el ejemplo de una escena de observación de una clase (tabla 1):

**Tabla 2. Ejemplo de escenas de observación de una clase**

Categoría: <b>estructuras rítmicas , melódicas y armónicas</b>
O-P-C-ERMA “ bueno nosotros hemos visto 3 o 4 ritmos hasta el momento”
<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor les recuerda las estructuras rítmicas que han visto, para practicarlas con los acordes escritos en el tablero.
O-P-C-ERMA “cuando uno va a sacar una canción uno debe analizar la armonía”
<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor les hace ver cuán importante es el estudio de los acordes para poder montar canciones.
O-P--E1- DAA-AI: “usted debe hacer las escalas, así, para ser consciente de lo que está pasando. “el profesor vuelve y cuenta y el estudiante la toca de nuevo. Le dice que toque otra escala, la de Mi mayor y que la haga con corcheas. El profesor marca el ritmo con su mano y corrige posiciones en la digitación de la escala y le dice que debe hacer escalas con figuras redondas, blancas, negras y corcheas.
<b>Interpretación del investigador:</b> el estudiante presenta dificultades en la práctica de una escala como en el reconocimiento de algunos acordes. El profesor recomienda estudiar con diferentes figuras rítmicas.
O-P-E1-E2-E3-E4-C-ERMA “dice LA será el primero, cual será el segundo? y E2 responde, Si menor, dice tercero, y E1 contesta Do sostenido menor, el profesor dice, Juliet el cuarto? Ella contesta Re, el profesor señala al E4 y le dice quinto, él contesta Mi, y el profesor finaliza con el ultimo acorde. El

<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor comprueba cuáles de los alumno tiene conocimientos claros sobre armonía de forma individual.
O-P--DAA –AI con los seis acordes básicos, 3 mayores y 3 menores mas las dominantes secundarias y usted puede tocar cualquier canción
<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor hace referencia a la importancia del estudio de la armonía.
<b>Categoría : repertorio de canciones</b>
O-E2-C-RC Comienza con el estudiante 2 a mirar un bambuco sobre una canción.
<b>Interpretación del investigador:</b> se evidencia el trabajo sobre ritmos colombianos (estructuras rítmicas), elemento que interviene en el aprendizaje de canciones.
O-E1-C-RC “ usted sabe tocar los pollitos?” el estudiante puntea la canción, el profesor dice eso canción
<b>Interpretación del investigador:</b> las canciones también se pueden interpretar de forma punteada, forma parte del repertorio de canciones.
O-E1-C-RC el estudiante 1 toca la canción de Estrellita punteada
<b>Interpretación del investigador:</b> E1 ha centrado su proceso sobre el aprendizaje de canciones punteadas.
O-P-CDM-CRT Nadie responde y el profesor analiza los acordes de la tonalidad
<b>Interpretación del investigador:</b> al profesor le interesa que el estudiante interprete canciones por varias tonalidades.
<b>Categoría : prácticas de estudio</b>
P-O--PE-AD el profesor toma la guitarra y le muestra la posición correcta, toca un poco la canción y le explica
<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor siempre realiza sus aportes a partir de la práctica con la guitarra, mostrando las correctas posiciones en el instrumento.
P-O--PE-AD pasa a la estudiante 3, le pregunta, ¿ cómo va la canción? toma la guitarra y le explica el ritmo de vals y unos acordes
<b>Interpretación del investigador:</b> el profesor siempre realiza sus aportes a partir de la práctica con la guitarra, mostrando el ritmo y la armonía de la canción.
<b>Categoría : dificultades del aprendizaje de la asignatura</b>
O-E4-DAA-AI el profesor les dice que otra vez; ellos tocan y señala la guitarra del estudiante 4 y le dice que el acorde que está colocando no es
<b>Interpretación del investigador:</b> los estudiantes en general presentan dificultad en algunas posiciones en la guitarra.

O-P-DAA-AI los estudiantes se equivocan otra vez y e profesor les dice que otra vez y les va guiando con la mano en el tablero
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Interpretación del investigador:</b> además de las posiciones en la guitarra, se les dificulta el leer un cifrado o acordes escritos en el tablero.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El anterior cuadro es una muestra de algunas escenas observadas, a partir de las cuales se identificaron cuatro categorías: aprendizaje y enseñanza de estructuras rítmicas, melódicas y armónicas, repertorio de canciones, prácticas de estudio y dificultades en el aprendizaje, categorías que también se habían identificado en el cuestionario.

#### 4.3 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Para la organización de la información recogida en las entrevistas se procedió, en primer lugar, a escuchar y transcribir las grabaciones de video-audio con el fin de identificar informaciones correspondientes a las unidades de análisis y categorías con las cuales se había trabajado hasta el momento. Al igual que con las técnicas anteriormente aplicadas, se dejó abierta la posibilidad de detectar nuevas categorías que pudieran surgir en las entrevistas. Se determinaron las categorías en la misma transcripción y se procedió a organizar los datos cualitativos categorizados y descritos en cuadros que aparecen a continuación. El cuadro 16 muestra las convenciones utilizadas en la técnica de la entrevista individual estructurada.

**Cuadro 16. Convenciones de la entrevista según actores involucrados en la investigación.**

Entrevistas	E
Profesor	P
Estudiante	E

Las entrevistas individuales estructuradas se efectuaron según la planeación realizada entre el investigador y las personas seleccionadas para la actividad, en la fecha, hora y lugar acordados. Los entrevistados fueron un profesor y dos estudiantes elegidos por conveniencia. El profesor hace parte de los docentes cátedra del programa de Licenciatura en Música y específicamente de la asignatura Instrumento Pedagógico. Los estudiantes elegidos están finalizando su tercer nivel de instrumento pedagógico; tanto el profesor como los estudiantes formaban parte del grupo elegido como “caso” de estudio.

De otra parte, es necesario aclarar que las preguntas de las entrevistas realizadas al profesor y al estudiante se basaron en las unidades de análisis y categorías identificadas en los otros instrumentos. Sin embargo, se profundizó en algunas respuestas de los participantes con el fin de obtener una mayor información que pudiera explicarlas e interpretarlas, o también generar nuevas categorías que ampliaran análisis de los datos. El cuadro 17 muestra las unidades de análisis con sus respectivas categorías y descriptores que surgieron de las entrevistas.

**Cuadro 17. Unidades de análisis y los respectivos descriptores que surgieron de las entrevistas.**

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPTORES	
	PROFESOR	ESTUDIANTE
Concepciones de aprendizaje	E-P-CA-AD “lograr adquirir una serie de elementos o conocimientos” E-P-CA-AP “que así mismo los pueda aplicar”. E-P-CA-AD “que el estudiante tome los elementos que el profesor le proporciona, unas herramientas que el estudiante se encarga de perfeccionar y resolver; por	E-E-CA-AD “bueno sería como tomar una serie de conceptos o una información que da el profesor y que forma parte del conocimiento que uno va adquiriendo en la carrera”.

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPTORES	
	PROFESOR	ESTUDIANTE
	ejemplo, el hecho de transportar de una tonalidad a otra, él adquiere como esa habilidad” ....	
Contenidos del aprendizaje	E-P-C-ERMA “básicamente ritmos específicos y progresiones de acordes, progresiones cortas, y el acompañamiento y el hecho de cantar”.	E-E-C-ERMA “básicamente dos cosas: trabajamos los acordes en el instrumento, ritmos y sobre algunas canciones, y teóricamente como se relacionan los acorde o sea, armonía”.
Prácticas de estudio	E-P-PE-AD “bueno partimos del ejemplo en clase, donde miramos la canción, la cantamos; si no la conocen la van entonando; la tarea es buscar la melodía, saber bien cómo es la melodía y de una vez va conectando el trabajo de las dos manos en la guitarra”.	E-E-PE-AD “el profesor enseña los ritmos y acordes y se debe intentar hacerlos y tocarlos, pues de una clase a otra se aprenden los ritmos y los acordes, es decir el profesor toca y el estudiante observa y los aprende”.
HABILIDADES Y DESTREZAS DEL MUSICO	E-P-HDM-CERMA “bueno yo pienso que el estudiante que tome esa asignatura en serio, le da un gran aporte porque es una materia que tiende a ser muy auditiva y algo que necesita el músico es el oído armónico, el oído de la calle, toquemos por cualquier tono”.E-P-HDM-CERMA “yo les traigo canciones y les digo bueno ustedes van a detectar el tono si es mayor o menor, o también donde están los	E-E-HDM-CERMA “de acuerdo a los contenidos pues el estudio de acordes, progresiones, es decir, el hecho de tocar canciones o conocer ritmos colombianos”.

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRPTORES	
	PROFESOR	ESTUDIANTE
	<p>cambios de la canción y luego pasamos a decir, bueno, esta canción está en tal tono y cuales acordes tiene. Es una manera para que ellos afiancen el conocimiento teórico que tienen; con o sin guitarra, yo siempre les hago analizar la canción, miren los acordes que tiene, hay algunos que no pertenecen a la tonalidad, para que ellos se cuestionen. Las canciones traen acordes mayores, menores y dominantes, entonces aprenda a escuchar eso”.</p>	
<p>COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE MUSICA</p>	<p>E-P-CDM-IP “la guitarra se presta para poder llegarle bien al estudiantado o sea llegar tocando y cantando cuando enseñamos, o sea, yo les digo: aquí se canta aunque no cante, y en el medio es casi imperdonable que un estudiante de música no lo conozca”.</p>	<p>E-E-CDM-IP “bueno el hecho de poder utilizar la guitarra como una herramienta para enseñar o recrear en el momento de estar en una práctica docente, o en un trabajo como profesor de una institución”.</p>
<p>DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA</p>	<p>E-P-DAA-AI “por un lado la calidad del instrumento, pues a algunos se les dificulta la cejilla, o algunas posiciones de acordes, cambiar de Sol a Do, y algunos tienen las manos pequeñas pero normalmente no es una limitación”.</p>	<p>E-E-DAA-AI “es un elemento que no hemos mencionado pero que cuando uno ve el proceso de aprendizaje de ese instrumento salta a la vista y es el hecho de tocar y cantar usando muchos acordes, y otro dentro del aspecto técnico es la cejilla</p>

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRPTORES	
	PROFESOR	ESTUDIANTE
		y hace que los muchachos se estresen bastante”.
CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA	E-P-CSE-BCAC “yo veo enseñar como aportar lo que uno tiene, lo que uno conoce y herramientas que les sirva, pero que no fuera netamente profesional”.	E-E-CSE-BCAC “bueno sería como brindar los conocimientos que uno ha adquirido pues en la carrera o en la asignatura haciendo referencia a la guitarra”.
PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE CLASES	E-P-PDC-NC “esta clase es variada, uno intenta hacer grupo porque a la materia entran cuatro estudiantes y tienen diferente nivel entonces es un poco complicado, cada estudiante cuadra su horario y por eso es un poco complicado definir una planeación definida, la clase se toma general para elementos básicos pero luego se debe trabajar independiente, general cuando hablamos de acordes o de ritmos pero luego la clase se vuelve individual, por la dificultad de los acordes, de los ritmos”.	E-E-PDC-IC “bueno durante la clase se llega y se pasa a revisar los temas, se mira algún acorde nuevo y si se tiene alguna duda pues se hace algo al respecto, además la clase es una parte individual y otra grupal, dependiendo lo que se esté mirando, si miramos la canción todos tocando o si va corrigiendo a cada estudiante”.
EVALUACION DEL APRENDIZAJE	E-P-EA-EPA “tengo en cuenta la asistencia, y tengo en cuenta como esa evolución que ha tenido el estudiante, o sea que el estudiante a pesar de sus dificultades él lo está intentando”.	E-E-EA-IC “se evalúa que yo toque todo lo que se ve, o sea canciones, cantar y tocar y que el estudiante responda por los acordes que se ven.
CONCEPCIÓN DE	E-P-CIP-HP “es una	E-E-CIP-HP “sería como

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPTORES	
	PROFESOR	ESTUDIANTE
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	asignatura que le ofrece a los estudiante el aprendizaje de un instrumento en esta caso la guitarra para que la tenga como una herramienta pedagógica. Poder tocarla acompañar conocerla y que le ayude en todos sus procesos”.	conocer una herramienta fundamental para trabajar con niños, en un colegio o en una práctica docente”.

Para finalizar el proceso de sistematización de la información y de identificación de categorías aportadas por cada técnica, se procedió a integrarlas y a construir una matriz categorial síntesis en la que aparecen las categorías selectivas o nucleares que fueron la base para analizar los resultados. La matriz definitiva fue el resultado de la reducción de unidades de análisis y de categorías, algunas de las cuales quedaron incluidas en otras.

## 5. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presenta la matriz categorial síntesis (cuadro 18), que recoge en cuatro unidades de análisis toda la información recolectada en la investigación, la que se agrupa teniendo en cuenta las relaciones encontradas entre las unidades de análisis iniciales y las categorías descriptivas, axiales y nucleares identificadas a partir de la aplicación del cuestionario, la entrevista y la observación. Estas nuevas categorías hacen referencia a: a) las concepciones de aprendizaje y enseñanza; b) las concepciones sobre Instrumento Pedagógico; c) los contenidos o resultado del aprendizaje y e) la práctica pedagógica, que incluye las condiciones y los procesos. Dicha matriz síntesis se constituyó en los principales hallazgos y fueron la base del análisis y discusión de resultados.

**Cuadro 18. Matriz categorial síntesis**

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Categorías selectivas o nucleares</b>
Concepciones sobre aprendizaje y enseñanza	Adquirir	Concepción directa e interpretativa del aprendizaje, más que constructiva	La enseñanza produce directamente el aprendizaje, el que se reduce a resultados
	Aplicar		
	Dominar	Aproximación al modelo constructivo, no evidente en la práctica de la enseñanza	
	Comprender		
	Brindar, compartir y aportar conocimiento	Concepción de enseñanza centrada en el profesor y	
	Dar a conocer y		

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Categorías selectivas o nucleares</b>
	transmitir conocimiento	orientada hacia el contenido	
	Guiar y formar al estudiante	Aproximación a la construcción de conocimiento de forma conjunta pero no evidente en la acción	
Concepción de Instrumento Pedagógico	Herramienta para trabajar con niños	Facilita los procesos de la enseñanza musical	Herramienta que facilita la interacción con el conocimiento musical, a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje
	Acompaña el desarrollo de actividades musicales		
Contenidos o resultados del aprendizaje	Información sobre estructuras rítmicas, melódicas y armónicas. Estudio de escalas, ritmos y canciones	Contenidos declarativos y un mayor énfasis en los procedimentales	Los contenidos o resultados oscilan entre, manejo de información musical, interpretación del instrumento y poco o nada, lo pedagógico
	Habilidades y destrezas en la técnica e interpretación de la guitarra		
	Desarrollo de Competencias musicales		
	Manejo de procesos pedagógicos para	Contenidos pedagógicos reducidos a la	

<b>Unidades de análisis</b>	<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Categorías selectivas o nucleares</b>
	el aprendizaje de un repertorio de canciones	forma de enseñar y aprender música y canciones	
Práctica pedagógica ( condiciones y procesos)	Niveles de conocimiento	Heterogeneidad. Conocimientos previos	Estrategias didácticas centradas en procesos externos: modelación, ejecución, repetición y práctica de estudio personal
	Exposición y explicación de temas	Los temas se explican teóricamente y se llevan a la práctica de forma individual y colectiva	
	Modelación y repetición. La práctica hace al maestro. Ejecución de ejercicios básicos.		
	Interpretación de canciones	Los elementos básicos de la música como fundamento para la ejecución e interpretación de la guitarra	
	Estudio de escalas, ritmos y armonía		
	Interacción maestro-alumno	La interacción se restringe a crear condiciones para generar resultados	Relación asimétrica y jerárquica entre maestro y alumno
	Roles de los actores	Profesor: modelo, guía, da instrucciones. Alumno: practica, repite, sigue instrucciones	
	Evaluación del aprendizaje	Procedimientos. Capacidades	Evaluación: práctica y

Unidades de análisis	Categorías Descriptivas	Categorías axiales	Categorías selectivas o nucleares
		básicas y ejercicios de interpretación. Interés y esfuerzo del estudiante. Información de retorno	retroalimentación para el logro de resultados que superen dificultades
	Dificultades en el aprendizaje de Instrumento Pedagógico	Tocar y cantar a la vez Baja intensidad horaria. Algunas posiciones en el instrumento	

A continuación se procederá a realizar el análisis de los principales hallazgos de la investigación, a partir de las unidades de análisis y las categorías nucleares.

## **5.1 UNIDAD DE ANÁLISIS 1. CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

### **LA ENSEÑANZA PRODUCE DIRECTAMENTE APRENDIZAJE, EL QUE SE REDUCE A RESULTADOS.**

En esta categoría nuclear se recogen las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje circulan entre profesores y estudiantes, las que muestran por comparación, la relación y la distancia que hay entre cómo se representan mentalmente los procesos y cómo se actúa en la realidad frente a estos mismos procesos.

Se evidenció que para algunos participantes aprender es *adquirir conocimiento y dominarlo*, sólo basta con explicar, exponer, mostrar de la manera más clara posible y con la ayuda de la práctica, para que lo enseñado sea aprendido. Es, según el profesor, *“incorporar técnicas para tener un mejor desempeño”*. El aprendizaje entonces se reduce a dominar contenidos declarativos o teóricos y a adquirir destrezas y habilidades interpretativas y técnicas a través de la práctica; la enseñanza se centra en mostrar cómo se ejecuta el instrumento, cómo se canta, cómo se solfea, para que el alumno muestre que ha aprendido a tocar un instrumento, a cantar o solfear, tal como lo hace el profesor o modelo. Esta concepción se aproxima a explicaciones teóricas relacionadas con la teoría implícita directa del aprendizaje, planteada por Pozo y otros<sup>77</sup> que se basa en buena medida en un aprendizaje que refleja fielmente la realidad, que se da por asociación de sucesos y conductas y que se centra en procedimientos relacionados con la adquisición y mejora de habilidades y destrezas, técnicas y estrategias.

Para muy pocos de los investigados el aprendizaje se concibe como un proceso de control de las condiciones externas, para lograr que a su vez se den los resultados esperados con la participación del propio estudiante. Aprender es entonces, *“obtener nuevas formas de comprender y hacer lo que ya se sabe”*, concepción que se halla inserta en las concepciones interpretativas del aprendizaje<sup>78</sup> y que se basa en teorías del procesamiento de la información intermedias entre las teorías asociacionistas y las cognitivas del aprendizaje. Desde esta visión, el aprendizaje enfatiza entonces en la presencia de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información; por ello, los estudiantes y especialmente el profesor, hablan de *“comprensión”* y de *“hacer”*, que corresponde a aprender haciendo y practicando.

---

<sup>77</sup> POZO, J.I. et.al., El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: SANCHEZ, J. M.; ONORBE, A. y BUSTAMANTE, I. Op. cit., p. 29-53.

<sup>78</sup> Ibid., p.30

La enseñanza es definida por los profesores como *“transmitir mis conocimientos, mis experiencias a través del tocar, el hacer, el imitar, inducir, conversar”*, y para los estudiantes es *“dar a conocer y que nuestros alumnos hagan práctico lo que enseñamos”*, verbalizaciones que hacen evidente que la enseñanza se centra en promover en los estudiantes un dominio técnico de los procedimientos motores para dar buenos resultados, como en el caso de la ejecución de la guitarra o, un dominio de algunos procesos cognitivos que ayudan a lograr mejorar dicha ejecución, como en el caso de distinguir sonidos, tonos, atender, comprende para poder hacer una mejor ejecución. Estos procesos internos son controlados externamente por el profesor, quien modela, corrige, decide, constituyéndose en el director del aprendizaje, especialmente cuando se trata de la enseñanza de un instrumento, como en este caso la guitarra. Desde esta perspectiva, la enseñanza se centra en el instrumento y el aprendizaje, en ser capaz de tocarlo, o sea, el alumno debe aprender a sacarle sonido y música al instrumento y no a su mente ni a su cuerpo que son quienes la producen realmente. El instrumento es un medio, un recurso para desarrollar los procesos internos y externos que se necesitan para dominarlo, pero acá lo conciben como el centro de los dos procesos. El conocimiento en esta concepción develada<sup>79</sup> refleja la realidad, pero con algunos cambios, los cuales son susceptibles de control con la intervención del profesor; los procesos se hacen presentes y aumentan en complejidad según la intervención que haga el propio estudiante, porque los externos están direccionados por el profesor.

Algunos estudiantes se refieren esporádicamente al aprendizaje como *“formar estructuras de pensamiento que permitan solucionar situaciones... y proponer nuevas formas de realizar tareas”*, y a la enseñanza como *“guiar para que el estudiante forme sus propios conceptos... interiorice y luego los utilice”*. Esta

---

<sup>79</sup> Ibid., p. 31

concepción se aproxima a la teoría constructiva<sup>80</sup>, mas no contiene los elementos fundamentales que la caracterizan como son, la autoregulación y el aprender a aprender.

Al hacer un análisis desde los enfoques mecanicista y cognitivo-constructivista, los estudiantes y profesores de Instrumento Pedagógico conciben el aprendizaje como adquirir, comprender, dominar y aplicar conocimientos, concepción que es coherente con el enfoque mecanicista, pues “*Se produce un cambio de la conducta, cuando el individuo al cabo de un proceso de aprendizaje, es capaz de realizar lo que antes no podía hacer*”<sup>81</sup>. Dicho enfoque, además, se caracteriza porque el aprendizaje es mejorable con la práctica y posee una relativa permanencia de lo aprendido. Esta concepción de aprendizaje también se aproxima al modelo transmisionista, cuyos principios definen que aprender es repetir información transmitida por el profesor antes que elaborar teoría<sup>82</sup>. Si bien los participantes conciben la enseñanza como “*el rol que cumple el docente como guía y formador del estudiante en todo su proceso*”, como lo afirma un estudiante, no se devela una concepción sobre enseñanza y aprendizaje que involucre un proceso pedagógico y didáctico constructivo y complejo, aun cuando los participantes, tanto estudiantes como docentes, pertenezcan a un programa de Licenciatura que forma docentes. Estas concepciones muestran claramente la forma de actuar, pensar y obrar de estudiantes y profesor, que se apartan de un modelo que fomente la reflexión y la construcción de conocimiento.

Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos generales<sup>83</sup>, la actuación del profesor y de los estudiantes del “caso” estudiado se aproxima al modelo clásico, que es trasmisionista, centrado en los contenidos y en los métodos, y al modelo racional tecnológico, que se centra en el desarrollo de destrezas guiadas por el

---

<sup>80</sup> Ibid., p. 32

<sup>81</sup> CASTRO, A. L. Psicología del Aprendizaje. Op. cit., p.42

<sup>82</sup> GALLEGU-BADILLO, R. y PÉREZ, R. Op. cit., p. 32

<sup>83</sup> PONT, Barceló Esteve. *Models d'acció didáctica*. Op. cit., p.20

profesor, situación que coincide con lo analizado anteriormente. Desde el punto de vista de los modelos utilizados para la enseñanza de la música, se aproxima al modelo academicista, cuya característica central apunta a lograr en los estudiantes el dominio de la música como el tema central, mediante explicaciones, orientaciones, guías, dejando de lado otros elementos tanto o más importantes, como son el propio alumno y la forma como él aprende. También es congruente con el modelo práctico, que promueve una práctica por la práctica y que dirige especial atención a los aspectos técnicos de la producción musical mediante la imitación, repetición, ejecución y práctica, que en algunas ocasiones es retroalimentada desde el exterior por el profesor.

## **5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS 2 CONCEPCIÓN SOBRE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

### **HERRAMIENTA QUE FACILITA LA INTERACCIÓN CON EL CONOCIMIENTO MUSICAL, A PARTIR DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Al hacer una revisión del significado que tiene para los participantes el Instrumento Pedagógico, se evidencia que los estudiantes y profesores lo consideran como una *“herramienta que facilita cualquier proceso de aprendizaje de la música”* y que sirve para el *“desarrollo de actividades en un aula de clase”*.

Para el primer caso, la asignatura ayuda a *“desarrollar el oído musical, la capacidad de escucha y a identificar tonos mayores, menores, los cambios en las canciones, los acordes”*. Por esta razón, para un profesor la asignatura ayuda a desarrollar el oído musical, la capacidad de escucha y a identificar tonos mayores, menores, los cambios en las canciones, los acordes; para otro profesor, es *“un gran aporte porque la materia tiende a ser muy auditiva y algo que necesita el músico es el oído armónico, el oído de la calle, que toquemos por cualquier*

*tono...es una manera que ellos afiancen conocimientos teóricos". Otro gran aporte de la guitarra como instrumento pedagógico se relaciona con que facilita una interacción frente al conocimiento musical a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que "proporciona el acceso a nuevo conocimiento" y permite "enseñar de manera adecuada técnicas específicas" pues "es el puente entre lo que se quiere enseñar para transmitirlo en la actividad pedagógica."*

En el segundo caso, referido a que es un medio para el desarrollo de actividades en el aula, se asume la asignatura como un recurso para lograr motivar a los estudiantes mediante metodologías activas que logren despertar la curiosidad y así aprender la música<sup>84</sup>. Es claro que la guitarra facilita el desarrollo de actividades musicales, pero en el proceso de aprendizaje de la asignatura no se detectan elementos pedagógicos ni didácticos que fortalezcan esta clase de actividades. El trabajo en clase básicamente se desarrolla sobre el aprendizaje del instrumento y en adquirir un repertorio para su interpretación aplicando conceptos musicales. Se carece de elementos pedagógicos como los aportados por metodologías planteadas por Orff, Dalcroze, u otros grandes pedagogos musicales, y de otros elementos propios de la didáctica de la música que integren conocimientos y prácticas que permitan al estudiante crear y aplicar recursos y estrategias para la enseñanza de la música o del instrumento en particular.

Definir la guitarra como una herramienta pedagógica sólo por el hecho de dar la posibilidad de interpretar canciones implicaría que cualquier individuo que aprenda dicho instrumento estaría en capacidad de generar un proceso pedagógico. Por supuesto, esto podría restarle calidad a la enseñanza y aprendizaje de la música, por cuanto esta persona no contaría con los recursos didácticos necesarios y suficientes para llevar a cabo esta labor, y no se justificaría por tanto la formación de Licenciados en Música.

---

<sup>84</sup>JORQUERA, M.C. Op. cit., p. 56

Los estudiantes, a partir de su experiencia en la práctica docente, han detectado la necesidad de contar con una herramienta como la guitarra para *“enseñar música a los niños”* para hacer más concretos ciertos conceptos musicales que a ellos se les dificulta enseñar, como son el ritmo, la armonía, la melodía. Por ello creen que una asignatura como ésta les permitiría *“estar en capacidad de adaptar la enseñanza a los procesos de desarrollo de los niños”* y enfrentarse con cualquier requerimiento que les haga el contexto educativo en el cual se desempeñarán en un futuro, como por ejemplo, *“la organización de grupos musicales de diverso género, la realización de presentaciones, la improvisación”*, etc.

Lo anterior muestra claramente cuál sería la fortaleza de un estudiante de Licenciatura en Música que cursa una asignatura como Instrumento Pedagógico, concebida como una herramienta para su formación profesional, frente a una persona que interprete el instrumento pero que carezca de las herramientas educativas que lo hagan competente para enseñar. Lo que esto quiere decir es que el estudiante, a partir de elementos como el ritmo, la melodía, la armonía, y fundamentado en una pedagogía activa o moderna, podría, además de enseñar a ejecutar la guitarra, explorar dimensiones propias del ser humano como la sensibilidad, la motricidad, la creatividad, y además enseñar a partir de los tres elementos fundamentales del aprendizaje, los resultados, los procesos y las condiciones, para aplicarlos en su práctica pedagógica.

### **5.3 UNIDAD DE ANÁLISIS 3. LOS CONTENIDOS O RESULTADOS DEL APRENDIZAJE**

**OSCILAN ENTRE EL MANEJO DE INFORMACIÓN MUSICAL, INTERPRETACIÓN DEL INSTRUMENTO Y, POCO O NADA, LO PEDAGÓGICO.**

Esta categoría hace referencia a aquello que se aprende, o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje. Los estudiantes y profesores, al ser consultados sobre los contenidos ofrecidos por la asignatura, resaltan aquellos que tienen que ver con *“ejercicios de imitación rítmica con la guitarra”*, con el uso de este instrumento para *“entender y aprender percusión”*, con la *“expresión corporal a partir de elementos rítmicos y melódicos ejecutados en la guitarra”*, aspectos que coinciden con el programa de la asignatura<sup>85</sup> y que según los estudiantes, les han permitido fortalecer el ritmo y la melodía, elementos que son esenciales en la música y, sobre todo, en su enseñanza.

Se evidenciaron contenidos propios del aprendizaje de un instrumento, en este caso, contenidos como acordes, ritmos y melodías relacionados con el aprendizaje e interpretación de canciones. No se evidenciaron procesos que aporten, desde el instrumento, herramientas pedagógicas que enriquezcan sus propios aprendizajes, su forma de enseñar o la construcción de un proceso de formación para la educación musical. En otras palabras, los contenidos de tipo pedagógico fueron poco evidentes, tanto en el programa como en el desarrollo de las clases. Los contenidos de la asignatura incluyen prioritariamente elementos propios de la guitarra y de la música así como la enseñanza de canciones con la guitarra, tema que consideran básico en la formación de pedagogos musicales, ya que, según los participantes, *“proporciona herramientas fundamentales tanto en el área de formación musical como en el área docente”*.

Pero definitivamente el desarrollo de habilidades y destrezas en la técnica e interpretación de la guitarra, y el desarrollo de competencias musicales en los estudiantes, se constituyeron en los contenidos más importantes de la asignatura.

---

<sup>85</sup> UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Plan de Estudios Licenciatura en Música. Op. cit., p. 10

El contenido o tipo de conocimiento trabajado en clase refleja el objeto de conocimiento de una manera fiel y real, pero en diversos grados<sup>86</sup>: se aprende exactamente lo que el profesor desea y como él lo hace; también, en ocasiones, hay conocimiento parcial, y en otras, conocimiento total, dado que se domina una parte o la totalidad de lo aprendido, por ejemplo, se aprende a tocar una parte de la canción, o se aprende la totalidad de ella. Los resultados se asumen como estados y se conciben en términos aislados, pues los ejercicios de interpretación se llevan a cabo muchas veces sin un hilo conductor desarrollando aquello que va apareciendo como necesidad, en algunos casos según las ejecuciones y los errores que se detecten. La información fluye de manera poco organizada en función de los errores que el alumno comete; así, se establece una relación lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje.

Pero también se hizo evidente aunque con menor fuerza, la presencia de elementos que promueven el cambio en la forma de aprender, aspecto fomentado especialmente por el profesor cuando plantea *“deducir la armonía de la canción, cantarla y acompañar con la guitarra para luego, idear un método y enseñarlo”*. Los resultados del aprendizaje en este caso son una redescrición de los contenidos y del propio alumno, quien no se conforma con lo transmitido, sino que crea e innova para lograr desarrollar procesos metacognitivos. El conocimiento en esta concepción develada refleja la realidad, pero con algunos cambios, los cuales son susceptibles de control con la intervención del profesor. Los procesos internos ya se hacen presentes y aumentan en complejidad según la intervención que haga el propio estudiante, porque los externos están direccionados por el profesor.

---

<sup>86</sup> PÉREZ E, M. P. et. al. Op., cit., p.56-57.

#### **5.4 UNIDAD DE ANÁLISIS 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONDICIONES Y PROCESOS**

Analizar la práctica pedagógica desarrollada en la asignatura estudiada supone hacer una lectura del contexto de aula y de los diferentes momentos que transcurren en el proceso de enseñanza, con el fin de encontrar significado a las acciones de profesor y estudiantes.

#### **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CENTRADAS EN PROCESOS EXTERNOS: MODELACIÓN, EJECUCIÓN, REPETICIÓN Y PRÁCTICA DE ESTUDIO PERSONAL.**

Se parte en primer lugar de entender que los estudiantes llegan con un *nivel heterogéneo de conocimiento* sobre el instrumento, de tal forma que algunos dominan las técnicas de interpretación de la guitarra, otros lo hacen de manera regular y unos pocos definitivamente, no muestran ningún tipo de dominio sobre él. Esta situación no es atendida oficialmente, por cuanto no existen estrategias, ni del profesor ni de la misma Escuela de Artes, para tratar de nivelar los grupos por nivel de conocimiento, mientras que sí se hace por disponibilidad horaria criterio principal para la conformación de los grupos. Esta situación tiene que ver con la forma como se desarrolla la clase y con los resultados obtenidos por los alumnos. Los profesores afirman tener en cuenta este aspecto a la hora de planificar la enseñanza, asunto sobre el cual prácticamente no se obtuvo evidencia, pues no se observó la forma como el profesor planea su clase y la información suministrada al respecto fue muy limitada.

Inicialmente, la clase sigue la rutina metodológica de preparación del instrumento (guitarra), ubicación adecuada, afinación; el profesor manda a que afinen y ayuda a quienes, según él, no lo hicieron “bien”, mostrando él mismo la forma de

hacerlo. En esta primera escena ya se evidencia una estrategia, que es la *modelación*, la cual se hace reiterativa a lo largo de la clase. Durante el desarrollo de la clase se observa que el profesor toca, el alumno repite, absorbo en lo que muestra el profesor. Este tipo de práctica pedagógica es coherente con la concepción directa del aprendizaje en la que hay distanciamiento entre la mente del profesor y del estudiante, pues el primero está interesado en “*instruir*” y en “*corregir los errores*”, y el segundo en “*hacer lo que hace el profesor*”.

Otra escena muestra al profesor haciendo preguntas sobre el dominio que tienen sobre la guitarra y sobre un tema en particular; se genera entonces un diálogo en el que el profesor detecta *los conocimientos previos*<sup>87</sup>. Luego explica, guía con el pulso, aclara algunos acordes, pregunta, aplica la temática a una canción, pide que transporten el ejercicio a otra tonalidad y ordena iniciar la ejecución y práctica en el instrumento, es decir, *dirige la clase*. Se infiere que el maestro da relevancia al control externo, pues es él quien toma las decisiones en las actividades que deben llevarse a cabo, aun cuando trata de recurrir a procesos internos como a los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos para superar algunas dificultades conceptuales y procedimentales que pudiesen tener.

La mayor parte de la clase se centra en la ejecución y práctica con el instrumento, que se hace individualmente; mientras orienta a un estudiante, los demás practican según las instrucciones dadas por el profesor. Pero, ¿qué hace el profesor al orientar su clase? “*toma la guitarra, le explica los cambios, le devuelve la guitarra, le pide que toque, corrige la postura de los dedos y le da ejemplo con el brazo de él...corrige los acordes de la canción...toma la guitarra del estudiante, da un ejemplo en ella y le habla de la secuencia de los acordes; le muestra otro ejemplo en la guitarra y le dice que practique...pasa a otro estudiante, se equivoca y él (profesor) le ayuda a ubicar los acordes en el diapason, le da sugerencias y un*

---

<sup>87</sup> AUSUBEL, D ; NOVAK, J. y HENSIAN, H. Educational Psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1978, p. 37.

*ejemplo tocando, lo deja solo y pasa a otro, al que le pide que haga escala en corcheas, corrige las notas en las que se equivoca y le deja la tarea de estudiar escalas; vuelve al primer estudiante, le hace una gráfica en el papel de la canción y le pide que haga el acorde en dos tonalidades; pasa a otro alumno, corrige la posición de los dedos y le dice que debe cuidar que el acorde suene bien...guía con su dedo los acordes que hay en el papel y le pide que practique".* Esta secuencia evidencia que el profesor muestra al estudiante qué es lo que no hace correctamente, es decir, lo retroalimenta, y a la vez se constituye en modelo para la ejecución. También lo hace repeti, para lograr que esta acción se convierta en un automatismo y así llegue a dominar la técnica gracias a mostrarle sus errores y progresos.

La situación descrita muestra que la enseñanza no está dirigida sólo a reproducir una pieza musical, sino a dominar los recursos técnicos y conceptuales que hacen posible que la interpretación sea correcta, acciones que son coherentes con las concepciones interpretativas que se identificaron inicialmente. Se observa también que el profesor intenta explicar al estudiante la naturaleza de los errores cometidos, en razón a que este último poco participa con ideas y deja todo en manos del profesor, posiblemente por inseguridad al no dominar los conceptos musicales y técnicos.

El modelo constructivo está prácticamente ausente del escenario de la clase, por cuanto no se develan procesos de autoregulación ni reestructivos del aprendizaje por parte del propio estudiante, ni una transformación de los contenidos y de ellos mismos por efectos de lo aprendido; en raras ocasiones el profesor insiste en la necesidad de extrapolar a otras situaciones las experiencias adquiridas en el espacio del aula y de reflexionar sobre lo que hacen y la forma como lo hacen, mas no recibe de los estudiantes la suficiente atención, dado que solamente esperan seguir las rutinas que generalmente se dan durante la hora de clase.

Con respecto a la práctica de estudio desarrollada por los estudiantes, se encontró que los estudiantes llevan a cabo su práctica básicamente en el tiempo en el que asisten a la asignatura. Su práctica personal es muy limitada, ya que presentan dificultades en el aprendizaje del instrumento a nivel motriz o de coordinación. Las prácticas de estudio contemplan tanto los aportes del docente en las clases, como la práctica personal que desarrolla el estudiante fuera de ellas, prácticas que apuntan a mejorar la interpretación en la guitarra para lograr el desarrollo de habilidades y destrezas en su desempeño como instrumentistas.

En la asignatura Instrumento Pedagógico, las clases se desarrollan de forma colectiva e individual, con la explicación de ejercicios básicos que fundamentan el aprendizaje del instrumento y la interpretación de un repertorio de canciones acorde a cada nivel. La diferencia en los niveles de conocimiento con el que llegan a cada clase y el poco tiempo asignado a la asignatura desfavorecen el proceso de adquirir, comprender y poner en práctica los contenidos de la materia

Por otra parte, no se evidencia que la asignatura ofrezca herramientas pedagógicas ni didácticas que lleven a que los futuros licenciados puedan establecer una relación entre referentes pedagógicos y la enseñanza de la música, que los habilite para un acompañamiento del proceso de aprendizaje de estudiantes de básica y media, contexto de su futuro desempeño.

## **RELACIÓN ASIMÉTRICA Y JERÁRQUICA ENTRE MAESTRO Y ALUMNO**

Esta categoría nuclear muestra la relación entre maestro y alumno, la cual asume al profesor como un modelo o un guía de instrucción y quien maneja los contenidos teóricos y prácticos, es decir, es quien “sabe”; el alumno es concebido como el actor que desde su propia práctica, repite y sigue dichas instrucciones. Esta relación se orienta a crear condiciones que buscan generar resultados o

contenidos de aprendizaje acordes con las expectativas tanto del profesor como del estudiante. No obstante, a nivel personal las interacciones asumen otra forma en la que el profesor trata hasta cierto punto de mediar en los procesos de aprendizaje, situación que se pone de manifiesto en la forma como orienta y guía al estudiante.

## **EVALUACIÓN: PRÁCTICA Y RETROALIMENTACIÓN PARA EL LOGRO DE RESULTADOS QUE SUPEREN DIFICULTADES**

Esta categoría nuclear muestra una evaluación del aprendizaje que se centra prioritariamente en valorar la ejecución e interpretación del instrumento, basado en un repertorio de canciones sobre las cuales el estudiante debe superar una serie de dificultades propias del instrumento y mostrar su interés por progresar. Esta práctica coincide con las concepciones que asumen el aprendizaje como producto directo de la enseñanza que debe llevar a resultados. De ahí que se evalúen los productos del aprendizaje relacionados con destrezas, habilidades, intereses y esfuerzo, tal como lo afirmó el profesor, *“tengo en cuenta la asistencia y la evolución que ha tenido el estudiante, o sea, que a pesar de sus dificultades él lo está intentando”*. Aquí se destacan dos aspectos a evaluar: el primero hace referencia a unos elementos relacionados con el tipo de competencias propias del músico, y en segundo comprende, aspectos relacionados propiamente con el individuo.

En esta asignatura se evalúan conocimientos básicos del instrumento, de su interpretación y ejecución a través de canciones, y, en menor grado, el tiempo de dedicación y esfuerzo del estudiante dentro del proceso de aprendizaje. La interpretación de canciones funciona como herramienta para la enseñanza de la música, facilitando el acercamiento al estudiante y fortaleciendo los procesos de aprendizaje. Algunos elementos relacionados con la coordinación y la motricidad

se dificultan al momento de adoptar algunas posiciones en el instrumento y coordinar rítmicamente la acción de tocar y cantar en un tiempo muy corto de aprendizaje, aspectos que son considerados por los participantes como las principales dificultades presentadas en la asignatura y que afectan la evaluación.

En la observación se puso de manifiesto que la prioridad en la evaluación se centró en contenidos como acordes, ritmos y melodías, relacionados con el aprendizaje e interpretación de canciones, y en la interpretación y ejecución propiamente dicha del instrumento mediante un repertorio de canciones adecuadas para la educación básica y media, mas no fue evidente que se evaluara cómo ciertos conceptos propios de la música se aplican a la interpretación del instrumento para hacerlos más significativos y fáciles de entender por parte del aprendiz. Es decir, se evaluó simplemente aprender a tocar guitarra a través de la misma actividad de tocarla. No se evaluó el conocimiento de herramientas pedagógicas ni didácticas, porque no se enseñaron, lo que muestra que el estudiante que finaliza la asignatura posiblemente solo obtenga el mismo aprendizaje que cualquier persona podría obtener en un curso de guitarra. Esto lleva a pensar que el estudiante en formación, al momento de enseñar, posiblemente no disponga de algunos recursos ni estrategias pedagógicas para enfrentarse a la realidad de enseñar música con y a través de la guitarra.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis de las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza y de la práctica pedagógica constituye un problema lo suficientemente complejo, que debe abordarse desde una visión pluralista para entender que existe multiplicidad de significados y formas de estudiarlo. Solo conociendo detalladamente lo que los alumnos y profesores piensan y hacen, es posible introducir los cambios que la educación necesita para lograr personas autónomas que autoregulen sus propios procesos de aprendizaje y enseñanza.

Las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Instrumento Pedagógico se recogen en una fotografía que las asume como una reproducción fiel de la realidad tal y, como los objetos aparecen en el mundo, dando prioridad a la realidad externa y en ocasiones, a algunos procesos que acontecen en el interior del individuo. De esta forma dichas concepciones asumen la enseñanza como transmisión de conocimientos que producen directamente el aprendizaje, el cual se reduce a resultados; por ello, la concepción de aprendizaje es directa e interpretativa, más que constructiva, resultados que coinciden con los de otras investigaciones realizadas en España por Pozo y colaboradores.<sup>88</sup>

Los modelos didácticos que más caracterizan la práctica pedagógica de la asignatura, son el práctico y el comunicativo lúdico<sup>89</sup>, por cuanto para el primer caso, la enseñanza es más individual que grupal, la practica es sinónimo de aprender, y mostrar o modelar sinónimo de enseñar; para el segundo caso es

---

<sup>88</sup>TORRADO, J. A. y POZO, J.I. Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza de la música. En: POZO, J. I. et. al., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Op.cit., p.206-227.

<sup>89</sup>JORQUERA, M.C. Op. cit., p. 62.

frecuente la presencia de elementos recreativos, espontáneos y participativos por parte del estudiante y también, son tenidas en cuenta por el profesor, las competencias musicales, las canciones conocidas y las motivaciones e intereses en cuanto al repertorio de los estudiantes.

La asignatura Instrumento Pedagógico aporta conocimiento sobre una herramienta que es la guitarra, la cual facilita la interacción con el conocimiento musical, a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones se relacionan con la facilitación de cualquier proceso de aprendizaje de la música y con el desarrollo de actividades en un aula de clase. Se considera a la guitarra una herramienta para trabajar con niños y para acompañar canciones, a través de las cuales se hacen más significativos para los estudiantes los conceptos musicales que se trabajan en la educación básica. No obstante, no se evidenciaron procesos que aporten, desde el instrumento, herramientas pedagógicas que faciliten los propios aprendizajes del estudiante de Licenciatura en Música y de la forma como él puede enseñarla, o para la construcción de un proceso de formación para la educación musical.

Los contenidos o resultados que se trabajan desde la asignatura fluctúan entre el manejo de la información musical, la interpretación del instrumento y, poco o nada, en generar las condiciones para lograr que los contenidos pedagógicos se conviertan en elementos que coadyuven a integrar lo musical y lo educativo con el ánimo de lograr los objetivos propuestos en la asignatura. Tales contenidos se reducen a la forma de aprender música y canciones, al desarrollo de competencias relacionadas con habilidades y destrezas para ejecutar el instrumento, al manejo de contenidos sobre estructuras rítmicas, melódicas y armónicas y al estudio de escalas, ritmos y canciones.

El desarrollo de la práctica pedagógica es coherente con las concepciones encontradas, y siguen la misma tendencia de las prácticas pedagógicas que

caracterizan las de los niveles educativos anteriores (básica y la media), apartándose de las que las que debieran darse en la enseñanza universitaria. Las estrategias didácticas y evaluativas están centradas en procesos externos de modelación, ejecución, repetición, práctica y estudio personal, más que en procesos internos de autoregulación del aprendizaje. Los contenidos, el método, el instrumento y el profesor arrebatan el protagonismo al estudiante y a los procesos internos que debieran ser el centro de la construcción de conocimiento. Las interacciones se dan desde una relación asimétrica y jerárquica entre profesor y alumno desde el saber musical. Estos hallazgos están muy relacionados con los encontrados por Pérez, Pozo y Rodríguez<sup>90</sup>

La asignatura Instrumento Pedagógico aporta al músico, por cuanto le ayuda a desarrollar el oído musical, la capacidad de escucha y a identificar tonos; facilita una interacción con el conocimiento musical y le permite contar con algunos elementos que ayudan a que en cualquier momento pueda enseñar a interpretar la guitarra. Al profesor de música, además de lo anterior, le permite enseñar técnicas específicas como acompañar canciones, dado que es el puente entre lo que se quiere enseñar y el propio aprendiz; además, es un medio para el desarrollo de actividades en el aula y un recurso para lograr motivar mediante una metodología activa que despierte la curiosidad de los aprendices para aprender la música. Es un medio para enseñar música a los niños y adaptar la enseñanza a los procesos de desarrollo, haciendo más concretos ciertos conceptos musicales como el ritmo, la armonía, la melodía; sirve además para que los estudiantes puedan enfrentarse ante cualquier requerimiento que les haga el contexto educativo en el cual se desempeñarán en un futuro como profesores de música, como es el caso de la conformación de grupos musicales, presentaciones, entre otros.

---

<sup>90</sup> PÉREZ, M.P; POZO, J.I y RODRÍGUEZ, B. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios: el aprendizaje como producto o como proceso. En: MONEREO, C y POZO, J. I. Las estrategias de aprendizaje en la Universidad. Barcelona: Paidós, 2001. p. 10-11

## 7. RECOMENDACIONES

Se espera que los resultados obtenidos en esta investigación fomenten el interés de profesores y estudiantes de Licenciatura en Música por establecer un diálogo con su propio pensar y hacer, con el ánimo de entender la naturaleza relativa y compleja del conocimiento y el papel de los procesos cognitivos en la formación de sujetos autónomos y autoreguladores del propio aprendizaje, a fin de generar una reflexión profunda acerca del papel que en este momento histórico debe asumir el profesor como mediador de los procesos de aprendizaje a través de la enseñanza, en este caso, de la música.

Dado que las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y las propias prácticas pedagógicas son susceptibles de ser cambiadas, vale la pena tomar conciencia de las acciones que cada uno realiza como profesor o estudiante de Licenciatura en Música, con el ánimo de hacer una revisión sobre las posibles modificaciones que podrían darse en cada asignatura, a fin de convertir un aprendizaje mecánico, repetitivo, directo y una enseñanza trasmisionista basada en controles externos, en procesos que sean coherentes con la formación de profesores estratégicos, capaces de tomar decisiones y aprender a aprender.

Se espera que esta investigación sirva como información de retorno para promover cambios en la estructura del programa Instrumento Pedagógico y en los planes de estudio relacionados con la formación de profesores de música, que incluya no solo contenidos musicales, sino didácticos y educativos, que apunten al desarrollo y formación de estructuras de pensamiento y competencias musicales y pedagógicas. Se propone entonces la constitución de un grupo de investigación

que de continuidad al trabajo acá iniciado mediante la realización de una investigación-acción, cuyo objetivo apunte a generar propuestas curriculares para mejorar las falencias encontradas

En razón a la posibilidad de cualificar la asignatura y de imprimirle un sello más pedagógico, como su nombre lo indica, se recomienda la incorporación de contenidos relacionados con metodologías Orff y Dalcroze que fundamenten el sentido rítmico, melódico y armónico, la expresión corporal, la sensibilidad y la creatividad pero enlazados con el significado didáctico y educativo. La guitarra como herramienta pedagógica permite la exploración tímbrica comparativa con instrumentos de percusión y una exploración sonora desde las cualidades del sonido, dado que estos elementos son complementarios y muy significativos en todos los procesos de educación musical. Así mismo es conveniente establecer una relación directa con los contenidos desarrollados en el área pedagógica, con el fin de adecuar la enseñanza y el aprendizaje de la música por medio de la guitarra, a las diferencias individuales, a los procesos de desarrollo del aprendiz, al contexto social, a las formas de aprender y de enseñar, a las metodologías y didácticas existentes y a las políticas educativas. Ello permite imprimir sentido pedagógico a la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. y STRASSER, K. Psicología de la Educación. 2ed. México: Alfaomega. 1999.

AUSUBEL, D; NOVAK, J. y HENSIAN, H. Educational Psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1978.

BONILLA, J.A.; HERRERA, M.A.; LEAL, A. y PARRA, D. R. La música como herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario inglés como lengua extranjera. Bogotá .2007. 150 p. Tesis de grado (Educación). Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación.

BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ, P. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. 2ed. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1997.

BRIASCO B., A. Reflexiones sobre la docencia en la guitarra: la música contemporánea. En: Revista digital innovación y experiencias educativas. No 26. (ene. 2010).

CARVAJO MARTÍNEZ, C. En: El perfil profesional del docente de música de educación primaria: auto-percepción de competencias profesionales y la práctica de aula. Murcia, 2009, 216 p. Tesis doctoral (Educación Musical). Universidad de Murcia.

CASTRO, A. L. El pensamiento de los profesores y los estudiantes En: Memorias del Seminario: del pensamiento a la práctica pedagógica de profesores y

estudiantes: una diferencia conceptual necesaria. (1º: 2013: Bucaramanga). Bucaramanga: UIS, 2013.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Psicología del Aprendizaje. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2000.

CASTRO, D. Competencias docentes en educación musical. Argentina. 2009. Tesis de Maestría. (Didáctica de la Música). Universidad CAECE. Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas.

CLEMENTE, J. A. El contenido melódico en la enseñanza de la guitarra. Murcia, 2002, 1014 p. Tesis doctoral (Didáctica de la Música). Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

COLL, C. y MIRAS, M. Citado por: DÍAZ B., F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGRAW-HILL, 2000.

DÍAZ, M. et. al. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPODRIC. 1990.

DILTHEY, W. Teoría de las concepciones del mundo. Madrid: Alianza Editorial. 1983.

ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata. 1997.

ERICKSON, F. Citado por: REYES, L. Et. al. Acciones y creencias: tesoro oculto del educador. Bogotá: UPN. 1999.

FREGA, A. L. *Música para maestros*. Citado por: GOMEZ DÍAZ, Maravillas. Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. En: Revista

de Psico-didáctica de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. N° 5, 1998.

GALEANO, M.E. Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la Mirada. Medellín: La Carreta. 2004.

GALLEGO-BADILLO, R. y PÉREZ, R. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2000.

GIORDAN, A y DE VECCI, G. Los orígenes del saber. Sevilla: Diada. 1995

JORQUERA J., M. C. Modelos didácticos en la educación musical: el caso de la escuela española .En Revista musical Chilena. V.64, N° 214 (Jul.-Dic. 2010).

LONGUEIRA M., S. Educación musical: un problema emergente de intervención educativa: indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical. Santiago de Compostela 2011. 484 p. Tesis Doctoral. (Educación). Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.

LOPARDO, C. E. Una experiencia desde el canto: la entonación en niños de 9 y 10 años. Argentina. 2008. 144p. Tesis de Maestría (Didáctica de la Música). Universidad CAECE. Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas.

LOPEZ, R.; CORREDOR, M. V. y PEREZ, M.I. Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2009.

MACKERNAN, J. Investigación acción y curriculum. Madrid: Morata. 1996.

PERAFAN, G. Investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En: PERAFAN, G. y ADURIZ-BRAVO, A. (com.) Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales. 2 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2005.

PÉREZ E., M. P.; POZO, J.I. y RODRÍGUEZ, B. Las concepciones sobre aprendizaje en los estudiantes universitarios: el aprendizaje como producto y como proceso. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. En: MONEREO, C. y POZO, J. I. (Comp.). Las estrategias de aprendizaje en la Universidad. Barcelona: Paidós. 2001.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. et al. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: POZO, J.I. et. al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó. 2006.

PEREZ, M. A. Una pedagogía dialógica desde la educación artística – musical. En: El Artista. Revista de Investigaciones en Música, Artes Plásticas y Visuales, Escénicas, Danzarias y Literarias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia. Nº. 6, 2009 (dic. 2009, 72 p.).

PÉREZ, SERRANO, G. La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: La Muralla. 1994.

PONT, Barceló Esteve. Models d'acció didáctica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 1997.

POZO, J.I. Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza. 1996.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. et al. El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: SANCHEZ, J. M.; OÑORBE, A. y BUSTAMANTE, I. (eds). Educación Científica. Madrid: Ediciones Universidad de Alcalá. s.f. .

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et al. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: POZO, J.I. et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó. 2006.

PRIETO PARRA, M. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 4 Medellín. 1990.

RISTESKI, I. B. Una Filosofía nueva de la guitarra. En: Discusiones filosóficas. V.7 No. 10 (ene. - dic. 2006).

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Imagraf. 1999.

ROGOFF, B. Citado por: DÍAZ B., F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGRAW-HILL. 2000.

SANCHEZ, J.; BARRIOS, P.; DIOS, F.; GUERRA, R y RODILLA, F. Reflexiones sobre el aprendizaje de la guitarra en la educación musical española: propuesta de actuación. En: Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Nº 5 (may. 2000). Trabajo presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo Editores, 2002.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Seminario de investigación Cualitativa. Bucaramanga: Maestría en Pedagogía UIS. 2002.

STAKE, R. E. Citado por: GALEANO M., María E. Investigación cualitativa: un giro en la mirada. Medellín: La Carreta. 2004.

TORRADO, J. A. y POZO, J.I. Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza de la música. En: POZO, J. I. et. al., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Op.cit. 2006.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Pedagógico. Bucaramanga: UIS, 2000.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Plan de Estudios Licenciatura en Música. Bucaramanga: Escuela de Artes. 2000.

VALENZUELA, D. R. Desarrollo de la inteligencia musical y su desarrollo en el aprendizaje. Bucaramanga. 2010. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humana. Escuela de Artes.

VELASQUEZ, Y. H. Propuesta de ejercicios para el desarrollo de la memoria musical en la formación de guitarristas. Bogotá, 2010. Trabajo de grado. (Educación Musical). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Educación Musical.

WILLEMS, E. Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos aires: Eudeba. 1961.

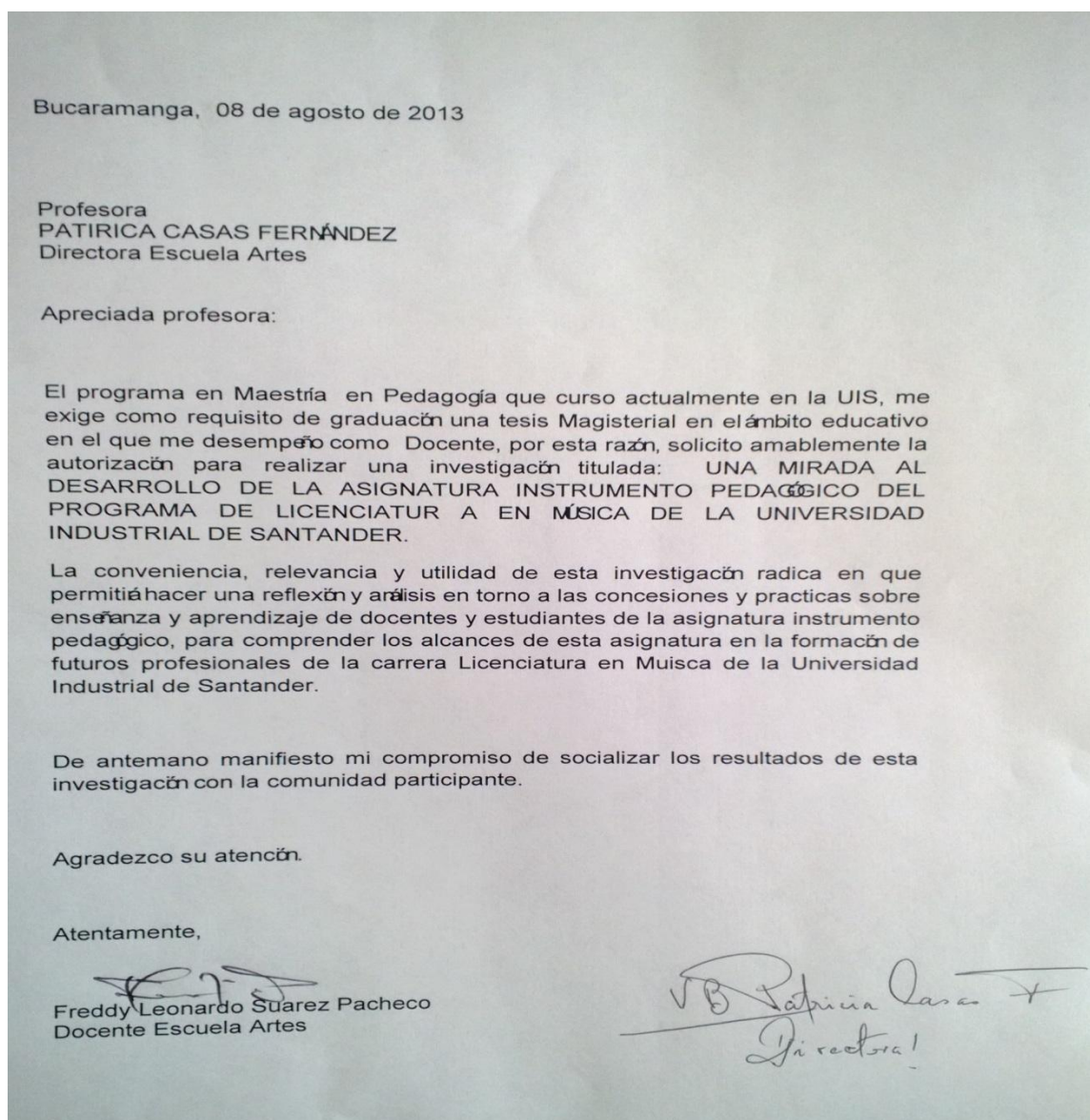
WOODS, P. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación cualitativa. Madrid: Paidós, 1987.

ZAMBRANO, A. Herramienta pedagógica para la preparación de un recital de canto. Bucaramanga. 2004. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música). Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Artes.

ZAPATA, F. Proyección pedagógica en la adaptación para guitarra de diez aires populares de Guillermo Uribe Holguín. Bucaramanga 2010. Trabajo de grado. (Licenciatura en Música) Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Artes.


## ANEXOS

### ANEXO A AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN.



## ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad Industrial de Santander

 FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

UNA MIRADA AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGOGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MUSICA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene como objetivo que usted como docente o estudiante de la asignatura del área instrumento pedagógico de esta universidad, acepte participar de forma voluntaria en la investigación titulada **UNA MIRADA AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGOGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MUSICA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**, que realizara **FREDDY LEONARDO SUAREZ PACHECO**, como requisito para obtener el título de Magister en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander. Igualmente es necesario aclarar que la información suministrada será confidencial, anónima y su utilización será exclusiva para el desarrollo de esta investigación.

Para su colaboración con la investigación se solicitara información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que vive en el desarrollo de la asignatura del área disciplinar de instrumento pedagógico. Dicha información será recolectada a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones y se registraran en fotografías y grabaciones de video o audio, lo cual no representa ningún riesgo para los participantes.

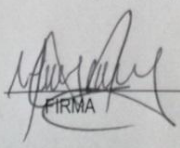
Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre la investigación puede comunicarse con el investigador en la oficina de la escuela de música de la universidad.

Agradezco su colaboración.

**FREDDY LEONARDO SUAREZ PACHECO**  
Investigador

ACEPTACION

Henry Rodriguez  
NOMBRE DEL PARTICIPANTE

  
FIRMA

13 - Agosto - 2013  
FECHA

## ANEXO C CUESTIONARIO A DOCENTES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

### UNA MIRADA A LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MUSICA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

#### CUESTIONARIO A DOCENTES

El presente cuestionario tiene como propósito analizar lo que se piensa y se hace en la asignatura instrumento pedagógico desde la perspectiva de los docentes de Licenciatura en música de la UIS.

Responda de manera clara, concreta y sincera las preguntas que se plantean a continuación

La información suministrada será confidencial y tendrá un valor importante en esta investigación

#### CON RELACIÓN A APRENDIZAJE

1. ¿Qué es para usted aprender?

Hacer propios los conceptos recibidos y hacerlos propios.  
Adquirir por ser en el concepto, conceptos y prácticas.

2. ¿Cuáles son los contenidos que se estudian en la asignatura instrumento pedagógico?

posicion de acordes, dominantes, suspedidos, acentos.  
dominantes?, ritmos y canciones.

3. ¿Cómo aprenden sus estudiantes los contenidos en esta asignatura?

por observación, repetición, material didáctica.

4. ¿Qué aportes hace la asignatura a la formación del estudiante como músico?

les permite el acceso al instrumento que no saben.  
manejar y aplica teoría vista en estas asignaturas.

5. ¿Qué aportes hace la asignatura a la formación del estudiante como docente?

Le aporta al estudiante ser parte este lo que  
gana es un para transmitir dentro de actividades

6. ¿Qué dificultades tienen sus estudiantes para el aprendizaje de la asignatura?

motivación, disciplina y algunos falta de interés

### CON RELACIÓN A LA ENSEÑANZA

1. ¿Qué es para usted enseñar?

transmitir mis conocimientos y experiencia a través de  
la voz, imitar comunicación

2. ¿Cómo planifica las clases de la asignatura instrumento pedagógico?

De acuerdo a los diferentes niveles de conocimiento

3. ¿Cómo desarrolla las clases en la asignatura instrumento pedagógico?

de forma colectiva e individual explicando claramente  
los conceptos, dudas, preguntas, y ejercicios.

4. ¿Qué y cómo evalúa en la asignatura?

ejercicios dados en clase, la postura, canto y  
trabaja al mismo tiempo.

5. ¿Qué es para usted instrumento pedagógico?

Es un instrumento que le permite al estudiante  
desarrollarse como docente.

## ANEXO D CUESTIONARIO A ESTUDIANTES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

### UNA MIRADA A LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MUSICA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

#### CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

El presente cuestionario tiene como propósito analizar lo que se piensa y se hace en la asignatura instrumento pedagógico desde la perspectiva de los estudiantes de Licenciatura en música de la UIS.

Responda de manera clara, concreta y sincera las preguntas que se plantean a continuación

La información suministrada será confidencial y tendrá un valor importante en esta investigación

#### CON RELACIÓN A APRENDIZAJE

1. ¿Qué es para usted aprender?

Es obtener conocimientos nuevos, y nuevas formas de comprender y hacer lo que ya se sabe

2. ¿Cuáles son los contenidos que se estudian en la asignatura instrumento pedagógico?

Acompañamientos armónicos con distintos ritmos colombianos y latinoamericanos, melodías punteadas y todos los acordes mayores y menores

3. ¿Cómo aprende los contenidos en esta asignatura?

Preguntando al docente las dudas, compartiendo con estudiantes más avanzados y estudiando en casa

4. ¿Qué aportes hace la asignatura a su formación como músico?

Aporta cosas importantes, como practicar la entonación y el manejo de la guitarra, para lograr un desarrollo óptimo de una clase y el manejo de un grupo

5. ¿Qué aportes hace la asignatura a su formación docente?

Poder llegar a los estudiantes mediante una guitarra, el canto, la pedagogía se facilita aún más con este instrumento

6. ¿Qué dificultades ha tenido en el aprendizaje de la asignatura?

Algunas posiciones con cejilla me han costado trabajo y cantar sin perderme armónica y melódicamente

### CON RELACIÓN A LA ENSEÑANZA

1. ¿Qué es para usted enseñar?

Dar a conocer un tema de tal manera que se entienda y se aclaren las dudas presentes por medio de una retroalimentación con el estudiante

2. ¿Cómo se desarrollan las clases en la asignatura instrumento pedagógico?

Se repasa lo visto en la anterior clase se practican acordes y canciones

3. ¿Qué y cómo se evalúa en la asignatura?

Se evalúan los conocimientos aprendidos en clase como ritmos progresiones circulares armónicas y cantando

4. ¿Qué es para usted instrumento pedagógico?

Es una herramienta que me da a conocer los conceptos de la guitarra y facilita el desarrollo de actividades en una clase

### INFORMACION ADICIONAL

Semestre que cursa \_\_\_\_\_

Fecha de diligenciamiento 15 agosto - 13

Comentarios adicionales

Gracias por su colaboración

**ANEXO E. FORMATO GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.**

LUGAR:

FECHA :

HORA:

ASIGNATURA:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p><b>1. Organización de la clase</b></p> <p>Contexto físico del lugar, Disposición de sillas y material educativo, Ubicación del profesor y estudiantes</p>	
<p><b>2. Desarrollo de la clase</b></p> <p>Actitud del profesor y estudiantes, generación de expectativas</p> <p>Contenidos de la asignatura</p> <p>Aspectos prácticos</p> <p>Transferencia a situaciones reales</p> <p>Comunicación e interacción entre profesor y estudiantes</p>	
<p><b>2. Instrumentos de mediación</b></p> <p>Realidad</p> <p>Lenguaje</p> <p>TIC</p> <p>Bibliografía</p> <p>Otros</p>	

## ANEXO F GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Lugar:

Fecha:

Hora :

¿Qué es aprender, y cómo se relaciona con el proceso de enseñanza?

Cuando usted dice adquirir ¿a qué hace referencia?

Cuando habla de herramientas ¿a qué hace referencia?

Cuando dice “profundiza” ¿a qué se refiere?

¿Cuáles son los contenidos que se estudian en la asignatura?, ¿a cuáles les da más prioridad y por qué?

¿Cómo aprenden los estudiantes estos contenidos en la asignatura?, ¿y cómo guía usted esos aprendizajes?

¿Qué diferencia habría entre un Licenciado en Música que ha cursado la asignatura y un Músico, en cuanto al desarrollo de sus habilidades?

Si en ese proceso el estudiante presenta gran dificultad ¿Qué actividad se realiza para fortalecer ese proceso?

¿Qué aportes hace la asignatura para la formación de un docente?

¿La composición, qué representa en el aprendizaje de la guitarra?

¿Qué dificultades tiene los estudiantes para el aprendizaje de la asignatura?, ¿Cómo ayuda a superarlos?

¿Existen dificultades en los estudiantes al tocar y cantar a la vez?

Para usted ¿qué es enseñar, y como se relaciona con el aprendizaje?

Si el aprendizaje es construcción a que hace referencia?

¿Cómo se da el proceso de práctica con el instrumento?

¿Para desarrollar habilidades y destrezas en la ejecución del instrumento usted utiliza la modelación? ¿Describa cómo lo hace?

¿Cómo planifica sus clases, qué aspectos tiene en cuenta?

¿Cómo desarrolla sus clases, qué aspectos tiene en cuenta?

¿Qué y cómo evalúa usted la asignatura?

¿Qué es para usted Instrumento Pedagógico?, y ¿qué aportes hace al profesor de música y al músico en general?

## ANEXO G ENTREVISTA A ESTUDIANTE

Lugar:

Fecha:

Hora:

Para usted ¿qué es aprender?, ¿Por qué plantea eso?

¿De qué manera el profesor participa en el aprendizaje de los contenidos?, ¿Qué hace usted para aprender?

¿Qué aporte hace la asignatura a la formación como músico?

¿Qué aporte hace la asignatura a su formación docente?

¿A cuál de los dos le aporta más? por qué?

¿Qué dificultades han tenido en la asignatura usted y sus compañeros?

¿Qué elementos relacionados con los contenidos cree usted que son los que más se dificultan?

¿Para usted qué es enseñar y cómo relaciona este proceso con el aprendizaje?

¿Cómo se desarrolla la clase de instrumento pedagógico? ¿Cómo participa usted y cómo participa el profesor?

¿Se evidencia alguna planeación por parte del profesor y por parte del estudiante?

¿Cómo se da la planeación de acuerdo a lo que usted evidenció?

¿Cómo se evalúa la asignatura? ¿Cuál es su papel en la evaluación? ¿Cuál es el papel del profesor?

¿Qué es un instrumento pedagógico? ¿Qué aportes hace a su formación?