

**GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA MÚSICA EN
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL DISTRITO DE
BARRANQUILLA**

POR:

GISSEL MARIA MONROY MARTÍNEZ

MIGUEL ANDRÉS FAJARDO HERNÁNDEZ



CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2020

**Gestión Pedagógica de los Docentes de la Asignatura Música en las Instituciones Educativas
Oficiales del Distrito de Barranquilla**

POR:

GISSEL MARIA MONROY MARTINEZ

MIGUEL ANDRES FAJARDO HERNANDEZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

ASESORA DEL TRABAJO:

DRA LILIANA CANQUIZ

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2020

Nota de aceptación

Firma del Decano

Firma líder grupo de investigación

Firma juez interno

Firma juez externo

Barranquilla, noviembre de 2020

Dedicatorias

A Dios, que con su misericordia me ha llenado a diario de fuerza y de sonrisas. No fue fácil, pero con Él todo se puede.

A mi esposo que me propuso prepararnos juntos para conquistar nuevos logros en nuestra vida profesional.

A mi familia, por su apoyo y preocupación.

A mis estudiantes que se constituyen a diario en mi motivación como docente, prepararme para brindarles cada día lo mejor a cada uno de ellos.

Y a los docentes que hicieron parte de mi formación, llenándome de experiencias cada vez más significativas.

Gissel Monroy Martínez

Dedicatorias

A Dios, Por la segunda oportunidad

A mi esposa por estar siempre ahí

A mi familia, por su apoyo y preocupación.

A mis estudiantes que se constituyen a diario en mi motivación como docente, prepararme para brindarles cada día lo mejor a cada uno de ellos.

Y a los docentes que hicieron parte de mi formación, llenándome de experiencias cada vez más significativas.

Miguel Fajardo

Agradecimientos

A Dios por siempre permitirnos ver su voluntad en nuestra vida.

A nuestros padres Ruby Martínez, Juan Monroy, María Isabel Hernández y Pedro Fajardo por su apoyo incondicional.

A todos nuestros familiares y amigos, por estar siempre en los momentos importantes de nuestra vida.

A la Universidad CUC, por formarnos como seres integrales.

A los docentes de la asignatura música de los colegios del distrito de Barranquilla, por permitirnos realizar las entrevistas y aportar todo el apoyo necesario.

A nuestra tutora la Dra. Liliana Canquiz, quien con paciencia nos orientó, proporcionándole a esta investigación toda su experiencia profesional.

A nuestras compañeras de la maestría Nurys Calderón, Diana Bernal y Lizbana Rueda, por su colaboración incondicional y el acompañamiento durante la especialización y la maestría.

Por último, a todas aquellas personas que de una u otra manera nos acompañaron en este camino ayudándonos en la realización de este trabajo de investigación.

A todos....

¡Muchas Gracias!

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la gestión pedagógica desarrollada por docentes de la asignatura música de instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla, en los niveles de básica secundaria y media vocacional. Este análisis se realiza a la luz de los documentos publicados hasta la fecha por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Educación Artística y por ende para la asignatura música y los referentes normativos, teóricos de la gestión pedagógica y la educación musical en Colombia. Con lo anterior se logró caracterizar los procesos de gestión llevados a cabo por los docentes en estos niveles e interpretar los hallazgos a la luz de estas teorías. En la investigación participaron 13 docentes de música de igual número de instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla; se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un diseño descriptivo interpretativo, utilizando la entrevista como técnica de recolección de datos y el guion de entrevista como instrumento. Así mismo se realizó un análisis de contenido a los documentos oficiales del MEN, utilizando para ello una matriz de análisis. Esto arrojó como resultado principal el desconocimiento y la falta de apropiación que existe por parte de la mayoría de los docentes entrevistados, directivos e instituciones, de los lineamientos y orientaciones propuestos por el MEN con relación a la gestión pedagógica para el área de Educación Artística, especialmente en la asignatura música. Se sugiere implementar procesos de capacitación y actualización en lo referente a la gestión pedagógica, buscando el conocimiento, la apropiación y la contextualización de lo propuesto por el MEN, así como la posibilidad de actualizar los documentos publicados.

Palabras clave: gestión pedagógica, educación musical

Abstract

This research aimed to analyze the pedagogical management developed by teachers of the music subject of official institutions of the District of Barranquilla, at the levels of basic secondary and vocational medium. This analysis is carried out in the light of the documents published to date by the Ministry of National Education for the area of Artistic Education and therefore for the music subject and the normative and theoretical references of pedagogical management and music education in Colombia. With the above, it was possible to characterize the management processes carried out by teachers at these levels and interpret the findings in the light of these theories. 13 music teachers from the same number of official institutions of the District of Barranquilla participated in the research; It was developed under the qualitative paradigm, with an interpretive descriptive design, using the interview as a data collection technique and the interview script as an instrument. Likewise, a content analysis was carried out on the official documents of the MEN, using an analysis matrix. The main result of this was the ignorance and lack of appropriation that exists by the majority of the teachers interviewed, managers and institutions, of the guidelines and orientations proposed by the MEN in relation to pedagogical management for the Art Education area, especially in the music subject. It is suggested to implement training and updating processes with regard to pedagogical management, seeking knowledge, appropriation and contextualization of what is proposed by the MEN, as well as the possibility of updating published documents.

Keywords: pedagogical management, music education.

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Introducción.	13
Capítulo I.....	15
Descripción de la situación y contexto.....	15
Preguntas problema.....	19
Objetivos.....	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	19
Justificación.....	20
Delimitación	21
Espacial o geográfica.....	21
Temporal.....	21
Contenido.....	21
Capítulo II	22
Marco Referencial	22
Estado del arte.	22
Marco teórico.....	30
La gestión pedagógica en Colombia.....	34
Educación Musical	43
Lineamientos, Orientaciones, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.....	43
El Ministerio de Cultura y la educación en música: Lineamientos de iniciación musical.	54
Los grandes pedagogos de la música del siglo XX. Zoltan Kodaly y Edgar Willems.	57
Influencia de la Pedagogía Kodaly en Colombia	61
¿Cómo afrontar entonces la educación musical en nuestras escuelas?	67

Capítulo III	77
Marco metodológico	77
Enfoque de investigación.....	77
Tipo de investigación.....	78
Unidades de análisis	78
Instrumentos y Técnicas	79
Técnicas e instrumentos para el desarrollo de la investigación.....	80
Análisis documental.	80
Entrevista.	80
Capítulo IV	82
Análisis e interpretación de la información.....	82
Conclusiones	114
Recomendaciones.....	120
Anexos.....	128

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Ejemplo de EBC.....	47
Tabla 2 Estructura de los DBA	48
Tabla 3 Resumen de las orientaciones	50
Tabla 4 Matriz de categorías.	69
Tabla 5 Estudios de pregrado y posgrado	82
Tabla 6 Tipo de nombramiento, antigüedad, escalafón.	83
Tabla 7 Nombre de la plaza ocupada	84
Tabla 8 Coherencia del nombramiento con las labores.....	85
Tabla 9 Contexto socio económico de las instituciones donde laboran los docentes	85
Tabla 10 Organización de carga laboral.....	86
Tabla 11 Espacio y recursos.....	87
Tabla 12 Actividades complementarias	89
Tabla 13 Modelo pedagógico de las instituciones	90
Tabla 14 Autonomía de las instituciones en la escogencia de las asignaturas del área.	91
Tabla 15 Asignatura de música dentro del PEI.....	94
Tabla 16 Mallas curriculares	95
Tabla 17 Participación en proyectos interdisciplinarios	98
Tabla 18 Lineamientos Curriculares, Educación Artística.....	99
Tabla 19 Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en Básica y Media.....	101
Tabla 20 Lineamientos de Iniciación Musical	103
Tabla 21 Desarrollo de competencias definidas por el MEN para el área.	105
Tabla 22 Suficiencia para la construcción de mallas y planes de los insumos expedidos por el MEN	107
Tabla 23 Autonomía a los docentes e instituciones para la definición de planes y contenidos. ...	109
Tabla 24 Conocimiento de los directivos acerca de la normatividad y referentes para el área. ...	111

Figuras

Figura 1 Descripción del proceso del diseño pedagógico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional.....	38
Figura 2 Descripción del proceso de seguimiento académico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional.....	39
Figura 3 Descripción del proceso de prácticas pedagógicas de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional.....	40
Figura 4 Descripción del proceso de gestión de aula de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional.....	41
Figura 5 Descripción del proceso de seguimiento académico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional.....	42

Introducción

El concepto de gestión surge en el ámbito educativo en Estados Unidos en la década de 1960, apareciendo en América Latina en la década de 1980, viniendo esta concepción del campo empresarial, donde esta cumple con funciones como: la planeación, la organización, el liderazgo y la evaluación (Fainholc, 2006). En el campo de la educación, Ruiz Calleja plantea que esta se lleva a cabo a través de tres (3) procesos: el diseño, la ejecución y la evaluación (Ruiz, 2012) . En Colombia el Ministerio de Educación Nacional en la Guía No 5 de 2004, propone que la gestión consta de tres (3) dimensiones: diseño curricular, prácticas pedagógicas y seguimiento académico.

Para direccionar la gestión del área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman, entre ellas la que atañe a esta investigación, música, se toma como referencia lo que propone el MEN en los textos Lineamientos Curriculares-Educación Artística del año 2000 y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del año 2010, así como el texto publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2015, Lineamientos de Iniciación Musical, teniendo en cuenta especialmente las tres (3) competencias que debe desarrollar el área, las cuales se establecen en el texto de 2010: apreciación estética, sensibilidad y comunicación. La educación musical en las instituciones debe buscar contribuir a la formación integral a través del arte, propendiendo por un acercamiento al arte, democrático y abierto. Es necesario entonces que las instituciones y los docentes encargados de la asignatura, con el fin de realizar una gestión pedagógica acertada, estén apropiados de lo que propone el MEN, para que los esfuerzos estén debidamente encaminados en alcanzar los fines que se plantean para la Educación Artística y las asignaturas que la conforman.

En el Distrito de Barranquilla, puede percibirse en las 26 instituciones que tienen música en su plan de estudios (de las cuales 13 participan en esta investigación), que en muchos casos existe poco conocimiento o desacuerdo con lo que propone el MEN en los documentos mencionados, lo cual puede redundar en que, aunque se lleven a cabo procesos bien intencionados en cuanto al desarrollo artístico y musical de los estudiantes, el enfoque que se le dé a la asignatura de música, no responda a los fines planteados por el MEN para el área y asignatura que ocupan esta investigación.

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar esta investigación, la cual tiene como objetivo analizar la gestión pedagógica que realizan los docentes de música de las instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla, que tanto conocimiento y/o apropiación tienen de lo propuesto por el MEN, como está soportada en los Proyectos Educativos Institucionales y como es el apoyo a la gestión de la asignatura que realizan las directivas docentes. Lo anterior con el fin de establecer si el enfoque que se le da a la asignatura música responde a los fines enunciados por el MEN.

Capítulo I

Descripción de la situación y contexto

La educación artística aparece en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE (UNESCO, 2011) documento este que tendría una adaptación para Colombia realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2011 y revisada y ampliada en el año 2018, otorgando ambos documentos, uno en el plano internacional y otro en el nacional, la validez para incluir en los programas de las escuelas del país, el arte como uno de los campos del conocimiento que deben hacer parte de los procesos de educación. La propia UNESCO refrenda también la importancia de las artes en la educación, mencionando en el documento de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística, realizada en Lisboa en el año 2006, que “La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (UNESCO, 2006, p.3), ratificándolo en el documento de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, realizada en Seúl en 2010, donde la definen como “base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2010, p.3).

En Colombia el área de Educación Artística figura en el marco de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional para los programas académicos de las instituciones de educación básica y media, tal como se encuentra en la ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, donde se menciona en el artículo 23 las siguientes áreas como básicas para el aprendizaje: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática, *Educación artística*, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua

castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas, Tecnología e informática (MEN, Ley 115 de 1994), encargándose el MEN de ofrecer para estas áreas la guía correspondiente que dirige el rumbo a seguir en los procesos de gestión, publicando para este respecto Lineamientos Curriculares a partir del año 1998, Estándares Básicos de Competencia (EBC) a partir del año 2006 y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) desde 2015. Para el área de Educación artística hasta la fecha no se han propuesto EBC, ni DBA, siendo publicado el texto de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media en el año 2010.

La gestión del área de Educación Artística está fundamentada entonces en los documentos: Lineamientos Curriculares. Educación Artística, del año 2000 y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, de 2010, refiriéndose este último documento al área que nos compete como “una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas *sensibilidad, apreciación estética y comunicación* al desarrollo de las competencias básicas” (MEN, 2010, p.16)., mencionando el mismo documento las artes visuales, la música, el teatro y la danza como asignaturas que conforman el área, siendo la música la que nos atañe en esta investigación.

Hay que resaltar que se puede leer en el documento anteriormente citado que “no se ocupa (dicho documento) de la definición de contenidos temáticos en la formación artística, pues éstos son determinados según cada práctica artística y, por consiguiente, establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones” (MEN, 2010, p.22), dejando en claro la autonomía de docentes e instituciones para determinar los aprendizajes y experiencias que se pondrán en práctica para que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas.

Es importante mencionar que si bien los EBC y los DBA no son listados de contenidos o temas, si establecen que es lo que los estudiantes deben aprender al finalizar cada grado,

ofreciendo dentro de la particularidad de cada escuela, unos derroteros y finalidades comunes a todas las instituciones educativas y ofreciendo también una base clara y precisa sobre la cual construir mallas, planes y por ende la definición de contenidos, teniendo la certeza de que estos estarán encaminados al desarrollo de las competencias que se requieran y que todos los estudiantes del país estarán en contacto con el mismo tipo de aprendizajes; los DBA particularmente, llegan a ser bastantes específicos en las indicaciones que ofrecen.

Como ya se mencionó, se quiere que la Educación Artística en las instituciones desarrolle en los estudiantes las tres (3) competencias del área: sensibilidad, apreciación estética y comunicación, y estas a su vez contribuyan al desarrollo de las competencias básicas, claramente para ello el abanico de posibilidades de caminos, métodos, formas y demás, es absolutamente amplio; los contenidos y saberes a través de los cuales se puede llegar al desarrollo de esas competencias es prácticamente inacabable. Esto puede resultar en algo muy beneficioso para los procesos educativos artísticos y musicales, debido a que permite a los docentes e instituciones, ofrecer a los estudiantes mucha diversidad en sus experiencias de educación musical, pero también puede resultar en marcadas diferencias de una institución a otra, con respecto a lo que viven los estudiantes en su clase de música, a qué temas aprenden, que tan profundo llegan, el enfoque que se le da a la asignatura, lo que desarrolla.

Los EBC y DBA determinan lo que deben saber y saber hacer los estudiantes de acuerdo a su grado y en consecuencia las acciones y contenidos construidos con base en esto y la puesta en práctica de las actividades en el aula en correspondencia, propiciando así el desarrollo de las competencias requeridas, ya sea en mayor o menor medida, permitiendo también, al menos en teoría, que todos los estudiantes tengan contacto con el mismo tipo de aprendizajes. Dicho de otra manera, por ejemplo, todos los niños del distrito de Barranquilla, al concluir el 7°, deben haber adquirido ciertos aprendizajes en matemáticas y estos a su vez deben contribuir al desarrollo de

las competencias. Sin embargo, para el caso del área de Educación Artística y debido a la inexistencia de EBC y DBA publicados para esta área y considerando que los aprendizajes propuestos a través de estos insumos, en especial los DBA, actúan en función del desarrollo de las competencias, podría suceder que al finalizar cualquier grado, el estudiante haya transitado por algunos saberes musicales pero que estos no lo estén acercando, o no del todo al desarrollo de las competencias propuestas por el MEN para el área de Educación Artística, debido a la autonomía otorgada a las instituciones educativas para la gestión académica del área, e incluso puede suceder que esto se cumpla de manera más formal en unas instituciones que en otras.

El espíritu de lo propuesto por el MEN para el área y asignatura que nos atañe, busca el acercamiento democrático al arte, la cultura y la música, permitiendo la flexibilidad curricular y la contextualización, lo cual resulta pertinente para la formación integral de los educandos. Sin embargo, es necesario indagar si los procesos que se llevan a cabo con la asignatura de música en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla realmente están enfocados en alcanzar lo propuesto por el MEN; si lo planteado en los textos normativos está siendo apropiado y puesto en práctica por los docentes. Es necesario resaltar la inmensa riqueza cultural y musical de Barranquilla y por lo tanto el muy importante papel que desempeñan las escuelas y en especial los docentes de música, en la formación de una ciudadanía que reconoce, valora, respeta y de ser posible, practica diferentes manifestaciones musicales. Barranquilla es una ciudad no solo con un arraigo muy fuerte por lo tradicional, sino históricamente abierta a lo nuevo. Por lo tanto, es fundamental que la asignatura de música impartida en las instituciones educativas de Barranquilla esté siempre enfocada a acercar a los estudiantes a la música desde muchas miradas y dándole a ellos la oportunidad de desempeñar muchos roles en sus vivencias musicales.

Preguntas problema

Lo anterior conduce a las siguientes interrogantes:

¿De qué manera se gestiona pedagógicamente la asignatura música en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla en los niveles de secundaria y media vocacional?

¿Qué aspectos normativos y pedagógicos se tienen en cuenta para el desarrollo de la asignatura música en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla en la básica secundaria y media vocacional?

¿Cuáles son los procesos de gestión pedagógica que se toman en cuenta para la enseñanza de la asignatura música en las instituciones educativas oficiales de secundaria y media vocacional del Distrito de Barranquilla?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la gestión pedagógica desarrollada por los docentes de la asignatura música en las instituciones oficiales en educación en los niveles de básica secundaria y media vocacional del Distrito de Barranquilla.

Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos de gestión pedagógica que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla en la básica secundaria y media vocacional para la asignatura música.
- Interpretar los hallazgos, contrastando los mismos con los referentes pedagógicos y normativos de la gestión pedagógica en las instituciones oficiales el Distrito de Barranquilla en la básica secundaria y media vocacional.

Justificación

Como ya se mencionó anteriormente, el MEN define la Educación Artística en Colombia como “una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos” (MEN, 2010, p.16), es pertinente entonces indagar sobre como las instituciones y los docentes encargados de dictar música, asumen la gestión de esta asignatura, si la propuesta responde al desarrollo de las competencias definidas para el área, y por consiguiente a la formación integral, cómo definen los saberes, en especial ante la ausencia de EBC y DBA y que tanto están apropiados de los lineamientos propuestos por el MEN, obteniendo de esta manera un panorama que dé cuenta de cómo se lleva a cabo la gestión de la asignatura música en las instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla. Los resultados de esta investigación apoyan el desarrollo de futuras investigaciones y propuestas curriculares que contribuyan al fortalecimiento de una de las áreas obligatorias del currículo, como lo es la Educación Artística y por lo tanto al aporte que esta hace al desarrollo de la educación colombiana. Cabe anotar que a la fecha no existen investigaciones, tanto a nivel local como nacional, que aborden el mismo tópico, convirtiéndose entonces este trabajo de investigación en el primero en Colombia que intenta hablar sobre el conocimiento, impacto y apropiación que tienen las propuestas del MEN para el área de Educación Artística en la comunidad educativa.

El resultado arrojado por esta investigación constituirá un insumo valioso para posibles revisiones y correcciones en los textos del MEN; así mismo, soportar y enfocar procesos de capacitación para docentes y directivos sobre el tratamiento diferenciado que requiere esta área y sus asignaturas, redundando todo esto en mejoras de la calidad en el servicio educativo tanto a nivel local como nacional. De igual manera, se constituye en un punto de referencia para investigaciones que aborden un tópico similar, enfocado hacia otras asignaturas del área de

Educación Artística, en especial teniendo en cuenta los pocos antecedentes existentes a la fecha en investigaciones similares en el país.

Delimitación

Espacial o geográfica

La investigación se llevó a cabo en el departamento del Atlántico, en el Distrito de Barranquilla, tomando como unidad de análisis los docentes encargados de la asignatura de música de 13 de las 26 instituciones oficiales que la Secretaria de Educación Distrital reporta como instituciones de los niveles básica secundaria y media vocacional que incluyen la asignatura de música dentro su plan de estudios.

Temporal

La investigación se llevó a cabo a partir del primer semestre del año 2019, hasta el primer semestre de 2020.

Contenido

La investigación tomará como referencia la Ley general de educación de 1994, la Guía No 34 del Ministerio de Educación Nacional de 2008. Lineamientos curriculares: Educación Artística del año 2000, Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media del año 2010, Lineamientos de iniciación musical publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2015. De igual manera se tomó como referencia para la gestión pedagógica a los teóricos Batista, Rodríguez Céspedes y Álvarez de Zaya. Para la categoría de Educación Musical se toma como referencia el pensamiento de Kodaly y Willems.

Capítulo II

Marco Referencial

Estado del arte.

Es imperante que la educación musical en la escuela contribuya clara y permanentemente a la formación integral de los estudiantes, haciendo parte fundamental de la gestión pedagógica, respondiendo a la transversalidad y las necesidades de la educación en la modernidad, siendo más importante el para qué enseñamos y no el qué.

A este respecto Aróstegui (2014) en su investigación realizada en Madrid España, aborda el tema de la contribución de la música a la función educadora de la escuela antes que la instrucción musical como tal. Lo primero que realiza es una revisión a los conceptos de currículo, didáctica y currículo de la música y piensa que el concepto de persona debe ir antes del contenido para que la música se convierta en una herramienta poderosa. Propone que nada como la música influye tanto en la conformación de las identidades culturales de las personas , ya que ningún estilo musical es mejor que otro y que este juicio de valor depende de las preferencias personales que cada uno aporta , otra magnífica oportunidad para educar críticamente al permitir erosionar la autoridad del profesor y de la escuela. En conclusión: Relativismo de los contenidos; desarrollo crítico y estético; educación en valores; capacidad para la toma autónoma de decisiones. He aquí a lo que habría de dedicarse la música dentro del currículo obligatorio. Este artículo se enfoca en exponer la importancia de la música en la escuela. Se asemeja al proyecto de investigación aquí desarrollado al proponer aspectos que se considera necesario tener en cuenta para el currículo en música.

Son pocos los estudios que se han realizado a nivel de gestión pedagógica sin embargo a crecido cada vez más la preocupación por el desarrollo de procesos efectivos de gestión como

por ejemplo el estudio realizado por Mendoza Monzant y Bolívar Aparicio (2016), *Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos en las escuelas rurales en Venezuela*, nos muestra como en tres (3) núcleos rurales del municipio de Miranda se realiza un análisis acerca de la gestión pedagógica integrada a proyectos educativos en las escuelas mencionadas, utilizando un estudio estadístico cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario que les permitió concluir que el proceso de gestión pedagógica se realiza de manera medianamente efectiva, por lo cual se ofrecen recomendaciones como desarrollar y ejercer una gestión pedagógica que les permita conocer y utilizar el potencial investigativo y educativo del entorno e intervenir en la labor pedagógica desarrollada entre docentes y estudiantes y otros actores.

Sobre el asunto, Porta (2016), hace un recorrido por muchos de los más importantes conceptos y percepciones de las ciencias humanas en los últimos 80 años, tales como el psicoanálisis, el estructuralismo, la modernidad, el postestructuralismo y la posmodernidad y el papel del arte y de la educación artística y musical dentro de dichas concepciones sociales, buscando definir algunos de los elementos clave que debe tener una educación musical que responda a la contemporaneidad. Porta se refiere a Rudolph Arnheim (2006) de la escuela de la Gestalt, a las consideraciones sobre el arte desde el estructuralismo de Walter Benjamin (1973), a Umberto Eco (1999) y la teoría de los signos y el discurso dentro del postestructuralismo a la escuela de Frankfurt y los principios del postestructuralismo de Levi-Strauss (1987). En cuanto a la educación musical hace referencia a los pedagogos musicales Dalcroze, Orff, Kodaly y Willems. La metodología empleada para la investigación es la revisión bibliográfica, así como el concepto de paisaje sonoro de Murray Schaffer (1977). La investigación consigue señalar los logros de las metodologías musicales surgidas en el siglo XX, pero considerando que no es aún un tema acabado, sino por el contrario, debe someterse a una revisión constante. Para ello propone diversos elementos claves a tener en

cuenta en la educación musical. Esta investigación está relacionada con la investigación aquí desarrollada en la medida en que propone unos derroteros generales a tener en cuenta en la planeación curricular de la música en la escuela, ofreciendo también una fundamentación sólida para la misma, enmarcando la educación musical en el contexto de la posmodernidad, aunque aun siendo demasiado general.

Por su parte Elorriaga (2016), en su investigación realizada en escuelas españolas, tiene el propósito en primer lugar de hacer una reflexión en la cual habla de que la carga horaria para la educación artística es muy pequeña y la asignatura de música muchas veces ni siquiera se imparte en la Básica secundaria y media vocacional, considera también que el currículo debe ser abierto y flexible y debe buscar ante todo la calidad de esta clase en el aula para así conseguir objetivos como: desarrollar el sentido de pertenencia, creando un vínculo entre el estudiante y su vida escolar, estimular el trabajo en equipo y propiciar la excelencia, buscando el ideal de la belleza del sonido. El autor no aprueba el currículo tal y como se conoce, expresa su deseo de que se tenga en cuenta el interés de los estudiantes y de allí surgirá su interés por aprender, dando algunas pautas de lo que para él serían las mejoras del currículo para el área de artística, más específicamente para la asignatura de música.

Al respecto, Escriche (2016) en su trabajo *La música en el currículo de la educación primaria*, realizado en España, tiene el propósito de realizar un análisis profundo de la música en las leyes y decretos de la educación española, para así observar la importancia que se le da a esta asignatura, también observa críticamente como se imparte la misma y analiza dos formas de aplicarla y entenderla. Se apoya en Green (citado en Vicente y Kirihara, 2012) quien piensa que hay una relación entre el estudio de la música escrita en el currículo y la que hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Al realizar el análisis halla que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) propone la música como asignatura optativa y ella, con toda la información

presentada en su proyecto, pretende justificar esta asignatura como obligatoria. Este trabajo se asemeja al aquí realizado, en la defensa realizada a la asignatura de música resaltando su importancia en la formación en este arte dentro de la escuela.

Por su parte López Paredes (2017) en su artículo investigativo *La gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario*, realizado en Ecuador, hace un análisis de la gestión con el fin de comprender la importancia que esta ejerce dentro del sistema educativo, encontrando entre sus hallazgos, que la gestión pedagógica es muy importante para el desarrollo de la labor docente, ya que contribuye de manera efectiva a elevar la calidad de la educación, fortaleciendo el crecimiento significativo de manera interna y externa, concientizando al sistema educativo y generando un cambio.

Se puede señalar también la investigación de Abril y Abril (2017), quienes hacen un recorrido por todo el continente americano, realizando una sintaxis general de las investigaciones sobre programas de educación musical en las escuelas, dentro de un marco socio-económico, e intentan determinar qué factores externos influyen en la práctica pedagógica y viceversa. La teoría de Urie Bronfenbrenner (1994), quien propone la utilización de un modelo socio-ecológico, basado en diversos niveles jerárquicos de sistemas, sirve de marco teórico para la construcción de los conceptos de este artículo. La metodología empleada consiste en una revisión bibliográfica de estudios, investigaciones, normativas y leyes que evidencien tanto las opiniones y percepciones de la comunidad y los docentes encargados de la asignatura de música, hasta las políticas públicas al respecto. Esta investigación revela que en general existe una percepción positiva por parte de la comunidad y docentes en cuanto a la implementación obligatoria de la música en las escuelas, pero que se tiende a valorar más otras áreas cuando debe hacerse frente a procesos de evaluación institucional y pruebas estandarizadas. De igual manera evidencia que en muchos países de América existen normas que dan cuenta de la obligatoriedad de la enseñanza de la

música en las escuelas, pero que a la hora de la implementación existe desconocimiento de las mismas por parte de los responsables. Finalmente devela las deficiencias en cuanto a la preparación de los docentes encargados.

Así mismo Cantón y Fabian (2010) decidieron realizar evaluaciones en Buenos Aires Argentina, con el propósito de conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículo en relación con la educación musical escolar desde las perspectivas de los profesores. Se tuvo en cuenta El modelo CIPP (context, input, process, product) que consiste en la realización de evaluaciones continuas para tomar decisiones en una institución determinada (Stufflebeam 1996: 183). Esta investigación es de tipo cualitativa, se toma una muestra estratificada, teniendo en cuenta estratos y maestros de cada uno de ellos, realizando cuestionarios y grupos de discusión. Como resultado se obtuvo una visión descriptivo-interpretativa del desarrollo curricular de las clases de música de primaria pública en Buenos Aires Argentina y su vinculación con las propuestas curriculares, ayudando así en la toma de decisiones futuras para la mejora en la implementación de la asignatura. Este proyecto se relaciona con el que se está llevando a cabo en la medida que ambos en líneas generales, intentan demostrar que los docentes de la asignatura de música realizan una práctica a partir de lo que cada uno considera oportuno y que conocer la situación actual del currículo musical en el aula permite ver si se ha avanzado y si se están realizando correctamente los procesos para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

En este respecto Pérez y Vargas J. (2011) muestran algunos Proyectos de innovación en el área de música en España, realizando un análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas. Algunos ejemplos de esos buenos modelos son la utilización de la música popular actual en la educación secundaria, el proyecto educativo Adoptar un músico, basado en la participación activa de músicos, alumnado y profesorado en procesos grupales de creación e interpretación musical, el aprendizaje integrado de contenidos musicales a través de lenguas

extranjeras, Teaching music in english, el encuentro musical anual de centros públicos de Secundaria de las comunidades de Cataluña, Valencia e Islas Baleares y la dinamización de la actividad digital del aula de música y el uso de recursos de la web 2.0. Realizaron los autores revisiones a documentos como El Real Decreto 112/2007 del 20 de julio. Expresan que la enseñanza de música en secundaria se divide en varios bloques de contenidos que están vinculados a capacidades y, por tanto, a competencias básicas.

La investigación “Modelos de gestión pedagógica: factores de participación e innovación en centros educativos costarricenses”, realizada por Chen, Cerdas y Rosabal en el 2020, muestra como a nivel mundial ha crecido la concientización acerca de la importancia de la gestión pedagógica en la educación. Su objetivo principal fue analizar cómo influye el desarrollo de los modelos de gestión pedagógica en los centros educativos que se escogieron para participar, la relación existente entre las variables participación, cambio y categoría y la innovación y su efecto sobre los docentes pertenecientes a estas instituciones y la parte administrativa, obteniendo como resultado que la participación y el cambio son necesarios para avanzar hacia modelos pedagógicos coherentes con la realidad institucional.

De igual manera, Gamboa (2016), da a conocer un estudio sobre la percepción que tienen los estudiantes, profesores y directivos docentes, acerca del papel, implementación y desarrollo de la asignatura de música en la ciudad de Cúcuta. La investigación toma como referentes teóricos a Willems (1960), en cuanto a los conceptos sobre educación musical y a Small (1993), Regelski (1980) y Manerau (1980), para referirse a la dinámica estudiante-escuela, de igual manera se refiere a Gardner (1994) con respecto al desarrollo de competencias que ofrece la educación artística. Para el estudio empleó un enfoque cualitativo-hermenéutico, usando como técnica de recolección de información la entrevista y la observación. El estudio se realizó en tres

instituciones de la ciudad de Cúcuta, dos públicas y una privada, tomando una muestra intencional de sesenta estudiantes, tres docentes y tres directivos. Para analizar la información se utilizó la técnica de Strauss y Corbin (2002). La investigación arrojó como resultado la percepción positiva que tienen los estudiantes con respecto a las actividades que se realizan en las clases de música, considerando la misma como un espacio diferente a sus actividades regulares escolares, valorando el ambiente distendido, de interacción con sus compañeros y de creatividad, incluso considerando la música como una opción laboral. En contraste, los docentes consideran que a su actividad solo se le da el papel de cubrir espacios de animación musical, yendo esto en detrimento de la actividad musical en el aula; incluso algunos expresaron que ven la clase como un espacio más recreativo que de formación. Lo anterior es reforzado por la percepción de los directivos, los cuales, aunque ven el valor de la música como arte y lo que esta implica, piensan en ella sólo en función de la animación y recreación, con menos valor que otras asignaturas.

Con respecto al papel de la educación artística en el currículo, Pérez (2013), se refiere a 2 aspectos de la educación artística y en especial de la educación musical en Colombia y el papel de esta para el desarrollo integral y la integración y transversalidad curricular. Para el primer aspecto, valida su posición en cuanto al papel de la educación artística-musical en la formación integral, basándose en lo que dice Frega (2003), quien se refiere a la educación artística como agente integrador del humano al conocimiento social y científico y en el Informe Consultivo music 5-16 (1985), que ubica la música como recurso de la psicología experimental para el desarrollo de destrezas, emociones, afectividad, conducta. El segundo aspecto, el cual es el principal en el artículo, plantea lo errado que, según el autor, se encuentra el enfoque curricular de la educación artística y musical en la mayoría de las instituciones de educación básica y media del país. En cuanto a esto, encontramos 2 ideas principales. En primer lugar, el hecho de no

encontrar en la mayoría de los currículos analizados, una contextualización con su entorno, desde la planeación a la aplicación. En segundo lugar, la necesidad de la integración y transversalidad, es decir, de integrar la educación musical y artística en general al objetivo de formación integral de los estudiantes que tengan las instituciones y que salga del entorno habitual de ser un área de formación para sólo unos pocos o que sólo cumpla con un papel recreativo, de animación o para la participación de unos pocos estudiantes en eventos artísticos. Es decir, plantea que la educación artística debe referirse no sólo a la formación técnica y exclusiva, sino abierta, democrática y en función de la formación integral, el apropiamiento cultural y la integración social. El artículo se basa en una revisión bibliográfica, tanto de investigaciones del propio autor, como en textos de otros autores y documentos del MEN, haciendo también una revisión de contenidos y programas de educación artística, no encontrando en los contenidos y programas elementos que prioricen el empleo de la educación musical para la formación integral ni la interdisciplinariedad.

El mismo Pérez (2016), presenta una propuesta de currículo como tentativa de cambio y/o eslabón investigativo, a través de la puesta en marcha de una didáctica constructivista alternativa, buscando potenciar la música como eje transversal del currículo en Colombia, agente de formación integral y que responda a las etapas del desarrollo y al contexto. Lo anterior lo fundamenta en un enfoque didáctico constructivista y en el pensamiento filosófico de la Escuela Nueva (Magendzo, 2003). La propuesta fue desarrollada a través del método Investigación Acción Educativa (IAE), bajo el paradigma de la educación social. Como resultado se obtuvo la movilización de conceptos, actitudes, afectos y estructuras cognitivas, así como la construcción de prácticas y saberes contextualizados, logrando tener en cuenta para la propuesta aspectos del contexto, artísticos, culturales e históricos para la transversalidad curricular de la música.

Entre tanto Ariza y Peñaranda (2019), pretenden a través de su “Propuesta integral de gestión pedagógica como estrategia para el fortalecimiento del índice sintético de calidad educativa” realizada en la ciudad de Barranquilla, Colombia, elaborar una estrategia de gestión pedagógica que, al trabajar en conjunto con los procesos curriculares, mejoren las estrategias empleadas por los docentes den su práctica pedagógica, optimizando así los procesos de enseñanza aprendizaje. La investigación parte de un método educativo, con paradigma mixto y aplicaron técnicas como la observación, revisión y análisis documental, para así implementar un plan de acción que permita focalizar las dificultades evidenciadas y construir planes que logren mejorar la calidad educativa.

Marco teórico

Es de gran importancia mencionar antes de entrar al plano de la gestión pedagógica, que esta se desprende de la gestión educativa y que a través de procesos organizados permite que las instituciones logren sus objetivos y metas. El concepto de gestión surge de las teorías empresariales como un proceso que cumple con funciones como: la planeación, la organización, el liderazgo y la evaluación (Fainholc, 2006). En el campo educativo aparece a partir de los años 1960 en Estados Unidos, 1970 en el Reino Unido y 1980 en América latina.

Por otro lado, el concepto de pedagogía proviene del griego “paidagogo”, palabra compuesta por "paidos", que significa niño y "ago", que quiere decir guía. Es la ciencia que orienta las acciones educativas basadas en prácticas, técnicas, principios y métodos.

En la Real Academia Española, la pedagogía es definida como la ciencia que estudia la educación y la enseñanza y que tiene como objetivo otorgar el contenido necesario para planificar, evaluar y ejecutar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La gestión en el mundo empresarial, que es de donde proviene, se destaca por generar modelos de trabajo que logran a través de la organización y la planeación, procesos eficaces de transformación, sirviendo de ejemplo para otros campos como el educativo, logrando innovar y generar cambios significativos. El resultado de este híbrido es la gestión pedagógica, siendo esta el conjunto de acciones organizadas que busca alcanzar los objetivos educativos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través del diseño, la ejecución y la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Batista (2001), la gestión pedagógica “es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica y cumplir ciertas condiciones que favorecen la gestión pedagógica y así cumplir los objetivos” (p. 45), es decir, la práctica docente se direcciona a la gestión para el aprendizaje, entendiendo que el rol de los docentes es el de acompañar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece la construcción de nuevos saberes.

Rodríguez Céspedes (2005) apoya esto, argumentando que la gestión pedagógica es del dominio de los docentes y que “asuntos como la elaboración del PEI, el currículo, la evaluación, los métodos de enseñanza, los proyectos de innovación, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la retención escolar, las relaciones de la escuela, con el conocimiento, la calidad y la pertinencia de la educación y la enseñanza, son en esencia problemas propios de la pedagogía” (p,2). En este sentido se asume entonces a la gestión pedagógica como herramienta clave en los procesos educativos.

El contenido básico de la gestión para maestros y maestras según Ruiz Calleja (2013) se lleva a cabo a través de tres procesos:

El diseño, que se refiere a la planeación y organización de las materias correspondientes a sus grados, viéndose reflejados en los planes de clases y la organización de las actividades curriculares y extracurriculares, pudiéndose inferir entonces, que si el diseño se encuentra desorganizado existe el riesgo de que pese a que exista una planeación, no se desarrollen de forma eficiente los procesos curriculares planteados.

El siguiente proceso es la ejecución, en donde se regulan los procesos de enseñanza aprendizaje de sus materias para optimizarlos a partir de la integración de objetivos, contenidos, medios o recursos didácticos y formas que permiten a partir de la planeación y la organización, la formación integral de los estudiantes. Se hace necesario entonces obedecer a normas que organicen los procesos de enseñanza aprendizaje en pro de educar estudiantes con formación integral.

El último de los procesos es la evaluación. Es aquí donde se lleva a cabo el control del aprendizaje de los estudiantes y de sus procesos docentes a partir de los objetivos definidos por materias y clases. Este proceso es de gran importancia y es un punto sensible en la educación, ya que de la organización y la eficiencia de los procesos anteriores se obtienen el desarrollo de las competencias esperadas, siendo importante aclarar que dichas competencias están determinadas por entes gubernamentales. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional propone en el texto Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del año 2010, que las competencias específicas que debe desarrollar el área que ocupa esta investigación son: sensibilidad, apreciación estética y comunicación (MEN, 2010, p.26) .

Teniendo en cuenta estos procesos, la gestión pedagógica se constituye entonces como la encargada de lo que ocurre en el aula de clases, la forma como se plantea, se desarrolla y se ejecutan los procesos, resaltando la labor del docente, que como se ha mencionado anteriormente, es de vital importancia en la gestión

Es tan importante la labor docente, que Álvarez de Zayas (1998), menciona que la gestión pedagógica es la educación a partir de la teoría de los procesos conscientes, es decir, "se identifica con los componentes esenciales del proceso docente educativo (que son su objeto), de ahí que toda estrategia que se diseñe deberá partir de una necesidad o problema que contribuye al objetivo de optimizarlo" (p.64).

Ruiz Calleja (2012), también muestra la gestión desde la perspectiva curricular de la dirección de la escuela, planteando para esta los tres mismos pasos: el diseño, la ejecución y la evaluación, considerando que para alcanzar esto se necesita de un colectivo pedagógico, constituyéndose el director en la cabeza, dirigiendo a los docentes de cada grado.

Entendiendo este concepto se puede concluir que el director debe guiar los procesos formativos escolares, abarcando todos los grados y materias del plan de estudios de la escuela, incluyendo el área de artística que es el área en cuestión de esta investigación.

En cuanto a la gestión pedagógica, desde la concepción curricular, en las etapas de diseño, ejecución y evaluación, plantea que un buen plan de estudios no garantiza una correcta formación y una ejecución sin bases, en un buen proyecto, no pudiendo alcanzar buenos resultados. La gestión curricular para el autor citado, se realiza mediante el trabajo metodológico o didáctico, que es el trabajo esencial de los docentes, es por esto, que se hace necesario un buen plan de estudios que oriente el trabajo del docente y que consiga el desarrollo de las competencias que el educando requiera, teniendo en cuenta aspectos que logren formar el estudiante deseado.

La gestión pedagógica se constituye entonces en el puente que comunica a los estudiantes con el aprendizaje, haciendo un recorrido por planeaciones, proyectos innovadores, métodos, entre otros ámbitos, que tienen como objetivo lograr estudiantes que culminen exitosamente sus

estudios, Guiomar Namó De mello (1998) expresaba en su artículo Nuevas propuestas para la gestión educativa que:

Enfocar la función de la escuela en el aprendizaje, implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo, desde su dirección central hasta la unidad escolar. Entendido como proceso de satisfacción de sus necesidades básicas, en este caso el aprendizaje se refiere tanto a la instrucción (dominio de códigos y contenidos), como a la adquisición de habilidades cognoscitivas y sociales de nivel superior (flexibilidad, creatividad, autonomía, capacidad de resolver problemas, de emitir opciones y de continuar aprendiendo, entre otras) (p.10)

La gestión pedagógica entonces debe propender por la consecución de diseños curriculares más integrados, que optimicen los aprendizajes de los contenidos, garanticen la calidad de los mismos y crear en todo momento una interacción permanente entre los diferentes niveles de gestión, entiéndase educativa, curricular y pedagógica.

La gestión pedagógica en Colombia

La gestión pedagógica en Colombia inicia su recorrido en la Ley 115 de 1994, encontrando en el artículo 23 de la misma, las áreas obligatorias y fundamentales:

Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales.

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística y cultural.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

PARÁGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los

establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla. (MEN, 1994)

Teniendo claridad acerca de las áreas a trabajar, el MEN brinda a las instituciones educativas autonomía para organizarlas de acuerdo a sus necesidades, dicha autonomía se encuentra establecida en el artículo 77 en donde se expresa claramente:

Artículo 77. Autonomía escolar

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

PARÁGRAFO. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley. (MEN, 1994).

Esto con el fin de que cada institución responda al entorno en donde se encuentra ubicado. Sin embargo, el MEN, con el fin de alcanzar la formación integral de todos los estudiantes en las instituciones educativas a nivel nacional, determina en esta misma ley el artículo 73:

Artículo 73. Proyecto educativo institucional

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social.

PARÁGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y

necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable, este artículo se encuentra reglamentado por el decreto 1860 de 1994 que en el capítulo 3 artículo 14 establece el contenido que debe poseer el Proyecto Educativo Institucional de todo Centro Educativo para alcanzar la formación integral de los educandos. (MEN, 1994)

Dentro de los aspectos contenidos en el PEI, se pueden destacar los concernientes a la gestión pedagógica:

- La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y en general para los valores humanos.
- Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.

Así mismo en el año 2001 se publica la ley 715 y en el año 2002 el decreto 230, planteando unas normas técnicas curriculares acerca de: los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994, las normas técnicas, tales como estándares y lineamientos para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento. Así mismo este decreto describe que debe contener un plan de estudios.

Según el MEN en la guía No. 34 (2008), la gestión académica se analiza desde tres dimensiones: diseño curricular, prácticas pedagógicas y seguimiento académico:

- El diseño curricular, entendido como la estructura que soporta la adecuación y la coherencia del trabajo en el aula, la pertinencia de los planes de estudio, la conveniencia del modelo pedagógico, la coherencia de la evaluación y administra los recursos y la jornada escolar.

- Las prácticas pedagógicas comprendida como la ejecución de la propuesta educativa en el aula, donde se finiquita el fin educativo, mediado por la relación pedagógica, la planeación, el estilo pedagógico y la evaluación.
- El seguimiento académico, proceso que se ocupa de las estrategias de monitoreo del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, dicha retroalimentación sustenta el proceso con miras a la planificación y al mejoramiento, para esto se analiza el seguimiento al ausentismo, el seguimiento de resultados académicos, el uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyo pedagógico

De igual manera el MEN (2008), presenta a la gestión académica como uno de los elementos que permiten determinar la gestión en las organizaciones educativas escolares del territorio nacional, tomando este concepto desde cuatro campos de operación:

- La Gestión Académica: busca que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias en pro de su desempeño personal, social y profesional, retomando los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Junto a ella aparecen también la gestión administrativa y financiera, la gestión de la comunidad y la gestión directiva.

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA		
Proceso: Diseño pedagógico (curricular)		
COMPONENTE	1. EXISTENCIA	2. PERTINENCIA
Plan de estudios	El plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual, sin coherencia con la estipulada en el PEI.	Hay un plan de estudios institucional que cuenta con proyectos pedagógicos y contenidos transversales, y en su elaboración se tuvieron en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN.
Enfoque metodológico	La institución ha definido parcialmente un enfoque metodológico que hace explícitos los métodos de enseñanza por áreas o grados.	La institución cuenta con un enfoque metodológico que hacen explícitos los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y usos de recursos que responde a las características de la diversidad de la población.
Recursos para el aprendizaje	Ocasionalmente se han establecido procesos administrativos para la dotación, el uso y el mantenimiento de los recursos para el aprendizaje. Cuando existen, se aplican esporádicamente.	La institución cuenta con una política de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y hay una conexión clara entre el enfoque metodológico y los criterios administrativos.
Jornada escolar	La institución posee mecanismos aislados para ejecutar el control de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.	La institución cuenta con mecanismos claros, articulados y sistemáticos para realizar el seguimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.

Figura 1 Descripción del proceso del diseño pedagógico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA		
Proceso: Seguimiento académico		
COMPONENTE	1. EXISTENCIA	2. PERTINENCIA
Seguimiento a los resultados académicos	El seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado e individual, y no se generan acciones remediales para el logro de los objetivos.	El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático al desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo a los mismos.
Uso pedagógico de las evaluaciones externas	Los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son conocidos por los docentes, pero éstos no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento.	El análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) origina acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.
Seguimiento a la asistencia	La institución tiene algunas estrategias para controlar el ausentismo, pero éstas se aplican esporádicamente en algunas sedes, y sin indagar sus causas.	La institución cuenta con una política clara para el control, análisis y tratamiento de las causas de ausentismo.
Actividades de recuperación	La institución cuenta con actividades de recuperación de los estudiantes, pero éstas han sido diseñadas a partir de criterios individuales que no garantizan el mejoramiento de los resultados.	Algunas áreas o sedes han diseñado actividades articuladas de recuperación de los estudiantes y su aplicación incide parcialmente en sus resultados.
Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	Por iniciativa individual, algunos docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de los estudiantes.	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos.

Figura 2 Descripción del proceso de seguimiento académico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA		
Proceso: Diseño pedagógico (curricular)		
COMPONENTE	1. EXISTENCIA	2. PERTINENCIA
Evaluación	La evaluación del desempeño académico de los estudiantes responde a criterios individuales o de áreas.	La institución cuenta con una política de evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes que contempla los elementos del plan de estudios, los criterios de los docentes e integra la legislación vigente.
Proceso: Prácticas pedagógicas		
Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales	La institución ha definido parcialmente cuáles son las opciones didácticas que emplea. Éstas son usadas individualmente por los docentes.	La institución cuenta con un enfoque metodológico y estrategias de divulgación accesibles para todos que hacen explícitos los acuerdos básicos relativos a las opciones didácticas que se emplean para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, así como de los usos de recursos.
Estrategias para las tareas escolares	La institución reconoce que las tareas escolares tienen una gran importancia pedagógica; sin embargo, los docentes las manejan bajo criterios individuales.	En algunas sedes hay algunos acuerdos básicos entre docentes y estudiantes acerca de la intencionalidad de las tareas escolares para algunos grados, niveles o áreas.
Uso articulado de los recursos para el aprendizaje	La institución tiene una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje, pero ésta no está articulada con la propuesta pedagógica.	La institución cuenta con una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje que está articulada a su propuesta pedagógica, pero ésta se aplica solamente en algunas sedes, niveles o grados.
Uso de los tiempos para el aprendizaje	La institución tiene una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, pero ésta no está articulada con las actividades pedagógicas. La organización y división del tiempo es deficiente, lo que se traduce en frecuentes improvisaciones.	La institución cuenta con una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, pero ésta se aplica solamente en algunas sedes, niveles o grados.

Figura 3 Descripción del proceso de prácticas pedagógicas de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA		
Proceso: Gestión de aula		
COMPONENTE	1. EXISTENCIA	2. PERTINENCIA
Relación pedagógica	Hay un reconocimiento de la importancia de la interacción pedagógica como un pilar del proceso educativo; sin embargo, la organización del trabajo de aula privilegia la relación unilateral con el docente.	Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes.
Planeación de clases	Los docentes cuentan con una herramienta de planeación muy general en la que se explicitan: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; y (3) los recursos didácticos.	Los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) el rol del docente y del estudiante; (4) la elección y uso de los recursos didácticos; (5) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (6) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no son aplicados en todas las sedes, niveles, áreas o grados.
Estilo pedagógico	El trabajo de clase privilegia la disciplina como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza y la exposición magistral del conocimiento.	En la institución se presentan esfuerzos colectivos por trabajar con estrategias alternativas a la clase magistral. Además, se tienen en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes como base para estructurar las actividades pedagógicas.
Evaluación en el aula	La institución cuenta con un sistema de evaluación del rendimiento académico incompleto, que no es conocido por todos los docentes, estudiantes y padres de familia.	Los mecanismos de evaluación del rendimiento académico son conocidos por la comunidad educativa, se eligen estrategias de evaluación de acuerdo con las características de la población, pero sólo se aplican ocasionalmente.

Figura 4 Descripción del proceso de gestión de aula de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional

ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA		
Proceso: Seguimiento académico		
COMPONENTE	1. EXISTENCIA	2. PERTINENCIA
Seguimiento a los resultados académicos	El seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado e individual, y no se generan acciones remediales para el logro de los objetivos.	El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático al desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo a los mismos.
Uso pedagógico de las evaluaciones externas	Los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son conocidos por los docentes, pero éstos no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento.	El análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) origina acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.
Seguimiento a la asistencia	La institución tiene algunas estrategias para controlar el ausentismo, pero éstas se aplican esporádicamente en algunas sedes, y sin indagar sus causas.	La institución cuenta con una política clara para el control, análisis y tratamiento de las causas de ausentismo.
Actividades de recuperación	La institución cuenta con actividades de recuperación de los estudiantes, pero éstas han sido diseñadas a partir de criterios individuales que no garantizan el mejoramiento de los resultados.	Algunas áreas o sedes han diseñado actividades articuladas de recuperación de los estudiantes y su aplicación incide parcialmente en sus resultados.
Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	Por iniciativa individual, algunos docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de los estudiantes.	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos.

Figura 5 Descripción del proceso de seguimiento académico de la gestión académica, propuesto por el MEN en la guía No. 34. 2008 Ministerio de Educación Nacional

A través de este recorrido por la gestión pedagógica, conociendo su función en el sistema educativo en Colombia y el mundo, se pueden observar detalladamente cada una de sus funciones dentro de la educación, todo esto con el fin de que los estudiantes logren alcanzar las metas propuestas para cada área y asignatura en los grados a cursar. En la música, que es la asignatura

de análisis, se debe tomar la gestión pedagógica como herramienta clave en el desarrollo de las competencias, conociendo los procesos a través de los cuales trabaja, el desarrollo del diseño curricular, de las prácticas pedagógicas institucionales y el seguimiento académico, teniendo claro que a través del trabajo organizado basado en estos procesos, se pueden conseguir resultados eficaces para la asignatura, formando estudiantes sensibles, con excelentes capacidades para la apreciación estética y la comunicación que son las competencias establecidas por el MEN para los educandos de básica secundaria y Media Vocacional (MEN, 2010, p.26) .

Educación Musical

Para la normatividad colombiana que rige los caminos de la educación en el país, no existe una definición exacta sobre lo que Educación Musical significa. En este sentido, es necesario considerar los documentos sobre orientaciones pedagógicas y lineamientos curriculares, donde se explicita el enfoque que debe tener la Educación Artística como tal y, por lo tanto, las asignaturas que la conforman, entre ellas la que nos atañe: música. Por otro lado, aunque no está vinculado del todo a las directrices que propone el MEN sobre la educación en Colombia, se puede hacer referencia a los conceptos emitidos por el Ministerio de Cultura sobre la educación musical. De igual manera hay que referirse a los grandes pedagogos musicales del siglo XX, quienes propusieron una ruta sólida y efectiva sobre cómo y para qué enseñar la música.

Lineamientos, Orientaciones, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.

A partir de la promulgación de la ley General de Educación en el año 1994, donde se establece en el artículo 23, las áreas básicas para el aprendizaje, el MEN propone para la construcción de los

currículos, insumos que sirven para definir los aprendizajes y acciones que deben ponerse en práctica en las áreas y asignaturas.

En primer lugar, se pueden citar a los Lineamientos Curriculares, publicados para todas las áreas entre el año 1998 y el 2000, encontrándose definidos en la página web del MEN como “Orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley General de Educación en su artículo 23” (MEN, 2018). El documento referido a Educación Artística, titulado como Lineamientos Curriculares-Educación Artística, se publica en el año 2000. En él se hace una aproximación desde la filosofía y la psicología al papel de la educación *en artes*, fundamentando desde lo teórico el importante rol del arte en la formación humana, haciendo referencia al problema que siempre ha significado el cómo asumir la educación en artes desde la escuela. El documento arroja una propuesta para el diseño curricular que “se apoya en los Logros y los Indicadores de Logros Curriculares por grupos de grados que se publicaron en la resolución número 2343 de junio 5 de 1996” (MEN, 2000, p.38), conceptos estos que serían ampliados con el texto Indicadores de Logros Curriculares, que haría parte de la serie Lineamientos Curriculares, al igual que el documento del que se está haciendo referencia (cabe anotar que el concepto de Logros e Indicadores, aunque en su idea fundamental sigue sirviendo de base, se ha ido resignificando con los años, e incluso la nomenclatura ha entrado en desuso). El texto da indicaciones sobre danza, música, artes plásticas y visuales, diseño gráfico, literatura, teatro y audiovisuales, como asignaturas que conforman el área, refiriéndose a los objetivos generales que deben tener dichas asignaturas, los conceptos básicos y generales y los procesos asociados, los supuestos metodológicos y los logros para cada grupo de grados.

Con respecto a la Educación Musical, el documento propone que esta esté enfocada hacia el desarrollo de 3 dimensiones, valorativa, estética y ética y lo que se denomina en ese texto como Logro General Esperado para esta asignatura, debe apuntar hacia el desarrollo de esas 3 dimensiones, asumiendo y promoviendo actitudes sensibles “específicamente hacia el mundo sonoro y musical de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer musical; que gocen escuchando, improvisando, interpretando, componiendo música o coordinando actividades musicales” (MEN, 2000, p.64).

El MEN propone en este texto un modelo pedagógico que, “se constituye en un medio para promover la experiencia cultural en el aula... se propone desarrollar los siguientes tipos de procesos mentales: contemplación, transformación simbólica, reflexión, valoración de la experiencia intrapersonal y de interacción con los otros” (MEN 2000, p.64). Se encuentran al final del texto varios cuadros que resumen la propuesta, uno general para toda el área y uno para cada asignatura, incluida música, (ver anexos).

Hacia el año 2006 el MEN publica un nuevo insumo, los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Los EBC surgen de la necesidad de incrementar la calidad de la educación, idea esta que viene desde mediados de la década de los 70 y que fue tomando forma con las reformas en la legislación, constituyendo al igual que los Lineamientos en referentes comunes, esto es, que sin dejar de lado la autonomía que brinda a las instituciones la Ley General de Educación en cuanto a la definición del currículo y planes de estudio, se espera que existan unos conocimientos, habilidades y valores comunes que garanticen el desempeño ciudadano y productivo en todas las instituciones del país, que estén a la altura de la educación de otros países y que facilite la movilidad de estudiantes entre regiones e instituciones.

El MEN (2006) define un estándar como:

Un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p.11).

Las competencias aparecen definidas como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron.” (MEN, 2006, p.12).

Por lo tanto, con respecto a los Estándares de Competencia, el MEN (2006) en el texto Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, dice que:

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (p.9)

Los estándares ofrecen un acercamiento más puntual a la definición de saberes para las asignaturas debido a que aunque hacen más énfasis en las competencias, no excluyen a los contenidos ya que las competencias se encuentran ligados a estos “pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata” (MEN, 2006, p12); Los estándares señalan el *qué enseñar*, ya que el *cómo* lo determinan las instituciones y los docentes basados en estas indicaciones. Los estándares sólo han sido publicados hasta la fecha para las

áreas de Lenguaje (Español e Inglés), Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, no existiendo para el área de Educación Artística y evidentemente tampoco para la asignatura de música.

Tabla 1

Ejemplo de EBC

GRADOS DE PRIMERO A TERCERO
PRODUCCIÓN TEXTUAL
PRODUZCO TEXTOS ESCRITOS QUE RESPONDEN A DIVERSAS NECESIDADES COMUNICATIVAS.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

Fuente: MEN, 2006

Continuando con su compromiso de ofrecer una guía para el constante incremento de la calidad en la educación, el MEN publica en el año 2015 los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para las áreas de Lenguaje y Matemáticas y en el año 2016 la segunda versión de los mismos e incluyendo los DBA para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El MEN dice que “los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2016, p.6) y que “su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año” (MEN, 2016, p.6). Los

DBA parten de los Lineamientos y los Estándares, sirviendo para direccionar el *cómo* aplicar lo propuesto en estos, alcanzando aún más nivel de especificidad y estando pensados no sólo para ser de manejo de los docentes e instituciones, sino de conocimiento de las familias y estudiantes.

Cabe aclarar que los DBA, aunque ya bastantes específicos sobre la dirección que otorgan en la definición de temas y contenidos, no constituyen por sí mismos una propuesta curricular, es necesario que ellos pasen por la mirada de los PEI de cada institución, y sean concretados en los planes de área y asignatura. Es decir, se sigue proponiendo la autonomía para la contextualización, incluso permitiendo que, aunque estén propuestos para un grado en específico, sean movilizados a otro grado si así lo requiere el docente y la institución. Finalmente, como evidencia de lo puntuales que resultan los DBA en la guía que ofrecen para la definición de los contenidos de las áreas y asignaturas, se pueden observar las dos imágenes siguientes:

Tabla 2

Estructura de los DBA

<p>1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno.</p>	<p>El enunciado referencia el aprendizaje estructurante para el área</p>
<p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce una visión particular de mundo de las distintas interlocuciones a las que accede en los medios de comunicación. • Interpreta los mensajes que circulan en los medios de comunicación de su contexto. <p>Busca información específica en los contenidos emitidos por diversos medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retoma los formatos empleados por algunos medios de comunicación y los emplea como 	<p>las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado</p>

modelos para sus elaboraciones textuales.	
Ejemplo	El ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Indaga en periódicos, revistas, programas radiales o televisivos sobre acontecimientos importantes que están sucediendo en el mundo. • Selecciona un tema para producir un texto al interior de un medio de comunicación como la emisora del colegio, el periódico mural del barrio, un blog, una revista u otro que tenga en su entorno 	

Fuente: MEN, 2006

Es necesario reiterar que el área de Educación Artística y por lo tanto, la asignatura de música no cuenta con este insumo hasta la fecha, sin embargo, existen otros documentos, publicados por el MEN en el año 2010 para las áreas de Filosofía, Educación Artística, Educación Física y Tecnología.

El texto para la Educación Artística, llamado Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Documento No.16), parte de los Lineamientos publicados para el área en el año 2000, ofreciendo, sin derogar el anterior, una visión más puntual y actualizada en aras de la construcción y aplicación de los currículos en artes. La principal y fundamental diferencia es que propone asumir la educación artística como una educación *por las artes*, esto es, “el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano” (MEN, 2010, P.15) a diferencia de la educación *en artes*, propuesta en el documento del año 2000, es decir, el arte como agente de formación integral, no la educación artística como medio para “formar artistas”, aunque este puede ser uno de los resultados a obtener después de haber cumplido el proceso escolar y llevando un correcto desarrollo del área.

Para la obtención de ese fin, se proponen 3 competencias específicas a desarrollar en el área (y por ende en las asignaturas que la conforman), entendiéndose el termino *competencia* específicamente para el área como “habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos” (MEN, 2010, p.25). En consecuencia, las 3 competencias específicas para el área de Educación Artística son: **Sensibilidad, Apreciación estética** y **Comunicación**. Para abordar el desarrollo de la **sensibilidad**, se plantean 3 *manifestaciones sensibles* que se trabajan en la Educación Artística, *cenestésica, visual y auditiva*. La **apreciación estética** se trabaja desde dos frentes, *la interpretación formal y la interpretación extratextual* y la **comunicación** está formada por dos componentes, *la producción y la transformación simbólica*. Para cada una de estas competencias se plantean unas evidencias de aprendizaje, planteando también que estas 3 competencias específicas deben desarrollarse a través de 3 procesos, recepción, creación y socialización, enfocando todo desde dos dimensiones, la subjetiva y la social y cultural. Esta propuesta se puede ver condensada en el siguiente cuadro, el cual aparece al final del texto.

Tabla 3

Resumen de las orientaciones

Competencia	Grados Primero, segundo y tercero	Grados Cuarto y quinto	Grados Sexto y séptimo	Grados Octavo y noveno	Grados Décimo y undécimo	Competencias básicas
Sensibilidad	Exploro el cuerpo y los sentidos, como Instrumentos de expresión y de relación con el medio: capto, reconozco y	Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinada	Conozco y exploro las posibilidades de relación visual, auditiva, cenestésica, con fines expresivos, y doy cuenta de la intención de mis experimentaciones. C.B.1,3) Desarrollo el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión, sujetos a	Indago y utilizo estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar la expresión artística. (C.B.1,3) Conozco, selecciono y aplico los re-	Me regulo emocionalmente frente a distintas situaciones que exigen autocontrol (por ejemplo, en las presentaciones ante un público); así mismo, logro	1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

diferenciamiento sensorialmente los colores, timbres de objetos sonoros y características del movimiento corporal. (C. B .1,3) Me relaciono lúdicamente con la música, las artes visuales y escénicas y lo Demuestro partir del desarrollo motor corporal: escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales. (C. B 1). Me adapto a las indicaciones que tienen que ver con la expresión del lenguaje artístico; por ejemplo, aprendo a relacionar los gestos y señales del director con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las	s obras o ejercicios. (C. B 1,4) Me relaciono con características expresivas de una melodía, ejercicio dancístico o escénico, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. (C. B .1) Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comento mis reacciones frente a las producciones artísticas propias o las de otros. (C.B .1)	parámetros presentes en el texto, obra o partitura, para manifestar emociones, sensaciones, impresiones; por ejemplo, matices agógicos, dinámicos (música), acotaciones en un texto teatral, características del trazo o pincelada. (C.B.1) Comprendo y doy sentido a una melodía, danza, ejercicio teatral, interpretando las orientaciones que realiza el docente o mis compañeros con respecto a los aspectos expresivos de un lenguaje artístico. (C.B.1)	cursos expresivos adecuados para expresar impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación musical, escénica o plástica. (C.B.1) Me familiarizo y aprecio las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente, con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo. (C.B.1,4)	cualificar y plasmar emoción en una obra. (C.B.4,1) Decido autónomamente durante la ejecución musical o escénica respecto al interpretar y/o proponer indicaciones técnico-expresivas (C.B.1) Integro a mi trabajo las recomendaciones de mis compañeros y del docente con motivo de la retroalimentación que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de mis producciones artísticas. (C.B.1)	<p>Sistemas simbólicos.</p> <p>2. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Sistemas geométricos, pensamiento espacial.</p> <p>3. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Capacidad de observación, indagación, análisis y comprensión de fenómenos sociales culturales e históricos</p> <p>4. COMPETENCIAS CIUDADANAS Desarrollo de competencias emocionales . Respeto a las diferencias culturales, convivencia ciudadana,</p> <p>Participación democrática, diálogo pluricultural.</p>
--	---	---	---	---	---

variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. (C.B 1)				
Conozco las nociones de tiempo, ritmo, duración, movimiento, espacio e imagen, a partir de ejercicios concretos (límite y logro relacionar algunos conceptos) . (C. B .1,3,2) Distingo, comparo y discrimino propiedades sonoras (objetos sonoros e instrumentos); propiedades del movimiento y de la voz; y propiedades visuales del espacio, color y forma, empleando el vocabulario propio de la disciplina. (C.B .1,3) Conozco los relatos, mitos o hechos históricos que permiten pensar el origen de las	Realizo ejercicios de decodificación de obras (interpretación formal), utilizando el vocabulario específico de las artes (C. B.1,2) Discrimino y efectúo valoraciones comparativas de altura, intensidad, duración y timbre en un conjunto de sonidos diversos; de intensidad, saturación o tinte en una escala cromática; progresiones de la acción motriz como desplazamientos, giros, suspensiones, equilibrios. (C. B .1,3)) Identifico diferentes formas de clasificar las artes y las obras; como la naturaleza del medio a través del cual se manifiestan mis creaciones (artes espaciales, temporales, mixtas);	Comprendo y manejo elementos formales en la lectura e interpretación de una obra sencilla. (C. B .1) Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas y las de otros. (C.B .1) Conozco el proceso histórico y cultural del arte y comprendo elementos que permiten caracterizar aspectos estilísticos, tanto en las culturas como en un autor. (C.B .1,3)	Desarrollo capacidades de análisis de obras complejas, en un amplio repertorio de producciones artísticas. (C.B.1,3) Construyo y argumento un criterio personal, que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte. (C.B.1) Analizo, comprendo y aprecio el hecho artístico en distintos contextos de la historia. (C.B.3)	Conozco y comprendo la notación y la función de los códigos musicales, escénicos o plásticos y realizo análisis y comentarios críticos Sobre el arte de diversos períodos y contextos históricos. (C.B.1,3) Identifico, comprendo y explico diversos aspectos históricos, sociales y culturales que han influido en el desarrollo de la música, las escénicas y la plástica; y realizo aportes significativos que enriquecen el trabajo individual y colectivo. (C.B.3,1) Valoro y argumento la importancia de la función social del arte y el patrimonio cultural local, regional y universal. (C. B.3,1,4)

	prácticas artísticas. (C.B .1,3)	el género (tragedia, comedia, drama); estilo (realismo, abstracción) . (C.B .1,3)			
Comunicación	Entiendo la práctica musical, escénica y plástica y como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas. (C. B .1) Realizo demostraciones de canto, dancísticas o plásticas a partir de los repertorios sugeridos en clase. (C.B .1) Manifiesto pensamientos e impresiones mediante la expresión artística. (C.B .1)	Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento principal específico, en un ejercicio dancístico, plástico o teatral), con un fin comunicativo o determinado . (C.B .1) Realizo ejercicios de creación individuales o colectivos, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas, utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas. (C.B .1) Propongo variaciones sobre un patrón genérico o modelo, musical, escénico o visual, facilitado por el docente. (C.B .1,3,2)	Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método de estudio que contribuya a la interiorización ejercitación y mecanización de la práctica musical, escénica y plástica. (C.B.1) Elaboro producciones artísticas mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico. (C. B .1) Propongo ejercicios de creación tales como secuencias de ritmo y movimiento (danza y teatro); rítmico-melódicos (música); o de composición pictórica (plásticas). (C. B . 1 3,2)	Propongo y elaboro autónomamente creaciones innovadoras, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades o jornadas culturales en mi comunidad educativa. (C.B.1,4) Diseño y genero distintas estrategias para presentar mis producciones artísticas a un público. (C.B.1) Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula. (C.B.1)	Realizo creaciones y presentaciones artísticas de repertorios variados, en ámbitos institucionales, culturales, y laborales, y mediante ellas me relaciono con un público y con artistas de nivel académico igual o superior. (C.B.1,4) Conozco las distintas etapas de la producción y socialización de una obra y las pongo en práctica al gestionar distintos escenarios de presentación pública para dar a conocer mis producciones artísticas. (C.B.1,3) Concibo y produzco una obra a partir de mi propio imaginario y del contexto cultural, aplicando herramientas

cognitivas,
habilidades
y destrezas
propias de la
práctica
artística.
(C.B.1,3)

Fuente: MEN, 2010

En cuanto al rol de la Educación Artística en desarrollo de las competencias básicas, el MEN (2010) expresa:

En planes de estudio integradores, las artes contribuyen en dos vías al desarrollo de competencias básicas. Por una parte, aportan elementos actitudinales, prácticos, expresivos y conceptuales que enriquecen el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Por otra, son escenario propicio para su ejercicio y fortalecimiento (p.70)

El MEN ofrece un marco conceptual para la comprensión y aplicación de la educación artística, sin embargo, “no se ocupa de la definición de contenidos temáticos en la formación artística, pues éstos son determinados según cada práctica artística y, por consiguiente, establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones” (MEN, 2010, p.22). Con base en lo anterior salta la vista inmediatamente el enfoque diferente que el mismo MEN propone para los procesos de gestión de esta área con respecto a otras, ya que los DBA indican para las áreas que los tienen, una guía casi puntual y específica para determinar los contenidos que se deben trabajar en cada grado, e incluso aunque al repasar el texto de Orientaciones se encuentran similitudes con los EBC, estos últimos continúan ofreciendo aun un poco mas de especificidad para la definición de saberes que el documento publicado para el área de artística.

El Ministerio de Cultura y la educación en música: Lineamientos de iniciación musical.

Las escuelas y colegios en Colombia están regidos por los dictámenes de Ministerio de Educación, sin embargo, le educación artística y este caso específico, la educación musical están evidentemente relacionadas con lo cultural. Por lo anterior, es posible indagar sobre lo que

expresa el Ministerio de Cultura acerca de este tema. Encontramos en este respecto el documento Lineamientos de Iniciación Musical, publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2015 en el marco del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Acerca de este proyecto, MinCultura (2012), expresa en el documento dirigido a los gobiernos locales:

El Ministerio de Cultura ha fomentado en todo el territorio colombiano la construcción del Plan Nacional de Música para la Convivencia a partir de la riqueza musical y de los procesos de apropiación social existentes, buscando fortalecer esta diversidad y garantizar a la población su derecho a conocer, practicar y disfrutar de toda creación musical.

Para cumplir este propósito, fomenta la conformación y consolidación de escuelas de música en todos los municipios del país, promoviendo la educación musical de niños y jóvenes, la actualización y profesionalización de intérpretes, organización comunitaria, diálogo intergeneracional, afirmación de la creatividad y la personalidad cultural de cada contexto. (p.7)

Como puede verse, el Plan Nacional de Música para la Convivencia, no entra en el terreno puntual de las instituciones educativas ya que está pensado para fomentar la creación de escuelas específicas de música. Sin embargo, es posible tomar como base muchos de los planteamientos que se proponen en el documento arriba mencionado para la creación de planes de estudio, currículos y actividades en la asignatura de música de los colegios, ya que, de todas maneras, lo que propone MinCultura (2015) en este texto, va en concordancia con el objetivo principal de la educación artística propuesto por el MEN, tal como puede leerse en el documento:

La formación musical tiene, desde el PNMC un propósito específico en la construcción de un pensamiento crítico y creativo. El desarrollo de una vida ética y estética requiere de una educación reflexiva y propositiva, que reconozca las potencialidades y limitaciones de cada quien, que invite a una mirada comprensiva y humana de sí mismos y de los demás. La música se ubica en este marco como posibilitadora de procesos de formación de pensamientos y actitudes en las que, desde la imaginación, la creación y lo sensible, los “otros” son vistos desde la curiosidad y la apertura, más que

desde el estereotipo y la amenaza, desde la “imaginación narrativa. (MinCultura, 2015, p.10).

Lineamientos de Iniciación Musical

El texto se refiere a la iniciación musical como “una etapa dentro de un proceso dirigido de acercamiento al lenguaje musical que comprende como bases fundamentales: la experimentación sonora, el desarrollo y la fundamentación auditiva, el cuerpo y el movimiento, la voz, el instrumento, la improvisación, la fundamentación estética y analítica, y el juego” (MinCultura, 2015, p.13) y también como la etapa donde se desarrollan habilidades musicales, sociales y cognitivas (MinCultura, 2015, p.14).

Esta etapa de iniciación, obedece a varios principios, siendo el primero de ellos la *diversidad*, mencionando que el papel de la educación desde la diversidad es “es la de articular, enlazar y unir lo distinto” (MinCultura, 2015, p.17.). Esta educación desde lo diverso se mira a través de 3 dimensiones, la personal, la contextual y la cultural. El segundo principio que menciona el texto es *práctica-conocimiento-disfrute*. “La práctica abre las puertas al disfrute y al conocimiento musical, así como la ampliación del conocimiento repercute en la profundización del disfrute y el mejoramiento de la práctica” (MinCultura, 2015, p.21). De esta manera se refiere el documento a este principio. El tercer principio mencionado es la *libertad y creatividad*. El cuarto principio es el *enfoque sistémico*, el cual se mira desde el aprendizaje, desde la música y desde la formación musical.

Los sentidos o la razón de ser de los Lineamientos de Iniciación Musical, son 3, *Lo creativo, lo lúdico y lo estético-analítico*. Lo creativo se refiere a la capacidad innata de los seres humanos de crear, de resolver con imaginación los retos que propone la vida misma, por tanto, la necesidad

que tiene la etapa de iniciación en la educación musical, de fomentar y potencia ese aspecto, para lo cual se proponen varias etapas: Exploración, reproducción-creación, transformación y etapa de propuesta creativa. En cuanto a lo lúdico, se puede leer en el texto que es “lo relacionado con el juego, aunque no pase por el juego mismo. El sentido lúdico comparte entonces con el juego: la gratuidad, la libertad, la potencia creadora, la imaginación, el azar, el placer, la flexibilidad” (Mincultura, 2015, p.40). El juego debe ser entonces una constante en la iniciación musical. En cuanto a los estético-analítico, lo define como “la formación del criterio o del juicio crítico, que nos permite relacionarnos, de manera simultánea, afectiva y racionalmente” (MinCultura, 2015, p.47).

Con base en lo anterior, los ejes formativos que sugiere el documento, son: lo sonoro, lo auditivo, lo corporal, lo instrumental y lo vocal. Finalmente, los criterios metodológicos son, la participación, la escucha, la práctica colectiva y de conjunto y la integración perceptiva-analítica-corporal-afectivo/emocional.

Puede verse entonces que lo propuesto por el Ministerio de Cultura, aunque enfocado hacia las escuelas de música, por lo tanto con una visión de la enseñanza musical más desde lo técnico, ofrece conceptos y enfoques que pueden tomarse como referencia para la educación musical en las instituciones.

Los grandes pedagogos de la música del siglo XX. Zoltan Kodaly y Edgar Willems.

Zoltan Kodaly

Zoltan Kodaly (1882-1967), quien fuera compositor, musicólogo, investigador y pedagogo musical, diseñó a mediados del siglo XX en Hungría, lo que hoy se conoce como el método Kodaly, el cual sería seleccionado en 2016 como patrimonio inmaterial de la humanidad e

incluido en el Registro de buenas prácticas de salvaguardia por la Unesco. El método Kodaly, el cual tiene bastante arraigo en Estados Unidos, Europa, Asia y parte de Suramérica, propone una forma de enseñar la música, de acercar a las masas al estudio musical de una manera natural y amigable y puede ser aplicado desde la iniciación a edades tempranas, hasta en estudios superiores en música y no solamente para los que se consideren con mayores aptitudes musicales, sino por el contrario, ofrece una invitación abierta que posibilita el acercamiento al estudio de este arte por parte de cualquier persona.

Surge en Kodaly la inquietud de diseñar un método de enseñanza de la música, cuando preocupado, nota el bajo nivel de alfabetización musical de su país y el poco conocimiento que se tenía de la música vernácula por parte de los aspirantes a estudios superiores en música. Kodaly, quien ya venía investigando y recopilando música folclórica húngara desde 1905, como material para su tesis, une esfuerzos más adelante en esta labor con Bela Bartok, otro importantísimo compositor no sólo de Hungría, sino del ámbito musical mundial del siglo XX, llegando a publicar en 1951 el *Corpus Musicae Populares Hungaricus*, clasificando en él alrededor de 100000 canciones folclóricas húngaras; Kodaly utilizaría ese amplísimo material musical para diseñar el método de enseñanza y aprendizaje, centrándose en primer lugar en la capacitación de los profesores de música, a quienes otorgaba un papel fundamental en la formación musical, “...un mal director (de orquesta) fracasa sólo una vez, pero un mal maestro continúa fracasando durante 30 años, matando así el amor por la música a 30 generaciones de muchachos” (Chosky, 1974, p.7), leyéndose en esta cita un reflejo de su pensamiento.

Los principios pedagógicos del método, expresados por el propio Kodaly y consignados por Erzebet Szony en el libro *El método Kodaly* del año 1965, son:

- “La música pertenece a todos...El camino a la educación musical no debería estar abierto solamente a los privilegiados sino también a la gran masa”.

- “El canto coral es muy importante: El placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva, proporciona hombres disciplinados y de noble carácter. Cantad mucho en grupos corales, y no temáis escoger las partes más difíciles. Por muy débil que sea vuestra voz, debéis intentar cantar música escrita sin la ayuda de ningún instrumento”.

- “También debéis intentar aprender la lectura musical. Es necesario aprender, practicar y reconocer las notas y las tonalidades tan pronto como sea posible”.

- “Escuchad atentamente canciones folclóricas: son una fuente de melodías maravillosas y a través de ellas podréis llegar a conocer el carácter peculiar de muchos pueblos”. (p.20)

Lo anterior conduce a 6 puntos que resumen la filosofía del Método Kodaly, tal como aparecen en el Método Kodaly en Colombia, escrito por Alejandro Zuleta (2008), siendo estos:

-la música como centro del currículo.

-La alfabetización musical.

-El cuerpo como el mejor medio para hacer música.

-Nunca es demasiado temprano para comenzar la educación musical.

-El uso de la música tradicional.

- La buena música.

Se evidencia entonces el carácter totalmente incluyente de la propuesta de Kodaly, quien considera que la educación musical debe ser totalmente abierta, sin distingo de nivel social, capacidades innatas, o de edad, así como el crucial y fundamental papel que desempeña en este método el uso de la música tradicional como la columna vertebral del material musical empleado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Resulta interesante encontrar como habla de la necesidad imperante de que los niños desde el principio, se

encuentren en contacto con la “buena música”, esto es, música de calidad, siendo la edad entre los seis y dieciocho años de edad, decisiva para entrar en contacto con la música, evidentemente de manera correctamente guiada.

El método Kodaly propone el inicio a la formación musical desde el uso permanente y dirigido de la voz, dando un enorme valor a la práctica vocal en grupo en todas las etapas del proceso, desde la iniciación a edades tempranas hasta los estudios superiores en música. Kodaly sugiere siempre ir de lo sensorial a lo conceptual, introducir los conceptos teóricos o los elementos musicales prácticos nuevos a través de lo vivencial, por medio de canciones o juegos, haciendo música con el propio cuerpo y con la voz, palmas, movimientos, que contribuyen a identificar y entender desde las sensaciones los aspectos que se desee que los estudiantes aprendan y comprendan, realizando también escuchas profundas y guiadas de ejemplos musicales. Esto hace que la metodología Kodaly resulte un camino a tener en cuenta para la educación musical, debido a que no necesita grandes recursos o elementos para poner en práctica la actividad de enseñanza y aprendizaje de la música, en especial en las etapas de iniciación, debido a que el propio cuerpo es el instrumento principal para la práctica musical.

El método propone diversos recursos didácticos bien estructurados para el aprendizaje y comprensión de la lectura y el solfeo, recursos que no son exclusivos de Kodaly, pero que son retomados y articulados en la propuesta. Estos recursos son, los signos Curwen (signos con las manos para facilitar el inicio al solfeo melódico), el do movable, el pentagrama manual, las sílabas rítmicas, el “piano vivo”, entre otras, todo un conjunto de recursos didácticos que si son apropiados y puestos en práctica por el docente, arrojan resultados consistentes. Se utiliza como material musical, en especial en las etapas de iniciación, la música folclórica, la cual es considerada por Kodaly como “lengua materna”, permitiendo el estudio de la música a través de

algo que resulta familiar o al menos no tan extraño a los estudiantes. Se toman canciones o fragmentos de las mismas, no sólo para la práctica vocal, sino para la enseñanza y aprendizaje de conceptos nuevos; es necesario mencionar que Kodaly propone que cada nuevo concepto incluya en lo posible lo que ya se ha aprendido, que estos se enseñen de manera secuencial y progresiva (hay guías al respecto) y siempre partiendo de lo sensorial/vivencial para llegar de ahí a lo conceptual y partiendo de lo propio para llegar a lo universal, en este caso, partir de la música folclórica hasta llegar en niveles superiores a la música universal.

La puesta en práctica de las actividades tiene 3 fases, Preparación, presentación y práctica, siendo la cuarta la asimilación-dominio. Se puede citar a Alejandro Zuleta para la definición de las primeras tres fases, teniendo la primera, *preparación*, varios pasos: Escogencia de repertorio, escuchar el elemento nuevo, sentir en el cuerpo el elemento nuevo y comparar con elementos conocidos. La *presentación* implica hacerse consciente del elemento nuevo y la *práctica* utilizar el elemento nuevo de muchas maneras.

En Hungría, país de origen de este método, se cuenta con un sistema de educación musical estructurada con cierta rigidez y común a todas las escuelas, donde se utilizan por parte de todos los maestros los mismo métodos y libros y se dictan la misma cantidad de horas de clase a la semana, proponiendo niveles definidos para cada edad, propendiendo por dar la educación, con la misma calidad sin tener en cuenta si existen deficiencias a nivel psíquico o físico; la educación debe ser para todos. Kodaly considera que la educación musical en los primeros años, hasta los 7 años, es fundamental y debería ser obligatoria y de calidad.

Influencia de la Pedagogía Kodaly en Colombia

Es totalmente imposible hablar de la aplicación de lo propuesto por Kodaly en Colombia sin tomar como referencia al trabajo hecho por Alejandro Zuleta, quien después de muchos años de

investigación publicó en el año 2008 a través de la Universidad Javeriana su libro El Método Kodaly en Colombia. Libro donde propone una adaptación del método al contexto de Colombia y que iría acompañado por la Antología Kodaly Colombiana, publicada en el 2009, donde recopilaría un amplio repertorio de música folclórica colombiana y lo organizaría de acuerdo a su uso metodológico y didáctico, apareciendo la segunda parte en el año 2014 .

Zuleta (2008) hace una revisión del método Kodaly, adaptándolo al contexto de nuestro país, donde la principal diferencia es que el método en su versión colombiana está pensado para el trabajo con grupos de formación coral, no tanto para el trabajo en aula convencional (aunque resulta totalmente usable y adaptable) y el solfeo con lo que se conoce como *do fijo* y no el *do movable*, argumentando este cambio debido a la tradición de la educación musical de herencia italiana y francesa, tanto en Colombia como en muchos países de Latinoamérica. Zuleta propone la aplicación del método para la etapa de iniciación en 4 fases, nivel de iniciación (pre-coro, 7 a 8 años), niveles I y II (coro infantil, 8-12 años) y nivel III (coro infantil-juvenil, 12 años en adelante). Como se puede apreciar, los rangos de edades propuestos por Zuleta coinciden con la edad escolar.

Zuleta (2008) estructura de manera detallada la propuesta la propuesta en su libro, utilizando todos los recursos enunciados por Kodaly, pero proponiendo el uso de la música del contexto colombiano y aunque sugiere el trabajo por etapas, de acuerdo a la edad, no las constituye en una camisa de fuerza, de hecho una parte de su libro está dedicada a guiar el trabajo que apenas se vayan a iniciar al estudio de la música pero que sus edades no correspondan con las edades sugeridas.

La metodología Kodaly no abarca sólo la parte de contenidos y metodológica, como menciona Zuleta, es un enfoque pedagógico que tiene:

-“Una filosofía, una serie de principios”.

-“Una pedagogía que lo identifica; una práctica”.

-“Unos objetivos que vale la pena alcanzar”.

-“una integridad; su razón de ser no es comercial” (Zuleta, 2008, p.13)

Una de las ideas fundamentales de Kodaly con respecto a la música es considerarla “una manifestación del espíritu” (Chosky, 1974), idea que retoma Zuleta al expresar que no es necesario justificar la educación musical con argumentos extramusicales; la lectura del pensamiento de Kodaly a través de Zuleta expresa que la educación en música se sostiene por sí misma. Buscando que los estudiantes se pongan en contacto con las grandes obras artísticas de la humanidad y eso, por sí mismo, ya es totalmente valioso.

Edgar Willems

Desde el principio del pasado siglo (incluso desde finales del siglo XIX), comenzó a constituirse la manera moderna de cómo enseñar la música, reflexionando sobre el acto de la enseñanza de este arte, intentando generar caminos, maneras de impartirla, de acercar a la gente a ella, intentando que el estudio de la misma, el cual tradicionalmente había sido sinónimo de absoluta rigidez (que no debe confundirse con disciplina) y considerando en muchos casos que sólo los “talentosos” tendrían acceso al descubrimiento de la música, se convirtiera un proceso mucho más natural, ameno y por lo tanto más efectivo en cuanto a la educación musical de los pueblos. Estos pensamientos pueden rastrearse hasta tiempo atrás, siendo común que muchos de los pensadores de la pedagogía, también tocaran el tema de la enseñanza de la música, sin embargo, es hasta la primera mitad del siglo XX, después del mundo padecer en menos de 40

años dos guerras mundiales, cuando se hace imperante repensar el papel de la educación en todos los campos del saber, incluyendo como no, la música.

Entre los pedagogos musicales más importantes del siglo XX y de los que aún se utilizan sus principios y propuestas y su pensamiento está implícito en casi toda la educación musical actual, está Edgar Willems. (Bélgica, 1890, Suiza, 1978). Willems, interesado por las artes, estudiante de pintura y en contacto con muchos artistas de todas las disciplinas en su juventud, tuvo una formación prácticamente autodidacta en la música, aunque siempre estuvo inmerso en la misma, al provenir de una familia de músicos y participar de actividades musicales de diversa índole. Desde 1914, al comenzar a practicar la música desde la enseñanza, Willems, comenzaría a forjar su pensamiento, llegando a la conclusión que la fuente de los 3 elementos constituyentes de la música, ritmo, melodía y armonía, no se hallaba en lo académico, sino que procedían del propio ser humano. En 1925 se mudaría de París a Ginebra, motivado por la profesora del Conservatorio de Ginebra, Lydie Malan, quien pondría en contacto a Willems con el pensamiento de Dalcroze, otro pedagogo musical interesado en encontrar nuevas maneras de enseñar la música. Ya en Ginebra, Willems, sería discípulo de Dalcroze y se volvería amigo de Jean Piaget, quien le ayudaría en la concreción de su pensamiento sobre la educación musical, dándole un marco psicológico.

La idea, el pensamiento generador del método de Edgar Willems es su inconformidad con la enseñanza intelectualizada de la música, lo cual lo llevaría a desarrollar su propuesta, pensando principalmente en el inicio de la educación musical en niños pequeños, aunque extendiendo sus principios hasta estadios más complejos y para todas las edades. Su pensamiento y método fue publicado en varias obras de su autoría, El oído musical, Las bases Psicológicas de la educación musical, El valor humano de la educación musical, El ritmo musical: Estudio Psicológico, entre

otros, donde también se puede hallar gran cantidad de repertorio de su autoría para uso didáctico. Cabe anotar que en 1949 fundó la editorial Pro Música, donde publicaría originalmente su obra.

Willems (1954) propone que la educación musical debe ser para todos, sin excepción y que esta debe darse desde el hogar, incluso en algún momento dice que la educación musical empieza 9 meses antes del nacimiento, significando así que no es responsabilidad exclusiva de las escuelas y maestros (es curioso observar que esta idea es una de las que más rondan en las cabezas de los teóricos y pensadores contemporáneos de la pedagogía, incluso reflejada en muchas ocasiones en leyes y normas). Este concepto de educación musical desde edades muy tempranas, nace de la idea de la relación que haya Willems de esta con los procesos de aprendizaje del lenguaje, partiendo siempre, en cualquier nivel de educación musical, de lo vivencial para llegar a lo teórico, principio este tomado de la escuela activa. Dice Willems al respecto en su obra *El ritmo musical, ritmo, rítmica, métrica* de 1954, “Vivir inconscientemente los fenómenos musicales, para tomar conciencia de ellos y así llegar a la vida consciente” (Willems, 1954).

Los tres (3) elementos de la música son ritmo, armonía y melodía. Willems piensa que el ritmo y la melodía pertenecen a la naturaleza, que existen antes que el hombre los tome y haga música de ellos. Este pensamiento tiene total sentido, ya que el ritmo es posible encontrarlo en todos los aspectos de la existencia, los latidos del corazón, los ciclos de la luna, la respiración, el andar, la duración de los días, etc. La melodía, aparece en el canto de los pájaros, el sonido del viento en los árboles etc. El tercer elemento, la armonía, es contenedor de los otros dos, pero es un descubrimiento tardío de la raza humana (la armonía nace afinales de la edad media en Europa y es hasta el siglo XVI cuando se constituye tal como la conocemos hoy día). Willems asocia entonces el ritmo con lo fisiológico, la melodía con lo afectivo y la armonía con lo mental.

El núcleo central de la propuesta de Willems es el desarrollo auditivo, para lo cual plantea la relación del hombre con su entorno sonoro, esto es, el reconocimiento e identificación tímbrico y de fuentes sonoras como puerta de entrada para el desarrollo del oído musical, siendo las tres funciones de este, oír, escuchar y comprender, las que integran la música con el ser humano. El oír, para Willems, hace referencia a la receptividad sensorial, esto es, la reacción ante los estímulos sonoros. Escuchar estaría relacionado con la sensibilidad afectiva, es decir, con las emociones y sentimientos provocados por la escucha. Por último, el comprender, implicaría la conciencia mental, lo intelectual, el análisis de lo que se escucha.

Willems da un lugar especial al uso de canciones para la educación musical, considerando que ellas confluyen los tres elementos de la música, ritmo, armonía y melodía, así como los elementos expresivos, constituyendo así una forma tanto de iniciar con las experiencias puramente sensoriales, al desarrollo del oído interno y el solfeo.

A nivel general, los contenidos que se deben tener en cuenta para un plan de estudios basado en Willems son: Desarrollo de la sensibilidad auditiva, sentido rítmico, la notación musical, las canciones, la improvisación y la audición interior. Las tres fases de toda actividad vendrían a ser escuchar, reconocer y reproducir.

Willems (1954), considera que el canto es fundamental en los procesos de iniciación musical de los niños, exigiendo entonces al maestro una selección cuidadosa del material musical, esto, las canciones, el cual debe ser gradual, contextualizado e ir de la mano con el desarrollo psicológico del niño. Por las canciones se conduce a la melodía (no olvidar sin embargo que para Willems las canciones son contenedoras de todos los aspectos musicales), siendo este para Willems, el elemento más característico de la música, la cual debe tener una fuente psicológica, basada en las emociones y sentimientos, considerando crucial el estudio de los intervalos para un

óptimo desarrollo melódico. Para el estudio de las escalas, propone utilizar inmediatamente los nombres de los sonidos, trabajar fuertemente los intervalos e iniciar en primer lugar con el estudio de la escala mayor. Para el desarrollo de la lecto-escritura musical propone el uso de la pauta de 11 líneas, la utilización de gráficos para la representación de las figuras (prelectura), pasando después a la lectura de negras y blancas, luego a las corcheas y después a los silencios, la asociación de las alturas mediante ejercicios vinculados a la memoria del sonido (considera que no es necesaria la asociación de los sonidos con colores).

Para el estudio del ritmo, Willems propone iniciar con lo que el denomina “choques sonoros” o “golpes”, combinándolos con vocablos sin sentido, onomatopeyas y sirviendo de base para la introducción a la improvisación, la cual es uno de los aspectos que Willems propone desarrollar y que debe partir de la audición interior y de las experiencias musicales propias y que se debe afrontar desde los tres elementos de la música, ritmo, melodía y armonía, constituyéndose la improvisación o invención musical, en un medio para expresar ideas, mensajes musicales de cualquier tipo.

¿Cómo afrontar entonces la educación musical en nuestras escuelas?

En la primera parte de este apartado se puede encontrar como el gobierno colombiano a través del MEN, tiene desde hace 20 años aproximadamente, la firme intención de contribuir al desarrollo de una educación de calidad en el país, publicando toda una serie de directrices que ayudan a las instituciones y docentes, a reconocer un enfoque, a identificar unas orientaciones que lleven a los educandos a través del camino de formación que se espera y que se alcancen unos objetivos generales comunes a toda la geografía, desarrollando unas competencias claramente explícitas por el MEN. Se puede hacer un recorrido desde unas indicaciones muy generales (lineamientos), hasta aspectos muy específicos que incluso dan luces sobre los

contenidos a trabajar en las aulas (DBA). Sin embargo, como quedó explícito, para el área de Educación Artística y por ende para la asignatura de música, las indicaciones que se han dado por parte del MEN, aún siguen siendo bastante generales, no tocando nunca aspectos como los estándares, ni menos aún algo referido a los contenidos, lo cual puede leerse como un total ofrecimiento de autonomía para las instituciones y docentes, pero que puede dificultar la continuidad en procesos de educación musical. Las directrices sobre el área de Educación Artística guían de manera acertada el direccionamiento general que debe tener el arte en nuestras instituciones, sin embargo, esto está sujeto a la interpretación de las instituciones y docentes en cuanto a lo que deben ver los estudiantes en cada grado, hasta donde llegar con respecto a los contenidos.

Ahora bien, es claro que Colombia es un país rico en tradición musical y con varias universidades que ofrecen licenciaturas en música, lo cual es un aspecto relevante en las decisiones que toman los docentes; tienen el acervo cultural y la formación académica que les permite determinar, con base en lo propuesto por el MEN y con el conocimiento sobre los procesos, métodos, metodologías y didácticas que se emplean en la educación musical a nivel mundial, pueden verse con el suficiente criterio para la toma de decisiones sobre el tema que atañe a esta investigación.

Dentro de la visión internacional sobre la educación musical y siendo sus pensamientos totalmente relevantes en este campo, están los autores referidos más atrás en este texto, Zoltan Kodaly y Edgar Willems, quienes no siendo los únicos pedagogos que propondrían como enseñar la música, si son dos de los más importantes y son referenciados aquí porque su pensamiento es una guía sobre el proceso a seguir para la educación musical. De acuerdo a lo aquí mencionado, uno de los aspectos que atraviesan el pensamiento de estos autores y lo que propone el MEN, es

la *democratización* de la educación musical, es decir, no educar sólo a los que muestren de manera innata facilidad para el arte de la música, sino acercar a toda la población indistintamente al conocimiento de esta disciplina, de ahí a que se relacione el aprendizaje de la música con el aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, convirtiendo el hecho de acercarse a este arte en un acto natural y para nada traumático.

En la propuesta del MEN y en lo que piensan estos autores, también puede inferirse que la educación musical nunca debe ir desligada del ambiente, del contexto, incluso utilizando como material de estudio las músicas propias a las culturas o pueblos, ir de lo particular a lo general. Como guía para determinar los contenidos a trabajar, las metodologías de Kodaly y Willems, proponen ir en comunión con las etapas de desarrollo psicológico de los niños, lo cual puede concatenarse con el momento escolar que estén viviendo los estudiantes. Un aspecto más a mencionar, es el carácter de formación social de ambas metodologías, el cual comulga con lo expresado por el MEN, la música y al arte en general, como un medio para la formación integral, evidentemente, el desarrollo de competencias artísticas es relevante y tanto los dos autores como el MEN y el MinCultura lo proponen, sin embargo, también se entiende que el fin más alto es la música para formar sociedad.

Tabla 4

Matriz de categorías.

Categoría teórica	Definición nominal	Categoría teórica (definición conceptual)	Dimensiones de análisis asociadas a cada categoría	Unidades teóricas (conceptos) asociados a cada dimensión y a cada categoría	Propiedades de las categorías
-------------------	--------------------	---	--	---	-------------------------------

Gestión pedagógica	La gestión pedagógica está relacionada con las formas en las que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y además la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.	La gestión pedagógica se enmarca en el proceso educativo que se lleva a cabo en la interacción entre enseñanza y aprendizaje que se da entre maestros y estudiante en el aula de clases.	Estrategias didácticas Recursos y/o medios didácticos	Prácticas específicas de la enseñanza-aprendizaje Métodos, procedimientos y acciones	Elaboración de sistemas de aprendizaje. Facilitar la enseñanza aprendizaje. Mejoras en procesos educativos.
Educación musical	Educación musical medio para contribuir a la formación integral, desarrollando la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación,	La educación musical es la manera de acercar los estudiantes a la tradición musical universal y local, reconocer auditivamente su entorno, a valorar las	Desarrollo de competencias: 1. Sensibilidad, 2. Apreciación estética 3. Comunicación Definición de contenidos de	Teorías de educación musical Material musical. Música universal, música popular, folclor	Integración de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades. Organización del currículo.

<p>a través de la música y contribuyen do al desarrollo de las competencias básicas. No debe confundirse con formación musical.</p>	<p>expresiones musicales. ES brindar una manera de autoconocimiento, expresión y creación, así como de desarrollarse como ser social.</p>	<p>acuerdo a los grados/niveles Actividades extracurriculares</p>	<p>Formación de público, Educación del espectador</p> <p>Espacios de práctica y muestra.</p> <p>Apreciación musical</p> <p>Contenidos curriculares</p> <p>Espacios para actividades extracurriculares en el área.</p>	<p>Fomentar la capacidad de organización. Desarrollo de habilidades.</p>
---	---	---	---	--

Autor y documento	Categorías	Opinión del autor	Opinión de los investigadores
Gestión educativa y pedagógica José Manuel Ruiz Calleja 2013	Gestión educativa	<p>Distingue dos dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión educativa: gestión de los directivos institucionales. • Gestión pedagógica: gestión del docente. <p>La gestión pedagógica se relaciona con la forma en que el docente realiza el proceso de enseñanza, como asume el currículo y vuelve su planeación didáctica y cómo lo evalúa.</p>	La gestión pedagógica es el cómo interviene el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, las estrategias didácticas, estrategias evaluativas y los recursos necesarios para el buen desarrollo de las practicas pedagógicas.
La gestión pedagógica. Guía 34 (2004)	Gestión pedagógica	<p>La gestión académica se analiza desde 3 dimensiones: Diseño curricular.</p> <p>Practicas pedagógicas.</p> <p>Seguimiento académicos.</p>	Las tres dimensiones que propone esta guía deben propender por el correcto desarrollo cognitivo de los estudiantes marcando una línea de contenidos para asignaturas como música, que den organización a la misma.
La gestión pedagógica. MEN (Ministerio de Educación Nacional) 2008		Presenta a la gestión académica como uno de los elementos que permiten determinar la gestión en las organizaciones	La gestión académica trabaja junto a cuatro campos de operación.

		educativas escolares del territorio nacional.	
Lineamientos curriculares, Educación Artística. MEN	Logros curriculares.	Logro general para la educación musical: “Lograr, mediante el aprendizaje del lenguaje musical, personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros y a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país”. (MEN, 2000, p. 64)	Concepto muy fuerte e inspirador, que refleja la intención de la educación en general, no sólo la artística o musical. Puede parecer, sin embargo, bastante amplio, dando pie a múltiples interpretaciones, que pueden llevar a resultados disimiles de una institución a otra.
Lineamientos curriculares, Educación Artística. MEN	Procesos y dimensiones de la educación musical	Procesos: -Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo -Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo - Proceso Reflexivo - Proceso Valorativo Dimensiones: - Proceso Valorativo - Interacción con la Naturaleza - Interacción con la Naturaleza - Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia	Conceptos que van de la mano con el anterior y que determinan los logros esperados para cada grado. Orientan de manera más puntual en lo que se desea obtener del proceso de educación musical. Contribuyen a dar una visión más clara sobre lo complejo y lo mucho que abraza la educación artística y musical.
Estándares Básicos de Competencia. MEN.	Estándares Básicos de Competencia	Estandar: “Criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su	Los estándares ofrecen un acercamiento más puntual a la planeación y

		conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p. 11) Competencia: “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (MEN, 2006, p. 12)	desarrollo de los currículos, dando claridad sobre el <i>que</i> enseñar y evaluar y dando autonomía en el <i>cómo</i> . A la fecha no han sido publicados EBC para el área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman.
Derechos Básicos de Aprendizaje. MEN	Derechos Básicos de Aprendizaje	“los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular... su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año” (MEN, 2016, p.6).	Los DBA parten de los Lineamientos y los Estándares, sirviendo para direccionar el cómo aplicar lo propuesto en estos, alcanzando aún más nivel de especificidad y estando pensados no sólo para ser de manejo de los docentes e instituciones, sino de conocimiento de las familias y estudiantes. A la fecha no existen DBA publicados para el área de Educación Artística ni las asignaturas que la conforman.
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Documento No.16). MEN.	Educación artística.	“el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano” (MEN, 2010, P.15)	El arte como agente de formación integral, no la educación artística como medio para “formar artistas” (aunque este puede ser uno de los resultados obtenidos después de todo el proceso escolar y llevando un correcto desarrollo del área)

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Documento No.16). MEN.	Competencias. Competencias del área de Educación Artística.	“Habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos” (MEN, 2010, p.25). Sensibilidad, Apreciación estética y Comunicación	El MEN ofrece un marco conceptual para la comprensión y aplicación de la educación artística, sin embargo, no se ocupa de la definición de contenidos temáticos ni planes de estudios, otorgando total autonomía y responsabilidad a las instituciones y docentes las decisiones en ese respecto.
Lineamientos de Iniciación Musical. MinCultura	Formación Musical	“La música se ubica como posibilitadora de procesos de formación de pensamientos y actitudes en las que, desde la imaginación, la creación y lo sensible, los “otros” son vistos desde la curiosidad y la apertura, más que desde el estereotipo y la amenaza, desde la “imaginación narrativa”. (MinCultura, 2015, p.10).	lo que propone MinCultura en este texto, va en concordancia con el objetivo principal de la educación artística propuesto por el MEN
Lineamientos de Iniciación Musical. MinCultura	Iniciación musical	“Una etapa dentro de un proceso dirigido de acercamiento al lenguaje musical que comprende como bases fundamentales: la experimentación sonora, el desarrollo y la fundamentación auditiva, el cuerpo y el movimiento, la voz, el instrumento, la	Un texto enmarcado dentro del programa Música para la convivencia, pero que puede tomarse como referencia para la planeación y decisión de contenidos y actividades dentro de la escuela

improvisación, la
fundamentación estética
y analítica, y el juego”
(MinCultura, 2015, p.13)

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III

Marco metodológico

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que permitió orientar este trabajo, teniendo en cuenta el enfoque de investigación, diseño de la investigación y las fases e instrumentos de recolección de información pertinentes para llevarlo a cabo. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Enfoque de investigación

Asumiendo como referente las interrogantes y objetivos planteados, esta investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, el cual se refiere a investigaciones que produce datos descriptivos recogidos a través de las opiniones de todos los actores involucrados en el proceso de indagación, en este caso particular, los docentes encargados de la asignatura de música en los niveles de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional de las escuelas Distritales de la ciudad de Barranquilla. Es importante resaltar que “los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002:12).

En ese sentido, la investigación cualitativa puede ayudar a describir y reconstruir los escenarios naturales, descubriendo sus singularidades e interrelaciones, así como proporcionando elementos para comprender la visión de los participantes en los procesos de investigación, a partir del empleo de una serie de técnicas e instrumentos para recoger la información. El investigador concibe el escenario y las personas desde una perspectiva holística, y en el contexto donde se desenvuelven. Por otra parte, está consciente del efecto que causa su presencia entre los

participantes, de modo que intenta reducirlo e interpretar los datos sin obviar este elemento. (Chacón, 2006)

La información se obtuvo a través de la revisión documental de las categorías planteadas siendo estas la educación musical y la gestión pedagógica, así como la entrevista realizada a los docentes participantes, presentándose así una investigación de tipo descriptiva- interpretativa.

Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptiva, ya que se detallan las características de la problemática investigada a través de sus unidades de análisis, como lo fueron los docentes de música y los documentos anteriormente mencionados. Esto significó un proceso sistemático de recogida de información, análisis e interpretación de los datos con la finalidad de representar la realidad, la cual le da carácter cualitativo al estudio. Se considera de carácter descriptivo – exploratorio pues según Hernández (2014) detalla cómo es y cómo se manifiesta la problemática. Busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es exploratoria debido a que es una problemática poco estudiada en este contexto, evidenciado en las pocas investigaciones que se encontraron al respecto.

Unidades de análisis

En este estudio participaron trece (13) docentes de igual número de instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla, nombrados 11 de ellos en el área de Educación Artística, específicamente en la asignatura música y los 2 restantes en la misma área, pero sin ser específica la asignatura en su nombramiento. La investigación se realizó con estos docentes, debido a las disposición e interés expresados con respecto a su participación en este proceso. Los docentes participantes laboran en las instituciones Instituto Alexander Van Humboldt, I.E.D Salvador Entregas, I.E.D José Consuegra Higgins, I.E.D San José, Instituto Cultural Las Malvinas,

Fundación Pies Descalzos, I.E.D Luis Carlos Galán Sarmiento, I.E.D Marie Poussepin, I.E.D José Martí, I.E.D Olaya, I.E.D José Eusebio Caro. Uno de los docentes quiso mantener esta información en privado.

Seguidamente se presentan los criterios que permitieron la selección de los docentes:

- Docentes encargados de dictar la asignatura música en instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla
- Que la mayoría de su carga académica la tengan en Básica Secundaria (de 6° a 9°) y Media Vocacional (10° y 11°)
- Que tengan nombramiento tanto en propiedad como en provisionalidad.
- Que tengan la disposición, interés y el tiempo suficiente para participar en la investigación

El análisis documental se realizó a los siguientes textos y documentos: Ley 115 de 1994, Lineamientos Curriculares- Educación Artística (MEN, 2000), Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media (MEN, 2010), Lineamientos de Iniciación Musical (MinCultura, 2015), Guía para el mejoramiento institucional, Guía No 34 (MEN, 2008).

Instrumentos y Técnicas

Las investigaciones requieren de instrumentos determinados para la recolección de la información y posterior análisis, como lo esboza (Hernández 1998), “la técnica juega un papel muy importante en el proceso de la investigación científica, a tal grado que se puede definir como la estructura del proceso de la investigación científica” (p.51). Acorde a esto, en el presente diseño se utilizó como fuente de información el análisis documental, utilizando para ello una matriz de análisis para su registro y la entrevista, con un guión de entrevista asignado a los docentes de la

asignatura música en el Distrito de Barranquilla, confiriéndole criterios de validez y confiabilidad al estudio.

Técnicas e instrumentos para el desarrollo de la investigación.

En tal sentido, se describen las técnicas utilizadas para la investigación:

Análisis documental.

Se utilizó esta técnica para obtener información sobre los elementos contenidos en artículos y documentos oficiales relacionados con la Gestión pedagógica de los Docentes de la asignatura música en las instituciones Educativas, que fueron analizados por medio de una matriz de análisis. Los documentos analizados fueron: Lineamientos Curriculares-Educación Artística, publicado por el MEN en el año 2000, Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, publicado por el MEN en el 2010, Lineamientos de iniciación musical, publicado por el Ministerio de Cultura en 2005, así como la Ley General de Educación y la Guía No34 de 2008.

García (2000:202) conceptualiza el análisis documental como "un proceso operativo que consiste en obtener y registrar organizadamente la información contenida en libros, revistas, diarios, informes científicos, entre otros". Esta técnica es muy útil, ya que permitió examinar documentos para obtener información que pueda confirmar o negar ciertas inferencias.

Entrevista.

La técnica de la entrevista es considerada importante, pues permite obtener la información directamente de los docentes por medio de un esquema o guión que orientó la investigación, pero las preguntas no se presentaron estandarizadas, aunque sí ordenadas y formuladas.

Asimismo, se concibe como un modelo de comunicación y no un simple intercambio de preguntas y respuestas. Para García (2000:205) "es el acto de aplicar el cuestionario a las personas

involucradas en el fenómeno que estudiamos o a las personas que nos pueden informar sobre él. Se realiza de forma personal o internet, se recomienda aplicar a una persona o grupos no mayores de diez personas”.

Esta técnica fue aplicada a trece (13) docentes que pertenecen a 13 instituciones oficiales en los niveles de Básica Secundaria y Media Vocacional del Distrito de Barranquilla. El entrevistador permaneció lo más abierto posible y permitió libertad para que el entrevistado explicara y aclarara determinados aspectos. Las entrevistas permitieron almacenar información sobre sus prácticas y sus acciones, conocimientos, sentimientos, participación, procesos y, en general, de todas las dimensiones de estudio.

Capítulo IV

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos a través del análisis e interpretación de la información recabada a partir de la aplicación de las técnicas: análisis documental y la entrevista. Con el propósito de responder al objetivo general “Analizar la gestión pedagógica desarrollada por los docentes de la asignatura música en las Instituciones Oficiales en Educación secundaria y media vocacional del Distrito de Barranquilla”.

Análisis e interpretación de la información

La gestión pedagógica en esta investigación se ha asumido como la gestión educativa realizada por los maestros y maestras y de esta manera coincide con el autor Ruiz (2012) quien afirma que esta es una de las dimensiones que hacen parte de la gestión de una escuela y se inclina más que todo a la gestión docente educativa de los maestros y maestras, por esta razón en este trabajo de investigación se realiza una entrevista a los docentes que trabajan con la asignatura de música en los colegios oficiales del distrito, participando en la misma 13 docentes de igual número de instituciones. Se abordan entonces a los docentes consultados, todos adscritos a colegios oficiales del distrito de Barranquilla, quienes trabajan con la asignatura música.

El primer grupo de preguntas se realizan con el fin de explorar a los docentes en su campo profesional.

Tabla 5

Estudios de pregrado y posgrado

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Cuál es su título de pregrado?		7 Lic. en Música 5 Lic. En Educación Musical 1 Lic. en Educación Física

¿Tiene estudios de posgrado?		9 tienen posgrado 4 no tienen posgrado
	Estudios de pregrado y posgrado	5 Maestría en Educación (1 de ellos también Especialista en Estudios Pedagógicos) 1 Especialista en Estudios pedagógicos 1 Especialista en Educación Artística 1 Especialista en Informática y telemática 1 Gerencia informática
¿Cuál o cuáles?		

Fuente: elaboración propia (2020)

La entrevista realizada arroja que nueve de estos docentes tienen posgrados que varían entre Maestrías en educación, Especialización en Estudios Pedagógicos, Gerencia Informática y Especialista en informática y telemática, siendo la Maestría en Educación el posgrado de preferencia, evidenciando que los docentes se encuentran capacitados para realizar la planeación y organización curricular de las clases, las actividades curriculares y extracurriculares de la institución, lo cual demuestra que los docentes se interesan en crecer profesionalmente, actualizarse en el campo educativo, capacitándose para brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias. Uno de los docentes cuenta con formación de pregrado en Educación Física, siendo nombrado originalmente como docente de esta asignatura, siendo trasladado a música posteriormente debido a situaciones personales.

Tabla 6

Tipo de nombramiento, antigüedad, escalafón.

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Qué tipo de nombramiento posee actualmente?	Nombramiento	11 en Propiedad 2 Provisionales
		4 tienen entre 12 y 14 años vinculados 3 tienen de 20 años en adelante 3 entre 8 y 10 años

¿Hace cuánto se encuentra vinculado al magisterio?	Tipo de nombramiento, antigüedad, escalafón.	2 entre 4 y 5 años 1 1 año
¿En cuál escalafón se encuentra?		4 docentes se encuentran en la 2 ^a 1 docente en la 2Ae 2 docentes en la 14 1 docente en la 3a 1 docente en la 3c 1 docente en la 3bM 1 docente en la 3cM
¿Hace cuánto tiempo labora en la institución actual?		5 están vinculados a la institución actual entre 4 y 5 años 3 entre 6 y 9 años 1 1 año 1 11 años 1 14 años 1 19 años

Fuente: elaboración propia (2020)

Once de estos maestros tienen nombramientos en propiedad y dos están nombrados con carácter provisional

El promedio de años laborados por los docentes es de 14 contando así con la experiencia requerida por cualquier institución de carácter educativa.

Todos trabajan en la básica secundaria seis de ellos dictan clase en la Media vocacional y solo una docente dicta algunas clases en primaria. .

Tabla 7

Nombre de la plaza ocupada

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Su nombramiento especifica que la plaza a la que se encuentra vinculado es Educación Artística, Música?	Nombre de la plaza ocupada	11 están nombrados en Educación Artística-Música 2 en Educación Artística

Fuente: elaboración propia (2020)

Once de los docentes se encuentran nombrados en Educación Artística- música y solo dos se encuentran nombrados en en Educación Artística.

Tabla 8

Coherencia del nombramiento con las labores

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Se ha visto en la obligación de dictar una asignatura diferente a la música en la institución donde labora?	Coherencia del nombramiento con las labores	7 no han tenido que dictar algo diferente a música 6 Si han debido
¿Cuál?		2 Han dictado ética 1 Ética y competencias ciudadanas 1 Religión 1 Dibujo 1 Varias (sin especificar)

Fuente: elaboración propia (2020)

Continuando con el análisis se puede observar que en su mayoría los docentes consultados no han tenido que facilitar ninguna otra asignatura diferente a música. Algunos, sin embargo, han dictado ética y competencias ciudadanas, religión, dibujo, entre otras.

El siguiente punto a tratar es el lugar en donde se encuentran ubicadas las instituciones y el estrato al que pertenecen.

Tabla 9

Contexto socio económico de las instituciones donde laboran los docentes

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿En qué barrio se encuentra ubicada la institución?		8 suroccidente 3 suroriente 1 Metropolitana 1 Norte Centro Histórico

¿En qué localidad se encuentra ubicada la institución?	Contexto socio económico de las instituciones donde laboran los docentes	2 Olaya 2 El Carmen 1 Los Rosales 1 Santo Domingo 1 San José 1 El Bosque 1 La Playa 1 La Luz 1 Simón Bolívar 1 Chiquinquirá 1 No contestó
¿En qué estrato socioeconómico se encuentra ubicada su institución?		En su mayoría los docentes entrevistados laboran en instituciones de estrato 3.

Fuente: elaboración propia (2020)

En su mayoría los docentes se encuentran nombrados en los barrios del sur de la ciudad, 7 ubicados al sur occidente, 3 al sur Oriente y el resto repartidos entre Norte centro histórico, metropolitana y en Barranquilla, sin más especificación oscilando entre los estratos 1, 2 y 3, un docente no contestó a cerca del estrato en el que labora estrato.

En cuanto al nivel en el que trabajan se plantean los siguientes interrogantes indagando acerca de intensidad horaria, número de cursos y número de estudiantes por cursos.

A continuación, se realizan preguntas con el fin de realizar un análisis acerca de la información correspondiente a horarios, estudiantes y aulas de clases con el fin de conocer un poco acerca de cómo se trabaja esta asignatura en el salón de clases.

Tabla 10

Organización de carga laboral.

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Con cuántos cursos trabaja?		3 laboran con 12 cursos 2 con 11 2 con 22

		2 con 6 1 con 14 1 con 16 1 con 18 1 con 24
¿Qué intensidad horaria semanal tiene con cada curso?	Organización de carga laboral. Horas, cursos y número de estudiantes	6 laboran en Básica Secundaria y media vocacional 6 en Básica secundaria 1 en Básica primaria y Básica secundaria
		6 Laboran 1 hora semanal por curso 5 laboran 2 1 Labora 2 horas en 6o y 7o, 1 hora en 8° 1 labora 3 horas en 8° y 4 en 9°
¿Cuántos estudiantes en promedio tienen cada curso con el que trabaja?		5 atienden 40 estudiantes en promedio por curso 3 atienden 35 en promedio 2 atienden 42 en promedio 1 atienden 30 en promedio 1 24 en promedio 1 15 en promedio

Fuente: elaboración propia (2020)

Dictan clases entre 6 y 24 salones de clases, siendo 6 el menor número de cursos y 24 el mayor; la intensidad horaria semanal es variada, 7 docentes dictan una hora semanal, uno opinó que 3 horas semanales, un solo docente 4 horas semanales y 6 docentes con 2 horas semanales, el promedio de estudiantes por aula es de 35, eso sin contar las clases extracurriculares sería necesario en muchos casos contar con más docentes de música en las instituciones.

Las preguntas exploratorias que se muestran a continuación pretenden informar acerca de las condiciones en las que se encuentran las instituciones para el desarrollo de la asignatura.

Tabla 11

Espacio y recursos

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Actualmente cuenta con un		8 cuentan con un espacio específico para desarrollar sus clases

salón o espacio físico específico para desarrollo de sus clases?		5 no cuentan con dicho espacio
¿La institución donde labora cuenta con elementos que contribuyan al desarrollo de sus actividades, instrumentos, amplificación?		11 cuentan con elementos específicos para desarrollar las actividades 2 no cuentan con elementos
Por favor describa brevemente el aspecto anterior	Espacio y recursos	1 sonido pequeño, algunos instrumentos armónicos y de percusión batería, piano, bajo eléctrico guitarra eléctrica y xilófonos 1 un piano electrónico cuatro guitarras e instrumentos folclóricos de la costa atlántica 1 un piano electrónico cuatro guitarras e instrumentos folclóricos de la costa atlántica 1 Tambora, llamador, alegre, guache y maracas para grupo folclórico. Batería, teclado, bajo y guitarra eléctrica. Equipo de amplificación 1 instrumentos folclóricos, batería, congas, bajo, guitarra eléctrica, congas, , guitarras, equipos de audio, 1 trompeta, 2 saxofones 1 instrumentos musicales pertenecientes al proyecto de banda músico marcial, un teclado, un juego folclórico de tambora, instrumentos de percusión menor y algunos instrumentos que se encuentran sin reparar. 1 Instrumento folclórico. 1 instrumentos de viento (saxofones tenor y alto, flauta traversa, 2 trompetas 1 trombón), instrumentos de armonía (piano, bajo), instrumentos de percusión (batería, timbales, bongos, congas, percusión menor) además de flautas dulces. 1 atería, instrumentos varios de percusión tanto folclórica como latina, teclados, bajo, guitarra acústica, amplificación para los actos (consola, bafles, micrófonos. Amplificador para piano y bajo. 1 instrumentos de percusión folclórica, flautas

Fuente: elaboración propia (2020)

Ocho docentes cuentan con un espacio propio para su clase (aula de música), y los cinco restantes se deben trasladar a los salones en los que los estudiantes ven el resto de las asignaturas,

estos salones no cuentan con espacios adecuados para el desarrollo de esta, siendo muy difícil el desarrollo de la clase. Las aulas están dotadas con instrumentos, siendo los de folclor los más utilizados, seguido del piano, la guitarra y los instrumentos de viento, cabe aclarar que, si bien cuentan con instrumentos, algunos no tienen espacios apropiados para la ejecución de los mismos.

El grupo de preguntas que a continuación se expresan, muestran qué actividades complementarias se realizan, teniendo en cuenta que en el artículo 77 de la Ley 15 de 1994 le brinda a las instituciones la autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir áreas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley y si estas trabajan inmersas en algún tipo de proyecto.

Tabla 12

Actividades complementarias

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Desarrolla usted actividades complementarias a sus clases de aula? (coros, orquesta, banda de paz, grupo folclórico, clases de profundización en instrumentos)	Actividades complementarias	9 de los docentes desarrollan actividades complementarias 4 de ellos no realizan este tipo de actividades
Por favor describa brevemente el aspecto anterior		1 de ellos desarrolla Club de música 1 Orquesta 1 Grupo folclórico, grupo de baladas, pop y música cristiana 1 Ensamble de Orquesta, de Rock y Ensamble folclórico 1 ensayos de la banda músico marcial 1 Folclor 1 orquesta tropical, además de iniciación coral, y ensamble de flautas dulces

	1 Clases de guitarra, coro, piano, percusión y orquesta 1 coro, grupo folclórico 1 indica que no hay espacio físico, en jornada contraria, para trabajar este tipo de proyectos 1 no hay los espacios o los horarios para ensambles
¿Estás actividades están inmersas en algún tipo de proyecto?	9 manifestaron que sus actividades complementarias están inmersas en un proyecto.

Fuente: elaboración propia (2020)

En la mayoría de los casos cuentan con actividades extracurriculares como orquestas, grupos de folclor, club de música y banda marcial, siendo la orquesta la actividad más realizada y la banda marcial la menos frecuente, estas actividades se encuentran inmersas dentro de algunos de los proyectos de la institución. Se debe tener en cuenta que para los estudiantes es de gran interés la participación en este tipo de actividades complementarias, pudiéndose utilizar las mismas como apoyo para el desarrollo de las competencias.

En cuanto al modelo pedagógico, que debe reposar en el Proyecto Educativo Institucional en los centros educativos donde laboran los docentes entrevistados según el artículo 73 de la ley 115 de 1994, se les preguntó lo siguiente:

¿Cuál es el modelo pedagógico que reposa en el PEI de su institución?

Tabla 13

Modelo pedagógico de las instituciones

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Cuál es el modelo pedagógico que reposa en el PEI de su institución?	Modelo pedagógico de las instituciones	4 Constructivista 4 Social Cognitivo 2 Crítico Social 1 Evolutivo contextual 1 Dialogante 1 Pedagogía conceptual (el docente no está seguro)

Fuente: elaboración propia (2020)

Un modelo pedagógico puede considerarse como aquel fundamento de pensamiento que determina el *qué* y el *como* en toda institución educativa. Se puede observar en este caso que en todas las instituciones en las que laboran los docentes que hacen parte de esta investigación, que los modelos pedagógicos escogidos para cada una de ellas, hacen parte de las corrientes contemporáneas de la educación mundial. Para el caso de esta investigación, es relevante notar que estos modelos pueden ir fácilmente de la mano con lo que propone la educación artística, y específicamente la educación musical actual que se quiere se brinde en las escuelas; una educación abierta, inclusiva, donde todos puedan acceder y practicar el arte, tal como reza en el Documento No16, una educación *por* las artes, esto es el arte como una manera de contribuir a una formación integral (MEN, 2010, p.16.)

El área de Educación Artística es una de las áreas obligatorias para todas las instituciones según se especifica en el artículo 23 de la ley antes mencionada , sin embargo, dentro de la misma existen varias asignaturas posibles que las instituciones pueden escoger según se expresa en la misma ley en el artículo 77 brindando a las instituciones autonomía(música, danza, teatro, dibujo, entre otras). A los docentes entrevistados se les solicitó que respondieran lo siguiente:

Tabla 14

Autonomía de las instituciones en la escogencia de las asignaturas del área.

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Sabe usted por qué en su institución se optó por contar con la asignatura de música específicamente?	Autonomía de las instituciones en la escogencia de las asignaturas del área	7 si saben 6 No saben. Las razones para que se dicte música según los entrevistados son: Danza, teatro, dibujo y música son obligatorios. La Institución Tiene Profundización en Artes. La música como una opción diferente lo que el contexto ofrece. La institución tiene la modalidad de artes. Uno de los

<p>¿En su institución hay más de una asignatura dentro del área de Educación Artística aparte de Música?</p>	<p>docentes expresó que incluyeron música porque el colegio contaba con instrumentos. Por el perfil que maneja el docente de artística. Un docente no contestó</p> <hr/> <p>En 9 instituciones si hay más asignaturas además de música: Dibujo, danza, artes plásticas y afines dibujo técnico y teatro. En 4 solo dictan música.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia (2020)

El área de Educación Artística es una de las obligatorias que deben tener en su plan de estudios las instituciones educativas, según lo plantea el Ministerio de Educación en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, conocida como Ley general de Educación. Sin embargo, tal como reza en el artículo 77 de la misma ley, las instituciones tienen la autonomía para, entre otros aspectos, definir cuál o cuáles asignaturas dentro del área de Educación Artística pueden implementar. Cada institución debería determinar, de acuerdo a su modelo pedagógico, a su PEI, a las necesidades y características de su contexto, cual o cuales asignaturas dentro del área debe incluir en su plan de estudios para cumplir con su objetivo de educación. En este caso siete docentes de los entrevistados conocen el por qué su institución decidió tener la música dentro de su plan de estudios, sin embargo 6 de los entrevistados, casi la mitad, no conoce este aspecto. Es necesario considerar lo importante que resulta que el docente encargado de la asignatura conozca esto, para comprender que es lo que pretende la institución lograr a través de la música con sus estudiantes. Tres de los docentes que manifestaron si conocer este aspecto, mencionaron que la asignatura es obligatoria porque la institución decidió tener profundización o alto grado de presencia de las artes en su plan de estudios; habría que indagar las razones de esas instituciones en ese respecto. Dos docentes contestaron lo que podría entenderse casi como razones aleatorias (“por el perfil del docente”, “porque la institución contaba con instrumentos musicales”), dando la impresión de

una de toma de decisiones en cuanto a este aspecto del plan de estudios muy superficial o poco razonada. Uno de los docentes manifestó que su institución decide tener música para despertar intereses diferentes a lo que los estudiantes viven en su entorno. En este caso, haciendo una revisión de las respuestas anteriores, se encuentra que es un docente que labora en un barrio con una situación económica y social muy compleja (La Luz, suroriente de la ciudad, estrato 1) y que la decisión de la institución en ese respecto va en concordancia con lo que al parecer pretenden lograr y que se refleja en la escogencia de su modelo pedagógico (social-cognitivo). Uno de los docentes prefirió no contestar, a pesar de haber contestado afirmativamente el aspecto anterior, lo cual podría dar a entender que no está muy familiarizado con este aspecto.

El documento 16, Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media, señala que está enfocado principalmente hacia las asignaturas de música, artes visuales, teatro y danza, pero que, sin embargo, según el PEI de cada institución, podrían considerarse también asignaturas como, por ejemplo, el diseño gráfico y las audiovisuales. De igual manera en el texto Lineamientos Curriculares de Educación Artística llega a mencionar la literatura y la arquitectura. Como puede verse, 9 de las 13 instituciones que se mencionan en esta investigación, tienen más de una asignatura en el área de educación artística, siendo las artes plásticas (dibujo, pintura), la que más acompaña a la música en el área. Las instituciones que tienen más de dos asignaturas, tienen además de las mencionadas, danza y en menor medida teatro. Todas estas asignaturas son, si se permite el termino, las básicas en el área, aunque como se señaló, en realidad las opciones son más amplias, tal como lo corrobora la institución que ofrece dibujo técnico además de música.

Con respecto a la presencia del área de Educación Artística y la música en el PEI de las instituciones, a los docentes se les preguntó:

Tabla 15

Asignatura de música dentro del PEI

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Se encuentra en el PEI de su institución consignados aspectos concernientes al área de educación artística y específicamente a la asignatura de música?	La asignatura de música dentro del PEI	En 6 instituciones si se encuentran estos aspectos en el PEI. Entre esos, los docentes respondieron: Inteligencias múltiples para niños cognitivamente excepcionales. El colegio sigue las orientaciones pedagógicas para educación artística, dadas por el MEN el cual sugiere una educación por el arte. La Institución Tiene Profundización en Artes , aspecto que hace parte del proyecto Educativo. Tiene 3 modalidades, ciencia, artes y humanidades. En cuanto a la importancia y los beneficios de la educación musical. Uno no amplió 4 no saben 2 no 1 no contestó

Fuente: elaboración propia (2020)

Siendo el PEI de las instituciones su “carta magna”, es importante que se haga referencia en el de los derroteros generales que deben seguir las áreas y asignaturas. En este respecto, seis de los docentes entrevistados manifestaron que en el PEI de sus instituciones se encuentran consignados aspectos referentes al área y asignatura que nos compete. Sin embargo, los siete restantes indicaron que no existen dichas indicaciones, que no saben si existen y uno decidió no contestar, reflejando desconocimiento total de este aspecto. De los que respondieron afirmativamente, se puede encontrar que, en dos casos en sus PEI, se hace referencia al área de artística debido a que poseen profundización en artes, en otro caso, similar a estos dos, la institución tiene varias modalidades, entre ellas el arte, tal como aparece en las preguntas anteriores. En un caso se

mencionan los beneficios de la educación musical específicamente, en otro, menciona aspectos tomados de lo determinado por el MEN y uno de los docentes no contestó, dando a entender tal vez, que aunque menciona que si se encuentran esos conceptos en su PEI, él los desconoce. Cabe anotar que en todos los casos debería estar presente en el PEI y más aún, debería ser de conocimiento de todos los docentes. Podría esto reflejar que las decisiones que toman los docentes de música en cuanto a la gestión de su asignatura se encuentra desligado de lo que las instituciones pretenden como fin último, por el simple razonamiento que no pueden tomar como referencia algo que desconocen o que simplemente no existe.

Sobre la existencia y pertinencia de las mallas curriculares de las instituciones, se indagó lo siguiente con los docentes entrevistados:

Tabla 16

Mallas curriculares

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Al llegar a la institución en la que labora actualmente, existía una malla curricular para el área de artística donde estuvieran incluidos los aspectos relacionados a la asignatura de música?	Mallas curriculares	10 No 3 Si
¿Si su respuesta es sí, considera que los contenidos temáticos de la malla son pertinentes? ¿Por qué?		Los 3 que encontraron malla, la consideran pertinentes porque: fue construida por los docentes del área, están relacionados con las intenciones del MEN y de la institución. Uno no amplió su respuesta.
¿Si debió o debe usted construir la malla curricular de su área, cómo afronta el hecho de la inexistencia de Estándares Básicos de		La mayoría (7), expresaron que su malla la construyen basados en los lineamientos para E.artística y/o las Orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media. Otras respuestas fueron:

<p>Competencia (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman? Si ya encontró una malla y/o programa, ¿Cómo estaban resueltos esos aspectos?</p>	<p>Se investigó a fondo, el fundamento de los DBA de su malla fue tomado por el MEN como modelo. Basado en las necesidades del estudiante, el contexto con complejidad progresiva. relacionarlo con otros DBA que pudieran servir. Dejan vacíos esos aspectos en el cuadro de la malla, Basado en la experiencia. La malla se fue creando según la realidad de la comunidad educativa y con prueba/error</p>
<p>¿Cómo trabajan las diferentes asignaturas del área de Educación Artística en su institución para la construcción de mallas y planes de área?</p>	<p>En tiempos de trabajo institucionales y en reuniones del área. En concordancia, en equipo. Aproximación a lo que puede ser un plan de área y malla curricular en dibujo y música. Dicta las dos, en dibujo se guio por un texto base y por conocimientos previos. Cada quien trabaja sus contenidos considerando las orientaciones curriculares. Con ayuda de textos de las editoriales o propios. En su institución se complica un poco debido a los pocos puntos en común que (considera) tienen las dos asignaturas por su naturaleza. Cada asignatura tiene su propio plan, no hay un Plan de Área que abarque a las dos, aunque sabe que eventualmente deben definirlo. Trabajan de manera independiente los contenidos, pero tratan de desarrollar las mismas competencias</p>

Fuente: elaboración propia (2020)

La malla curricular es el documento exigido por la Secretaría de Educación y por las instituciones, donde deben consignarse los aspectos que determinen donde se quiere llegar en cada área y asignatura en un período de tiempo, así como elementos que contribuyan a definir los contenidos y las actividades. Es la estructura general de un área. Con respecto a esto, la mayoría de los entrevistados, diez, manifestaron que al vincularse a la institución actual donde laboran, no

existía ese documento ya realizado para su área. De los 3 que respondieron que si existía, uno contestó que lo que halló contenido en ese documento lo consideraba pertinente debido a que estaba relacionado tanto con las intenciones del MEN, como con las de la institución. Otro lo consideró pertinente debido a que fue construida por docentes conocedores del área. Sin embargo, el tercer docente que manifestó la preexistencia de una malla, dijo no conocerla.

Los EBC y los DBA promulgados por el MEN, tienen como función el direccionar que es lo que deben aprender los estudiantes en cada grado o grupo de grados, así como dar pautas que permitan unos niveles de calidad uniformes, buscando la homogenización en todas las instituciones con base en estos referentes y teniendo en cuenta que todos los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación de calidad similar en cualquier institución. De igual manera, al construir las mallas de las áreas, los EBC y DBA funcionan como unos de los pilares sobre los cuales construir todo el andamiaje requerido. Si embargo, tal como se ha mencionado en esta investigación, a la fecha no han sido publicados EBC, ni DBA para el área de Educación Artística y por ende, para la asignatura de música.

Con respecto a lo anterior y al indagar con los docentes entrevistados, sobre como afrontaban esa situación al construir sus mallas, se encontró que siete de ellos se basan en los dos textos (o en uno de los dos al menos), publicados por el MEN para el área que nos atañe, Lineamientos Curriculares Educación Artística del año 2000 y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del año 2010. Cabe anotar que en el primero de estos textos no se habla aún de competencias, debido a que su publicación es anterior al 2006, año en que el MEN publicó por primera vez lo referido a los Estándares Básicos de Competencias; en ese texto se habla de Logros y Dimensiones, conceptos que aunque mucho de lo que expresan es aún relevante, su nomenclatura ha caído un poco en el desuso, justamente desde que se empezó a

hablar de competencias. En el segundo texto, de 2010, se definen las tres competencias que debe desarrollar el Área de Educación artística y por ende las asignaturas que la conforman, *Apreciación estética, Sensibilidad, y comunicación*. Como se puede ver, es un concepto cercano a los EBC, sin embargo, estos últimos son considerablemente más específicos en lo que determinan para la definición de las mallas. Sin embargo, varios de los docentes restantes evidenciaron en sus respuestas procesos de construcción de sus mallas que al parecer no implican el tomar en cuenta ninguno de los textos mencionados, ya que se refirieron a que utilizan como base el contexto de la institución, las necesidades de los estudiantes y la experiencia personal. Evidentemente estos son enfoques válidos que de hecho obedecen a la autonomía que permite el MEN y que lo menciona en el texto de 2010, pero que sin embargo deberían apoyarse en lo que está determinado por la autoridad educativa del país. Uno de los docentes mencionó que toma como referencia DBA de otras áreas que pudieran servirle y otro más que simplemente en su formato de mallas deja ese aspecto vacío. Cabe remarcar que uno de los docentes expresó que en su institución investigaron a fondo y que eso lo tomó el MEN los tomó como referencia para los DBA.

Con respecto a la participación desde si asignatura, se les preguntó a los docentes:

Tabla 17

Participación en proyectos interdisciplinarios

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Participa usted desde la asignatura de música en proyectos y/o actividades interdisciplinarias con otras aéreas o asignaturas?	Participación en proyectos interdisciplinarios	9 si participan 4 no

Los que participan en proyectos y/o actividades, lo hacen de la siguiente manera: Actividades y eventos culturales, cívicos y deportivos varios. Canción en inglés, danza, teatro. Canciones didácticas para fortalecer las matemáticas. Clase de música en inglés. Proyectos con el área de humanidades. Proyecto de lecto-escritura para favorecer el desarrollo de las competencias.

Fuente: elaboración propia (2020)

La mayoría de los docentes entrevistados, nueve, participan, junto con otras áreas en diversos proyectos y/o actividades. De estos nueve, cuatro, participan en las actividades de acompañamiento musical que realiza la asignatura de música en los colegios, esto es, actos, semanas de la creatividad, juegos, etc. Se encuentra que cinco de los trabajan desde su asignatura junto con el área de humanidades, tanto para fortalecer el inglés, como el español. Uno de ellos realiza un acompañamiento didáctico musical a la asignatura de matemáticas.

En los siguientes tres bloques de preguntas, se indagó con los docentes entrevistados sobre los 2 textos guías publicados por el MEN y sobre un texto publicado por Mincultura y que podría servir como insumo para la asignatura música.

Tabla 18

Lineamientos Curriculares, Educación Artística

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Conoce usted el texto Lineamientos Curriculares, Educación Artística (MEN, año 2000)?		9 si lo conocen
		4 no lo conocen
En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus	Lineamientos Curriculares,	5 No lo utilizan
		4 Si lo utilizan

<p>mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?</p>	<p>Educación Artística (MEN, año 2000)</p>
<p>¿Qué elementos, conceptos, o insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?</p>	<p>Los que lo utilizan, expresaron lo siguiente: Convertir a las instituciones en centros culturales para desarrollar habilidades en los diferentes lenguajes artísticos. El concepto de la experiencia sensible, la cual parte desde el sujeto hasta la interacción con la naturaleza y la cultura. Las competencias que a grandes rasgos se considera desarrolla la educación artística – música. Las indicaciones que da para enfocar los contenidos de acuerdo a los grados y el desarrollo de Dimensiones. Concepto de los logros. Uno de los que no lo utiliza expresó que le parece fuera de la realidad. El texto habla de formación musical desde la primaria y no existe tal en su institución.</p>

Fuente: elaboración propia (2020)

Este texto se publicó después que fuera promulgada la Ley General de Educación en el año 1994 y aunque muchos de los aspectos que menciona están casi en desuso en cuanto a su nomenclatura, como los Logros, los conceptos generales pueden tomarse como referencia aún, ya que ofrece muchas ideas sobre lo que debe desarrollar las artes en las instituciones educativas, no tanto en lo referido a los contenidos especialmente, pero si a metas y objetivos más generales. Siendo en texto muy relevante, se encontró que sólo nueve de los trece entrevistados lo conoce y de ellos sólo cuatro lo utilizan para la planificación de sus actividades. Uno de ellos se refiere a que toma del texto específicamente lo que se refiere al concepto de *experiencia sensible*, es decir “experiencia de interacción transformadora y comprensiva del mundo” (MEN, 2010, p. 25) y que se mira a través de 4 dimensiones. Otro de los docentes manifestó que toma de ese texto las

indicaciones que brinda para el desarrollo de la asignatura por grupos de grados, así como también el concepto de las dimensiones que ya se mencionó y lo que proponen los logros. Un análisis del texto evidencia que estos tres elementos están ligados y que, aunque no dan especificaciones totales sobre los contenidos como tal, sirven como referencia para enfocar las actividades y contenidos planeados en cuanto al desarrollo de las habilidades musicales de acuerdo a su grado escolar. En ese mismo sentido, otro de los entrevistados manifestó que toma del libro lo que en general debe desarrollar la educación musical en la escuela. Como se evidencia, estos tres docentes toman referencias similares del texto. Un cuarto docente expresó que toma del texto la idea de convertir a las instituciones en centros para el desarrollo de habilidades artísticas. Este es un enfoque que podrá entenderse como más técnico de la enseñanza del arte y la música y que en ese momento el texto planteaba la posibilidad de manejar un enfoque de esta índole; hoy día la música en la escuela se piensa de otra manera. Cabe resaltar que uno de los docentes que no utiliza el texto expresó que en el mismo se plantea una educación musical desde el preescolar, tal como recomiendan los pedagogos musicales que sirven de referencia universal para la educación en música y esto ocurre rara vez en las instituciones de carácter oficial de la ciudad, por lo general la música se empieza a dictar desde la secundaria.

Tabla 19

Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en Básica y Media

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Conoce usted el texto Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media (MEN, año 2010)?		10 si lo conocen 3 no lo conocen

En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?	Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media (MEN, año 2010). Documento No 16	7 si lo utilizan 3 no lo utilizan
¿Qué elementos, conceptos, insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?		Los 7 que lo utilizan, contestaron lo siguiente: El paradigma de que la enseñanza de las artes debe estar enfocado en utilizarla como un medio y no como un fin. las competencias específicas de la educación artística. Educación artística y competencias comunicativas y matemáticas. El tema de competencias, y los temas que en aspectos generales se deben trabajar por ciclos. El cuadro final de los desempeños por grado. Las 3 competencias que debe desarrollar la Educación Artística y las indicaciones para cada grado. Hay que decir que de todas maneras son bastante generales. Competencias Uno no amplió su respuesta.

Fuente: elaboración propia (2020)

De igual manera que en el apartado anterior, se les preguntó a los docentes sobre el texto Documento No 16. Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media (MEN, año 2010). En este caso diez docentes manifestaron conocerlo y de ellos siete lo utilizan, más que en el caso del texto anterior. Seis de ellos mencionaron que toman del texto el concepto de las competencias que debe desarrollar el área (Sensibilidad, apreciación estética y comunicación), mencionando uno de ellos también las competencias matemáticas y comunicativas. Es necesario mencionar que el gran aporte de este texto es la definición puntual de cuáles son las 3 competencias que debe desarrollar el área de Educación Artística y por ende la

asignatura de música en las instituciones educativas, aspecto este que no se menciona en el texto referido en el apartado anterior y de igual manera la relación de la educación artística con las 4 competencias básicas (Científicas, matemáticas, comunicativas y ciudadanas). El libro también da una sugerencia para enfocar el trabajo por grupo de grados desde la básica primaria y uno de los docentes menciona que utiliza como referencia el cuadro que, dentro del texto en cuestión, resume ese aspecto; podría no se aventurado decir que en realidad todos o casi todos los que toman ese texto de referencia, hacen uso de ese cuadro/resumen. Muy importante destacar lo que menciona uno de los docentes y que es uno de los aspectos que diferencia a este texto del anterior, y es el hecho de asumir la educación artística no como un fin en sí misma, sino como un medio que contribuye al desarrollo integral, tal como reza en el texto, “se trata de una educación por las artes, que busca contribuir a la formación integral de los individuos” (MEN, 2010, p. 16). Ese concepto renueva el enfoque más técnico o de formación artística que se manejaba en las escuelas en Colombia, dando pie a una educación en artes democrática, abierta y que debe ir más allá de sólo la trasmisión de teorías y técnicas. Por último, uno de los docentes expresó usar el texto, más no profundizó en sus respuestas.

Tabla 20

Lineamientos de Iniciación Musical

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Conoce usted el texto Lineamientos de Iniciación Musical (MinCultura, año 2015)?		7 no lo conocen 6 Si lo conocen
En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de		3 Si lo utilizan 3 no lo utilizan

sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?	Lineamientos de Iniciación Musical (MinCultura, año 2015)	
¿Qué elementos, conceptos o insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?		Los 3 docentes que si lo utilizan, expresaron: Lo relacionado en el capítulo de SENTIDOS, que debe tener toda iniciación musical, específicamente en lo creativo, lo lúdico y lo estético-analítico. Es un documento enfocado para escuelas de música como tal, pero que da indicaciones muy valiosas para enfocar las actividades. Uno no amplió su respuesta

Fuente: elaboración propia (2020)

Existe un texto que aunque no fue publicado por el MEN, podría tomarse como referencia para la educación musical, aclarando que este documento está enfocado al desarrollo de procesos de formación musical específicos, no dentro de las instituciones educativas. El texto en cuestión es Lineamientos de Iniciación Musical, publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2015. Seis docentes de los entrevistados manifestaron conocerlo, y de ellos sólo tres lo utilizan, uno de ellos no ampliando su respuesta. Uno de los docentes expresó que toma de ahí lo concerniente a lo que propone sobre lo lúdico, lo creativo y lo estético analítico. Estos los propone el texto como “los sentidos que debe tener la iniciación musical...como los horizontes a los que apunta la formación, a través de sus ejes formativos y sus metodologías” (MinCultura, 2015, p. 32). Otro de los docentes mencionó que usa las indicaciones del texto como uno de sus referentes para las actividades en el aula. El tercer docente que manifestó conocer y emplear el texto, no amplió su respuesta, lo cual podría dar a entender que no esta tan familiarizado con el documento.

Con respecto a cómo responde su asignatura al desarrollo de las 3 competencias propuestas por el MEN para el área, se les preguntó a los docentes:

Tabla 21

Desarrollo de competencias definidas por el MEN para el área.

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿De qué manera su plan de asignatura y planes de clase, sus contenidos y actividades, contribuyen al desarrollo de las competencias definidas por el MEN para el área de Educación Artística (sensibilidad, apreciación estética y comunicación), expresadas en el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media (MEN, año 2010)?	Desarrollo de competencias definidas por el MEN para el área	Formación integral del ser. Los jóvenes tienen la oportunidad de expresarse a través de la música. El enfoque está encaminado al desarrollo de las competencias e invitan a que el estudiante reflexione, cuestione, y busque la aplicación práctica del contenido enseñado. Contribuyen en la medida en que el estudiante muestra interés por profundizar en sus conocimientos musicales. Contenidos encaminados a que los estudiantes logren interpretar por lo menos básicamente un instrumento musical, desarrollar los ensambles en música folclórica. Educación musical desde el entrenamiento auditivo, la educación vocal e instrumental, la lectura y escritura de la música, la expresión corporal y demás. lo cual de una manera implícita desarrolla estas competencias. En los proyectos musicales que se realizan en la institución, la sensibilidad que muestran los estudiantes que participan en los diferentes ensambles, se ve reflejada en sus comportamientos y los cambios positivos de actitud. Se interesan mucho más por expresiones artísticas diferentes a lo que están acostumbrados en su diario vivir Se trata de estimular a través de los temas, actividades y desempeños esperados, las competencias sugeridas en el documento del MEN. Educación "por" las artes. Las clases y

actividades musicales enfocadas al descubrimiento del entorno musical, al desarrollo de un sentido crítico de la sobre la música, al descubrimiento de manifestaciones musicales desconocidas. Espacios para la participación de la mayor cantidad de estudiantes posibles. Actividad abierta para todos. Música para el desarrollo integral, actividades de la mano con el desarrollo de las 3 competencias del área
3 no contestaron

Fuente: elaboración propia (2020)

Como se evidenció, las 3 competencias que propone el MEN debe desarrollar la educación artística y por ende la música en las instituciones son la apreciación estética, la sensibilidad y la comunicación; es necesario que la gestión del área y de la asignatura música vaya encaminada claramente a ese fin. Diez de los trece docentes contestaron de qué manera consideran que desde su asignatura desarrollan estas tres competencias; hay que tener en cuenta que en un apartado anterior estos 10 manifestaron que conocen el texto y de ellos siete lo utilizan. En este caso diez docentes realizaron esta reflexión, los siete que declararon utilizarlo, uno que indicó no conocer el texto y dos que contestaron que si lo conocían, pero que no lo utilizaban. Los tres que no contestaron habían manifestado dos no conocerlo y uno no utilizarlo.

Seis de los que contestaron si conocer el texto y si utilizarlo, indicaron que sus planes y actividades van enfocados al desarrollo de un conocimiento reflexivo y con capacidad de contextualizarlo, a utilizar la música como medio de expresión, para comunicarse, al desarrollo del sentido crítico sobre la música, a descubrir y valorar expresiones musicales diversas, a ser una actividad abierta, con posibilidad de participación para todos y que despierte en los estudiantes el deseo de investigación y desarrollo de sus capacidades musicales. Uno de los docentes que

manifestó si conocer el texto y si utilizarlo dio una respuesta más enfocada el desarrollo al desarrollo de habilidades técnicas con los instrumentos, enfoque que va más en concordancia con el texto del año 2000 y con el del ministerio de cultura, ambos ya referidos. Si se revisan las respuestas anteriores de este docente, vemos que labora en una institución con profundización en artes y con una intensidad horaria mayor que los demás docentes entrevistados.

Uno de los docentes que expresó no conocer el texto y por lo tanto no utilizarlo, manifestó sin embargo que sus actividades van enfocadas al desarrollo integral del ser, lo cual va en concordancia con el espíritu general del documento en cuestión. De igual manera uno más de los docentes quien había dicho si conocer el texto, más no utilizarlo, indicó que sus clases de música y actividades relacionadas, contribuyen a desarrollar habilidades sociales y comportamentales que los estudiantes suelen demostrar en diversos ámbitos, incluso fuera de las actividades de la clase de música. Por otro lado, otro docente que también conoce el texto, más no lo utiliza, respondió manifestando una clase enfocada en el desarrollo de habilidades técnicas musicales.

Acerca de la inexistencia de EBC y DBA para el área de Educación artística y las asignaturas que la conforman, se indagó lo siguiente con los docentes entrevistados

Tabla 22

Suficiencia para la construcción de mallas y planes de los insumos expedidos por el MEN

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Considera usted que la inexistencia de EBC y DBA para su área, puede o ha dificultado la construcción de su malla y/o su plan de estudios?	Suficiencia para la construcción de mallas y planes de los insumos expedidos por el MEN	7 consideran que no 6 consideran que si
¿Considera usted que los Lineamientos y Orientaciones expresadas por el MEN en los textos		6 En ocasiones 4 No 2 Si

antes mencionados, son suficientes para determinar clara y efectivamente los contenidos a trabajar en sus clases?	1 No contestó
---	---------------

Fuente: elaboración propia (2020)

Como ya se ha mencionado, hasta la fecha no existen EBC, ni DBA para el área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman, el insumo principal para la gestión son los dos textos ya referidos. Los EBC y DBA son insumos contribuyen directamente al diseño y planeación de las áreas que si cuentan con ellos. De los trece docentes entrevistados, siete consideran que la inexistencia de EBC y DBA no ha dificultado la construcción de sus mallas y planes, los restantes seis consideran que si. Como se puede ver, las opiniones están prácticamente divididas a la mitad en este aspecto. Seis de los docentes consideran que en ocasiones, es decir, no todas las veces, los insumos ofrecidos por el MEN para el área llegan a ser suficientes. Cuatro consideran que no son suficientes y sólo dos que si lo son. Se evidencia que las opiniones en este aspecto van más enfocadas en su mayoría a la insuficiencia de los textos de MEN como insumos principales para la construcción de mallas y planes para el área y la asignatura de la cual se habla en esta investigación. Uno de los docentes no expresó su opinión.

El MEN, según se encuentra en el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media, da total autonomía a las instituciones y los docentes en la definición de contenidos y actividades que se deben llevar a cabo en el área de Educación Artística. Al respecto de este, se les preguntó a los docentes:

Tabla 23

Autonomía a los docentes e instituciones para la definición de planes y contenidos.

Interrogante	Categoría	Respuesta
<p>¿Considera usted positiva esa total autonomía o cree que deberían darse indicaciones más específicas en este respecto?</p>	<p>Autonomía a los docentes e instituciones para la definición de planes y contenidos</p>	<p>8 apoyan la autonomía 4 consideran que se deberían dar indicaciones más específicas</p> <hr/> <p>Los que apoyan a la autonomía expresaron: Porque cada región tiene su contexto y su forma. El modelo de la I.E donde trabaja busca que el estudiante se ejercite en el pensamiento crítico, sea un gestor de cambios para bien; el docente, debe tener mucha autonomía para ir diseccionando su actividad de una manera más autónoma. Es importante considerar los lineamientos, no obstante, también es relevante que el docente tenga en cuenta el contexto de la comunidad. Por la diferencia de contexto. En muchas ocasiones los lineamientos que se dan, no corresponden a las realidades culturales, locativas, ambientales de las diferentes regiones del país. Cada región tiene características diferentes. Una flexibilidad bien manejada para esta asignatura es mucho más enriquecedora. Uno no amplió su respuesta. Los docentes que consideran que se deben dar más indicaciones, contestaron de la siguiente manera: Es bueno trabajar sobre una base de conceptos básicos para la enseñanza de la asignatura. Orden ajustado al contexto.</p>

Lo q plantea el ministerio a veces no se puede aplicar

Deberían existir unos contenidos específicos para las asignaturas de esta área que propusiera una secuencia lógica de procesos.

Se podría definir específicamente que contenidos dar en cada grado y en todos los colegios sería igual, así que se asegurarían que todos reciban la misma formación

Fuente: elaboración propia (2020)

El MEN da toda la autonomía a las instituciones y docentes para definir contenidos y actividades que lleguen a desarrollar las competencias del área. “No se ocupa (el texto) de la definición de contenidos temáticos en la formación artística... establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones” (MEN, 2010, p.21), reza el Documento 16. La mayoría de los docentes entrevistados, ocho, consideran válida esa autonomía. Seis de ellos, para sostener su posición, se refieren principalmente al contexto, considerando que desde cada barrio hasta cada región de país tiene sus características y necesidades y un arte como la música debe verse totalmente desde un punto de vista flexible y totalmente contextualizado. Uno más añade que es importante ir acorde al desarrollo de los estudiantes. Uno de los que estuvo de acuerdo con la autonomía no profundizó.

De los cuatro docentes que manifestaron estar de acuerdo con que se den indicaciones más específicas por parte del MEN, uno indicó que para él hecho de dictaminar contenidos para cada grado, garantizaría que todos los estudiantes reciban la misma formación. Se puede notar que este pensamiento va en la misma línea de lo que proponen DBC y DBA. Uno más que considera que los insumos del MEN para el área no se puede aplicar en muchas ocasiones, por lo tanto deberían ser, según esto, más basados en las realidades de las instituciones. Otro mencionó que

esto propondría una secuencia lógica en los procesos y finalmente uno indicó que podrían sugerirse unos contenidos básicos y ajustarlos a los diferentes contextos.

Con respecto al acompañamiento que realizan los directivos a los procesos de gestión de área y asignatura que nos compete, se indagó lo siguiente con los docentes entrevistados:

Tabla 24

Conocimiento de los directivos acerca de la normatividad y referentes para el área.

Interrogante	Categoría	Respuesta
¿Los directivos de su institución o los capacitadores de la secretaria de Educación (de ser el caso), al momento de revisar, emitir conceptos y evaluar su malla y/o su plan de estudios, lo hacen con base en cual punto de referencia, referente teórico, texto, documentos del MEN?	Conocimiento de los directivos acerca de la normatividad y referentes para el área	Los docentes expresaron lo siguiente: Son concedores del tema. Documentos del MEN. Con base en los referentes anotados anteriormente, los cuales están articulados al P.E.I de la I.E. Lo hacen con base a los formatos institucionales. Con base a las guías de los EBC y DBA de otras áreas. Con un conocimiento muy superficial sobre los textos guías, por lo general desconocen los puntos de referencia. Tienen un conocimiento muy superficial, en general lo dejan que él defina sus contenidos y actividades. Muestran poco conocimiento al respecto. Nunca le han revisado ese aspecto. ² expresaron no saber no saber. ² No contestaron
¿Considera que dichas observaciones han sido pertinentes y consecuentes? Explique brevemente		Tienen la autonomía y eso se ve reflejado en el éxito de su asignatura y los resultados obtenidos por la institución. Han sido pertinentes desde aspectos pedagógicos en general. no relevantes en educación musical.

Nunca han revisado ese aspecto.
 No, algunas veces le han solicitado que invente los estándares y los DBA.
 No las conoce.
 En algunos casos.
 Solo en cuestiones de forma.
 En Ocasiones
 2 No
 3 No contestaron

Fuente: elaboración propia (2020)

Una de las funciones de los directivos docentes es acompañar el proceso de diseño y planeación en las áreas y asignaturas. Claramente es imposible que sean expertos en las especificidades de cada área, pero si deben tener al menos claridad en la normativa. De los trece docentes entrevistados, solo tres manifestaron que sus directivos conocen el tema y se basan en lo que propone el MEN área el área. En los otros diez casos encontramos que tres docentes mencionan que sus directivos poseen poco o un muy superficial conocimiento de la temática, otra más menciona que le hacen las revisiones basados sólo en los formatos, otra más que al revisar sus mallas y planes, sus directivos toman como referencias los EBC y DBA de otras áreas. Otro mas menciona que nunca le han revisado estos aspectos, dos expresaron no saber en que se basan sus directivos para estas revisiones y dos se abstuvieron de contestar.

Al indagar con los docentes sobre la pertinencia de los comentarios y recomendaciones recibidas por parte de sus docentes con respecto sus mallas y planes, sólo uno se muestra positivo en cuanto a que considera que valoran su autonomía y eso solo ha llevado a obtener buenos resultados en su asignatura y dos dicen que han sido pertinentes en algunas ocasiones. Por otro lado, los demás expresan opiniones como que las observaciones no han sido consecuentes o pertinentes, que han sido sólo sobre asuntos de forma o pedagógicos generales, nunca en aspectos

de la asignatura como tal, que no conocen esos comentarios, que nunca le han revisado e incluso un docente manifestó que le han pedido que cree el mismo los EBC y DBA, sabiendo que esto es sólo competencia del Ministerio de Educación

Conclusiones

Con el desarrollo de la presente investigación titulada **Análisis de la gestión curricular de la asignatura música en las instituciones oficiales del distrito de Barranquilla**, se puede llegar a las siguientes conclusiones, atendiendo los objetivos propuestos al inicio de la misma.

En cuanto al primer objetivo específico, el cual se orientó a caracterizar los procesos de gestión pedagógica que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla en la básica secundaria y media vocacional para la asignatura música, se concluyó lo siguiente:

Debido a la poca intensidad horaria con la que por lo general laboran los docentes de música con cada curso, así como la alta rotación y el número elevado de estudiantes por salón, puede dificultarse el desarrollo pleno de los planes y programas, en especial si, como se evidenció, 5 de los 13 entrevistados no cuentan con un espacio específico para el desarrollo de las clases de música

Se concluyó también que el complemento de las clases de aula con actividades extracurriculares de profundización musical es una práctica habitual de los docentes y que en varios de los casos donde los profesores no realizan este tipo de actividades, es debido a que las instituciones no cuentan con los horarios, ni con los espacios físicos para tal respecto, no0 debido a falta de interés de los docentes. Cabe anotar que estas actividades suelen hacer que los docentes laboren más de las 22 horas semanales establecidas en el decreto 1850 de 2002, tal como lo mencionaron 9 de los entrevistados. Estas labores extras suelen ser reconocidas a nivel salarial.

Se concluyó que en la mayoría de los casos los docentes no conocen las razones por las cuales sus instituciones incluyen la música en su plan de estudios o las razones que conocen son

superfluas. De igual manera sólo 5 de los entrevistados sabe cuáles son los aspectos específicos referidos a la asignatura de música que están consignados en sus PEI. Sólo 4 de los entrevistados parecen saber cómo se soporta su asignatura en el PEI y por lo tanto como debe obedecer esta a los objetivos institucionales. Con esto se llega a la conclusión que no existe en la mayoría de los casos, por parte de las instituciones, una intencionalidad clara sobre cómo o por qué la asignatura de música contribuye a la formación de sus educandos en concordancia con lo que declaran en su modelo pedagógico y su PEI, o que esta intención no es manejada por el directo responsable, el docente de música.

Otra de las conclusiones a mencionar es que son pocos los directivos que tienen claridad en cómo apoyar de manera certera la gestión del área de artística y sus asignaturas, presentándose situaciones como la que señaló uno de los entrevistados, donde se le pedía que el mismo construyera EBC y DBA, cuando eso es competencia exclusiva del MEN. Esto evidencia que en general los directivos no tienen claridad sobre lo que se debe esperar y por lo tanto, proponer para la asignatura y el área en general. Ciertamente es que como ya se mencionó, el MEN da total autonomía a las instituciones y los docentes sobre cómo poner en práctica el área de artística y sus asignaturas, pero esa autonomía debe ir en función de alcanzar las metas que propone el ministerio, esto, dicho de otra manera, en como esa autonomía actúa para desarrollar las 3 competencias propuestas.

En cuanto al segundo objetivo específico, por medio del cual se Interpretaron los hallazgos contrastando los mismos con los referentes pedagógicos y normativos de la gestión curricular en las instituciones oficiales en educación secundaria y media vocacional del distrito de Barranquilla, se concluyó lo siguiente:

Los docentes entrevistados en su mayoría toman como base para la construcción de sus mallas y planes, uno o los dos textos publicados por el MEN para el área y que ya han sido referidos en varias ocasiones en este escrito (y donde no se habla de EBC ni DBA). Cabe anotar que esta mayoría incluye sólo la mitad más uno de los entrevistados, 7, por lo cual un número significativo, los 6 restantes, expresaron que se basan en la experiencia, pruebas, algunos tomando DBA de otras áreas como referencia.

Se concluye con esto que no existe una directriz o consenso general sobre como los docentes de música deben afrontar la inexistencia de EBC y DBA para el área que nos ocupa y darle un soporte normativo que dirija claramente la definición de sus contenidos. Es importante reiterar que el soporte normativo para el área de Educación Artística y por lo tanto para la asignatura de música son los dos textos que se han mencionado en este escrito, lo cuales deberían ser de total conocimiento y manejo por parte de todos los docentes y que el enfoque para construcción de planes y mallas, en cuanto a lo normativo, debe ser diferente al que se hace con las áreas para las cuales el MEN si ha determinado DBA y EBC.

De igual manera se concluye que en casi todas las instituciones donde hay más de una asignatura en el área de Educación artística, al momento de construir las mallas, aunque hay algunas intenciones de concordancia entre las asignaturas, luce poco claro, según lo que contestan varios docentes en esta investigación.

Así mismo se puede concluir que varios de los docentes implementan actividades más enfocadas hacia el desarrollo de habilidades técnicas musicales, lo cual de plano no es incorrecto, pero lo que propone el MEN en la actualidad va más enfocado a que la clase de música en las instituciones tenga unos objetivos más enfocados hacia la democratización de la música y que los estudiantes se relacionen con este arte no sólo como intérpretes, sino también como espectadores,

como gestores, como críticos, o simplemente como ciudadanos que reconozcan, valoren y respetan las diferentes manifestaciones musicales. Haciendo claridad, el desarrollo de habilidades técnicas musicales como cantar y tocar instrumentos, entre otras, es una porción absolutamente valiosa e importante de la enseñanza de la música en las instituciones, pero la invitación que da el MEN, especialmente según el espíritu del texto más actual, el de 2010, es que se mire la clase de música desde un ámbito mucho más amplio, no desconociendo lo anterior, pero abriendo la posibilidad a los educandos de acercarse al arte de la música desde múltiples puntos. Cabe anotar que a pesar del alto número de docentes que expresaron no conocer o no emplear el texto de 2010, muchos consideran que la que realizan en sus clases va en concordancia con el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, que, aunque no manejan lo propuesto específicamente en dicho texto, si hay por parte de un gran número de ellos, la concepción de la contribución que debe tener la música a la formación integral.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes que participaron de esta investigación no consideran la ausencia de EBC y DBA como un problema, así como tampoco que lo publicado sea insumo suficiente, es posible concluir que los docentes no consideran que este tipo de lineamientos respondan a la realidad que ellos viven en sus instituciones. Esto se refleja en la respuesta de uno de los docentes, quién señaló que los textos hablan de un proceso educativo para el área de artística y sus asignaturas que inicia desde preescolar, sin embargo, la realidad es que en la inmensa mayoría de las instituciones, la música y la educación artística en general empieza a verse como tal dentro de los planes de estudio desde la básica secundaria y en muchas ocasiones incluso tampoco se ve en la media vocacional. Esto señala uno de los aspectos, entre muchos, que pueden generar la opinión de los docentes.

Es importante resaltar que muchos de los docentes manifestaron no conocer o no utilizar los textos del ministerio, pudiendo considerarse entonces que la poca pertinencia que al parecer poseen estos documentos, de acuerdo a la opinión de muchos de los entrevistados, es debido a que no han sido acercados a los docentes a través de mecanismos claros que los lleven a estar totalmente familiarizados con lo que allí se plantea y logren traducirlo de manera efectiva a sus mallas y planes.

Sin ánimos de decir que en cuanto a la asignatura de música en las escuelas todos son falencias, si es necesario reconocer que, al menos en el Distrito de Barranquilla, debería potenciarse lo que ya se tiene, pero mejorando de fondo los vacíos que existen. Se puede empezar mencionando lo sustancialmente positivo que sería fortalecer la educación musical en las instituciones oficiales desde los primeros años de escolaridad. Claramente la educación musical debe poder abordarse desde cualquier edad, sin embargo, un acercamiento formal a la música desde tempranas edades fortalecería claramente el desarrollo pleno de las competencias propuestas por el MEN para el área de Educación Artística y evidentemente también para la asignatura de música (sensibilidad, apreciación estética y comunicación) y también iría en concordancia con los referentes mundiales e históricos en educación musical, como Kodaly y Willems (también referenciados en este texto), quienes propusieron una ruta de formación musical desde las más tempranas edades y de hecho, los dos textos mencionados en esta investigación y que fungen como base normativa y conceptual para la asignatura, mencionan directrices desde los primeros años escolares, lo cual se aplica en casi ninguna institución.

Casi la totalidad de los docentes que participaron de esta investigación son Licenciados en Música o en Educación musical, (y esto con toda seguridad es extensivo a la totalidad de docentes de música del distrito), lo cual implica que tienen formación en el saber específico, pero

también en pedagogía de la música, lo cual los posibilita para estar al frente de la asignatura de música en las instituciones. Sin embargo, se puede decir que casi la totalidad de los conceptos normativos y la dinámica y expectativas de las instituciones es algo que se aprende solo al momento de la vinculación laboral con el magisterio. Esto no es per se un error, sin embargo, o al menos en los últimos años, no son ofrecidos por el MEN o los entes territoriales, procesos o actividades que acerquen a los docentes de música, en especial a los que recién se vinculan al magisterio, al conocimiento de estos conceptos, al manejo y familiarización con los textos del MEN, etc. La Secretaria de Educación si suele ofrecer acompañamientos de varios tipos (conferencias, reuniones generales, tutorías) sobre aspectos como los EBC y DBA y la construcción de las mallas, pero es un información que se maneja para todas las áreas por igual, cuando el tipo de acompañamiento para los docentes de música, con respecto a los temas normativos, debe ser diferente, debido a que el mismo MEN no ha decidido hasta la fecha la publicación de estos insumos para el área de artística y sus asignaturas.

Recomendaciones

La totalidad de los docentes encargados de la asignatura de música en las instituciones educativas, deben tener conocimiento acerca de los textos normativos mencionados, ya que las instituciones se rigen por las directrices que dictamina el MEN y dichos textos son, justamente, el insumo oficial con el que cuenta el área de educación artística y sus asignaturas. Con respecto a esto, tal vez el MEN debería considerar una revisión o actualización; el texto más reciente, Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media, se publicó en el año 2010, 10 años antes de realizada esta investigación y aunque una lectura del mismo permite apreciar que sus contenidos son altamente pertinentes, hay que tener en cuenta que la educación es un campo en permanente evolución y ávido de actualización.

En relación a lo anterior y como producto de esta investigación, se recomienda capacitar y actualizar a los docentes de música en lo referente a las disposiciones normativas determinadas por el MEN para el área de Educación Artística y por ende para la asignatura de música, buscando la apropiación de las recomendaciones y directrices y su contextualización desde la mirada particular de cada institución, procurando que los procesos de la asignatura de música en todos los colegios apunten siempre al desarrollo de las competencias propuestas.

Claramente la responsabilidad en la formación y actualización es en gran parte del docente, pero los entes responsables también deben ofrecer los espacios para la misma, en especial considerando que esto redundaría en la calidad educativa en relación a los fines que propone el MEN para las asignaturas del área de Educación artística, asegurándose que todos los docentes conozcan claramente el rol de la asignatura a su cargo en el proyecto educativo no solo de su institución, sino en el plano distrital y nacional. Una alternativa posible y efectiva es que los docentes de música tomen un rol más activo en estos procesos de formación y programen ellos

como colectivo, jornadas, encuentros, talleres y demás donde exista formación y discusión en este respecto.

Esta investigación se refirió también al texto *Lineamientos de Iniciación Musical*, publicado por el Ministerio de Cultura en el año 2015. Este texto va más enfocado a las escuelas de música, aun así, puede fungir como insumo valioso para definir las actividades de la asignatura. Muy pocos de los docentes entrevistados, 3, manifestaron utilizarlo e incluso uno de ellos no indicó exactamente qué toma de ese texto. Este documento, aunque no es publicado por el MEN, debería tenerse en cuenta por los docentes de música, ya que de todas maneras es un libro que nace de un ente gubernamental y está directamente relacionado con la labor de los docentes.

Referencias

- Abril, C. y Abril, J.(2017). Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas y Políticas desde una perspectiva Socio-Ecológica. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, (14), 29-45
- Alvarez, M.(1998). *Pedagogia como ciencia o epistemologia de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Felix Varela.
- Aracil, J., Brocal, A. y Martinez, J. (2011). Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas. En M. Tortosa, J. Alvarez y N. Pellín (Ed.), *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. (pp. 1384-1398)
- Ariza, K y Peñaranda, E. (2019). Propuesta Integral de Gestión Pedagógica Como Estrategia Para el Fortalecimiento del Índice Sintético de Calidad Educativa (tesis de maestría). Corporación Universitaria de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Aróstegui, J. (2014). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *REVISTA DA ABEM*, (25), 19-29
- Batista, T. (2001). *Gestión Pedagógica en varios niveles*. Madrid, España: Editorial Morata
- Cantón, I. y Fabián, G. (2010). El currículo en la práctica musical. *Revista Iberoamericana De Educación*, (51), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5141827>
- Chacón, M. (2006) (Tesis doctoral). *La Enseñanza Reflexiva en la Formación de los Estudiantes de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral*. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.

- Chen, E., Cerdas, V. y Rosabal, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses, *Revista Electrónica Educare*, (24.) doi: 10.15359/ree.24-2.16
- Chosky, L. (1974) *El método Kodaly*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Decreto 230 de 2002. Diario Oficial de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 de Febrero de 2002
- Departamento Administrativo Nacional de estadística. (2013) *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - Campos de Educación y Formación Adaptada Para Colombia CINE-F 2013 A.C*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/sistema-estadistico-nacional-sen/normas-y-estandares/nomenclaturas-y-clasificaciones/clasificaciones/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine>
- Elorriaga, A. (2016). La nueva educación musical en primaria y secundaria: una visión pragmática. *Revista UNIR*. Recuperado de <https://www.unir.net/humanidades/revista/la-nueva-educacion-musical-en-primaria-y-secundaria-una-vision-pragmatica/>
- Escriche, D. (2016). *La Música en el currículo de la Educación Primaria*. (tesis de pregrado). Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10. doi : <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.267>

Gamboa, A. (2017). Educación Musical: Escenario para la Formación del Sujeto o un Pariente

Pobre de los Currículos Escolares, *SABER, CIENCIA Y Libertad* (12), 215-224. doi:

<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.719>

García Avilés, Alfredo (2000). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica.

Editorial Plaza y Valdés, S.A. México.

García, A. y García, C. (2011). *La Educación Artística: Un Estado Del Arte para nuevos*

horizontes curriculares en la Institución Educativa Nuevo Mundo de la ciudad de Pereira

(tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico

D.F., Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES

Ley 115 de 1994 Ley General de Educación. Diario oficial de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994

Ley 1715 de 2001. Diario oficial de Colombia, Bogotá, Colombia, 21 de diciembre de 1994

Lopez, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario, *Dominio de las*

Ciencias, (3), 201-215

Mendoza, F. y Bolívar, M. (2016) Gestión Pedagógica e Integración De Proyectos Educativos

Productivos en las Escuelas Rurales. *Negotium* (12), 39-55.

Ministerio de Cultura (Ed.). (2015). *Lineamientos de Iniciación Musical*. Bogotá, Colombia:

Ministerio de Cultura

Ministerio de Cultura (2012). *Plan Nacional De Música Para La Convivencia*

Guía Para Alcaldes Y Gobernadores De Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Guía No. 5 Y ahora...¿Cómo Mejoramos?*.

Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-81032.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de Aprendizaje, Lenguaje, Versión 2.0.* Recuperado de

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Serie lineamientos curriculares Educación*

Artística Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.* Recuperado de

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>

Ministerio de Educación nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación*

Artística en Básica y Media. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1

Namo de mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* Mexico: Secretaria de Educación Pública.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO (2006).

Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2006. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/>

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO (2010).

Primera Conferencia Mundial sobre Educación artística, 2010. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/>

Perez, M. (2013). Visión holística sobre un estado del arte de la Educación Artística. *Horizontes pedagógicos*, (15), 117-135

Perez, M. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad, *Escenarios*, (14), 85-101. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>

Rodriguez, A. (2005). El lugar de la gestión pedagógica en la escuela. *Aula Urbana* (54), 3-13

Ruiz, J. (2004). *Dirección y gestión educativa*. Medellín, Colombia: Fundación Educativa Esumer

Salvaguardia del patrimonio folclórico musical mediante el método Kodály. (2016). Recuperado de <https://ich.unesco.org/es/BSP/salvaguardia-del-patrimonio-folclorico-musical-mediante-el-metodo-kodaly-01177>

Slideshare (2013). *Gestión educativa y pedagógica*. (Pdf en línea) Recuperado el 15-04-2020 de <https://es.slideshare.net/ruizcalleja/gestin-educativa-y-pedaggica>

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Antioquia, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Willems, E. (1954). *Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique*. Friburgo, Suiza : Éditions Pro Musica

Willems, E. (1971). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Bienne, Suiza: Éditions Pro Musica

Willems, E. (1975). *El valor humano de la educación musical*. Bienne, Suiza: Éditions Pro Musica

Zuleta, A. (2009). *Antología Kodaly Colombiana*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Zuleta, A. (2008) *El método Kodaly en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Anexos

Anexo 1

CUADRO 2
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 4° - 5° - 6°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes. 				<ul style="list-style-type: none"> - Muestra sorpresa y entusiasmo por sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y expresiones artísticas. - Denota confianza en su gestualidad corporal y en las expresiones de los otros. - Comparte sus ideas artísticas, disfruta y asume una actitud de pertenencia con la naturaleza, los grupos de amigos y a un contexto cultural particular.
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico. 				<ul style="list-style-type: none"> - Coordina y orienta activamente su motricidad hacia la construcción de formas expresivas. - Explora, compara y contrasta cualidades estéticas, formas tangibles, sonoras y visibles de la naturaleza, de la producción cultural del contexto y de su época. - Hace representaciones conjugando técnicas artísticas y lúdicas, inventa expresiones artísticas a través de formas tradicionales, construye instrumentos, herramientas simples y hace materiales básicos para lograrlas. - Establece comunicación con sus compañeros mediante símbolos, describe los procedimientos técnicos que realiza. - Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos.
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 				<ul style="list-style-type: none"> - Identifica características estéticas en sus expresiones artísticas y en su contexto natural y sociocultural: manifiesta gusto, pregunta y reflexiona sobre las mismas, las agrupa y generaliza. - Explica las nociones básicas propias del lenguaje artístico contenidas en sus expresiones artísticas, las contrasta y las utiliza adecuadamente en otras áreas.
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 				<ul style="list-style-type: none"> - Expresa una actitud de género sincera y segura; asume con responsabilidad y equilibrio sus éxitos y equivocaciones. - Propone y disfruta de actividades grupales que incidan en la calidad de su medio ambiente. - Expresa el deseo de acceder a actividades culturales extraescolares. - Manifiesta disfrute y aprecio, ubica históricamente y hace juicios de valores sobre historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, artes y, en general, sobre la producción cultural de su tradición y de otras.

CUADRO 3
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes. 				<ul style="list-style-type: none"> - Muestra sorpresa con los cambios de su cuerpo y con los nuevos alcances de su imaginación y los asume sensiblemente. - Caracteriza su presencia con una gestualidad corporal expresiva. - Propone ideas artísticas auténticas, benéficas y novedosas para su medio ambiente natural, social y cultural y asume una actitud de compromiso con ellas.
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico. 				<ul style="list-style-type: none"> - Se comunica mediante lenguajes artísticos particularmente emotivos. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades corporales expresivas. - Delimita campos de interés entre las formas de la naturaleza, formas de vida de su comunidad y en la producción cultural, las transforma en lenguajes artísticos particulares cargados de emotividad y de múltiples lecturas. - Describe, compara y explica los procedimientos técnicos que utiliza; transforma creativamente los accidentes, errores e imprevistos.
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 				<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta entusiasmo por elaborar, conocer e intercambiar conceptos, reflexionar sobre ellos y sobre las características estéticas y artísticas de los lenguajes que utiliza y de] entorno natural y sociocultural. - Hace composiciones organizadas sobre concepciones de su imaginario fantástico y dé la estética y del arte del pasado y contemporáneo.
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 				<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce su estilo personal, lo aprecia y analiza críticamente sus propias producciones en contraste con las de los otros. - Se interesa por conocer, ser crítico, cuidar y simbolizar la diversidad biológica y de su patrimonio cultural, a través del arte. - Aprecia, ritualiza y simboliza de manera original sus relaciones. - Reconoce y valora la historia del arte de la tradición local y universal; visita sitios de interés cultural, promueve actividades culturales extraescolares.

CUADRO 8
MUSICA PARA LOS GRADOS 4° - 5° - 6°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra que ha enriquecido su sensibilidad y su imaginación creativa hacia sus propias evocaciones, invenciones y percepciones sonoras y musicales, hacia los diferentes ruidos y sonidos de la naturaleza (diferentes aves, simultaneidad de sonidos...) , hacia las expresiones musicales del medio (en la casa, en la radio...) al expresarse de manera autónoma y libre en improvisaciones, juegos, etc. - Demuestra atención, interés y placer al escuchar los aportes lúdicos, sonoros y musicales propios y de los otros. 			
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transforma en símbolos sus percepciones, emociones, ideas y fantasías realizando improvisaciones y variaciones rítmicas y melódicas de textos o de acompañamientos, sonorización de cuentos o de poesías cortas con movimientos corporales, instrumentos de percusión, graficación de sus realizaciones. - Explora cualidades estéticas de las formas sonoras de la naturaleza, de la producción cultural del contexto y de su época y experimenta con ellas y con los materiales e instrumentos que las producen. - Entona un repertorio de canciones escogidas por él o ella (música regional, lo que escucha en la radio, lo que se canta en su hogar...) cuyas dificultades han sido seleccionadas de forma progresiva. - Escucha gustoso una selección de música producida por sus compañeros, de su contexto cultural, de otras culturas y épocas; demuestra concentración y desarrollo auditivo. 			
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra la apropiación de algunos elementos básicos musicales: los identifica en sus propias evocaciones y fantasías sonoras y musicales, en los sonidos de la naturaleza, en la música de los mayores, en la música de su contexto social y en la de otras culturas. Identifica audiovisualmente instrumentos propios de su región y de la música que escucha a través de los medios de comunicación, de los de la banda y los de la orquesta. Se familiariza con el manejo de algunos de ellos. - Presenta continuidad y precisión en su lectura rítmica y está familiarizado con los elementos musicales que se requieren para la lectura ritmomelódica. - Pregunta, reflexiona, compara y generaliza acerca de los elementos básicos musicales con los que está familiarizado (tonalidades mayor y menor, ritmos en compás simple y compuesto...). - Es consciente del valor del silencio como medio indispensable para escucharse, escuchar a los demás y hacer música; actúa coherentemente con esto. 			
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de identificar, explicar y asumir sus éxitos y equivocaciones, de escuchar y formular críticas respetuosamente. - Expresa sus ideas y dialoga con sus compañeros acerca de los ruidos y de la música que escucha (en el hogar, la calle, las tradiciones locales...), de acuerdo con su conocimiento de las cualidades del sonido, de los elementos musicales, de la música y de la historia cultural de su región. - Propone y disfruta de actividades grupales que incidan en la calidad del medio ambiente sonoro. - Se involucra en actividades exploratorias sobre el contexto musical regional (investiga sobre los grupos musicales de su región, los temas de las canciones que escucha, su relación con la historia, sus autores, etc.). 			

CUADRO 9
MUSICA PARA LOS GRADOS 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de sus condiciones de inventiva musical. - Produce pequeñas composiciones o propuesta musicales de diferente índole en torno al mundo sonoro y de la música que denotan que escucha, que evoca gustoso, que imagina que muestra disfrute y comprensión de la vivencia sonora y musical de su entorno natural, de la producción musical de con contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Comunica espontáneamente los aportes de la clase de música a su vida cotidiana y viceversa. 			
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se comunica mediante mensajes musicales, particularmente emotivos, de su propia evocación o invención involucrando manifestaciones sonoras de la naturaleza y de la cultura musical de su comunidad, así como regional, nacional o universal. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades vocales e instrumentales que le permiten, con relativa facilidad, la ejecución de instrumentos tradicionales de su región o el canto a dos voces. En lo posible, maneja también instrumentos electrónicos (grabadora, computador, etc.). - Transforma diferentes materiales y selecciona del medio ambiente otros para realizar propuestas de sonorización a diferentes expresiones literarias, plásticas, escénicas, audiovisuales y demás. - Se involucra gustoso en actividades de audición musical en donde pone en evidencia el desarrollo de su memoria musical. 			
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe, compara y explica de manera oral o escrita concepciones de su imaginario fantástico y de la música del pasado y contemporánea que utiliza en sus interpretaciones. Transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Es consciente del uso correcto de la voz en la conversación cotidiana y en la expresión musical. - Reconoce, discrimina y globaliza audiovisualmente diferentes elementos rítmicos y ritmomelódicos formales y de producción tímbrica en función de su propia inventiva y de la interpretación musical. - Manifiesta interés, identifica y maneja la lectura ritmomelódica básica de la música que produce, la música de su comunidad y la del entorno en general. 			
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra seguridad en sus propios juicios de valor y sensibilidad hacia el mundo sonoro al asumir una actitud crítica frente a éste, por ejemplo frente a sonidos placenteros, a la polución auditiva. Es sensible, crítico y exigente frente a sus deficiencias técnicas e interpretativas, tanto en función de la calidad técnica como de la capacidad expresiva y comunicativa de sus interpretaciones. - Aprecia y ritualiza sus relaciones y lo que transmite musicalmente. - Se involucra gustoso en actividades grupales que acrecientan su aprecio por el patrimonio cultural musical. - Muestra que conoce y valora su entorno musical en actividades teóricas y prácticas de índole investigativa. - Participa con la escuela en la elaboración de la historia cultural musical de la comunidad. 			

CUADRO 4
ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 10° - 11°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta asombro por su propia inventiva y con la significación que ésta tiene en el medio. - Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural en general. - Confía en sí mismo y propone ideas artísticas significativas u otros trabajos en el campo del arte; se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural. 			
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina sus habilidades expresivas hacia la construcción de formas significativas. - Investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente experiencias de interacción en la naturaleza, con los otros y con la producción cultural. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos que desarrolla; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Manifiesta autenticidad y sentido valorativo en sus propuestas artísticas; manifiesta interés y laboriosidad en el trabajo tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto. 			
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas o del pasado y de su fantasía. - Muestra dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos, sostiene debates con perspectiva histórica. - Configura investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, individuales o colectivas, fundamentadas en postulados. 			
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta sin temor sus emociones frente a eventos y cosas que lo conmueven. - Escribe ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general. - Planifica y desarrolla actividades culturales extraescolares. - Desempeña labores artísticas. 			

CUADRO 10
MUSICA PARA Y LOS GRADOS 10° - 11°

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p><i>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta asombro por su propia inventiva musical y con la significación que ésta tiene en el medio. - Produce pequeñas composiciones o propuestas musicales de diferente índole en tomo al mundo sonoro y de la música que denotan que escucha, que evoca gusto, que imagina, que muestra disfrute y comprensión de la vivencia sonora y musical de su entorno natural, de la producción musical de su contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Denota sensibilidad y atención auditivas en su quehacer cotidiano y musical con la naturaleza, con las manifestaciones de los otros y con las expresiones musicales de su cultura. - Confía en sus propuestas musicales, ya sean estas composiciones o trabajos que involucren a la comunidad educativa. 			
<p><i>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa sentimientos e ideas a través del lenguaje musical y utiliza medios técnicos como instrumentos de su propia elaboración, tradicionales, regionales, de banda y electrónicos para este fin. - Indaga, incorpora, interpreta, transforma y comunica sus ideas musicales demostrando manejo adecuado de elementos musicales básicos. - Interpreta e improvisa acompañamientos musicales sobre ritmos de la música de su región, colombiana y americana. Canta con afinación un repertorio musical adecuado a sus intereses y posibilidades técnicas. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos musicales que desarrolla en sus propias invenciones musicales. 			
<p><i>Proceso Reflexivo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia sonora, musical y del lenguaje musical. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce auditiva e instrumentalmente, o por medio de escritura musical, elementos dinámicos, agógicos, ritmomelódicos, armónicos y estructurales en trozos musicales de mayor exigencia y los pone en práctica en función de su interpretación y de la elaboración de sus ideas musicales. Reflexiona sobre música de su propia inventiva, de su región, americana tradicional o erudita de diferentes periodos ubicada en su contexto social e histórico. Da razón oral o escrita sobre este reconocimiento, argumenta con perspectiva histórica sobre los elementos musicales que conoce. - Configura actividades de carácter investigativo teóricas o prácticas con fines de aportes a la recreación sobre música de su elección (regional, del contexto social...) individuales o colectivas fundamentadas en postulados. 			
<p><i>Proceso Valorativo</i> Logros Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo de la significación de la producción musical propia, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos, en una perspectiva histórica. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica sin temor sus emociones frente a sus propias interpretaciones y a eventos musicales y su reflexión autocrítica en la evaluación de sus propias interpretaciones musicales y las de los demás. - Es consciente de la importancia de conocer la historia para interpretar el presente en general, y en particular el musical, y lo manifiesta por escrito u oralmente. - Planifica y desarrolla actividades culturales musicales extraescolares. - Demuestra, mediante actividades individuales o grupales, teóricas y prácticas (montajes musicales, ensayos, escritos, foros...), actitudes de aprecio, comprensión y responsabilidad frente a la calidad de sus relaciones humanas hacia el patrimonio natural y cultural de su comunidad y el de las demás culturas. 			

Un ejemplo de estándar

Grados de primero a tercero

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Para lo cual,

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

Análisis de la gestión pedagógica de la asignatura música en la institución oficial del distrito de Barranquilla**Autores: Gissel Monroy y Miguel Fajardo****Entrevista dirigida a docentes de la asignatura de música de los colegios oficiales del distrito d Barranquilla**

La presente entrevista tiene como objetivo recolectar información que contribuya a determinar las características de la gestión pedagógica que llevan a cabo los docentes de la asignatura de música en el distrito de Barranquilla.

Se le solicita a usted responder lo que considere pertinente, aclarando que toda la información suministrada se utilizará única y exclusivamente para fines de la presente investigación, manteniendo la confidencialidad de la identidad del entrevistado.

Datos del entrevistado

Nombre(opcional): _____

¿Cuál es su título de pregrado: _____

¿Tiene estudios de Posgrados?: _____ ¿Cuáles? _____

Contexto laboral

¿Qué tipo de nombramiento posee actualmente? Periodo de prueba _____ Provisional _____

En propiedad _____

Institución en la que labora _____

¿Hace cuánto se encuentra vinculado al magisterio? _____

¿En cuál escalafón se encuentra? _____

¿Su nombramiento especifica que la plaza a la que se encuentra vinculado es Educación Artística, Música?

De no ser así, ¿Cuál es el nombre específico de su plaza según aparece enunciado en la resolución de su nombramiento?

¿Se ha visto en la obligación de dictar una asignatura diferente a la música en la institución donde labora? _____ ¿Cuál?

¿Hace cuánto tiempo labora en la institución actual? _____

¿En qué localidad se encuentra ubicada la institución? _____

¿En qué barrio se encuentra ubicada la institución? _____

¿En qué estrato socioeconómico se encuentra ubicada su institución? _____

Nivel en el que labora: Preescolar _____ Primaria _____ Secundaria (6°-9°) _____

Media vocacional (10°-11°) _____

¿Con cuántos cursos trabaja? _____

¿Qué intensidad horaria semanal tiene con cada curso? _____

¿Cuántos estudiantes en promedio tiene cada curso con el que trabaja? _____

¿Actualmente cuenta con un salón o espacio físico específico para desarrollo de sus clases?

¿La institución donde labora cuenta con elementos que contribuyan al desarrollo de sus actividades, instrumentos, amplificación, etc.?

- Si
- No
- Algunos

Por favor describa brevemente el aspecto anterior _____

¿Desarrolla usted actividades complementarias a sus clases de aula?

Si _____ No _____

Por favor describa brevemente el aspecto anterior:

¿Estás actividades están inmersas en algún tipo de proyecto?

- Si
- No

¿Su carga académica alcanza las 22 horas de clase en aula establecidas por la Directiva 16 de 2013 expedida por el MEN?

- Si
- No

En caso de no alcanzar las 22 horas en aula ¿cómo está organizada su carga académica? Por favor describa brevemente:

Incluyendo las clases en aula, proyectos, actividades extracurriculares y demás, ¿suele laborar más de 22 horas semanales?

- Si
- No

¿En caso de emplear más de 22 horas en sus actividades le son reconocidas salarialmente las horas extra?

- Si
- No

Contexto pedagógico

¿Cuál es el modelo pedagógico que reposa en el PEI de su institución?

El área de Educación Artística es una de las obligatorias para todas las instituciones, sin embargo, dentro de la misma existen varias asignaturas posibles que las instituciones pueden escoger (música, danza, teatro, dibujo, entre otras). ¿Sabe usted por qué en su institución se optó por contar con la asignatura de música específicamente?

- Si
- No

En caso de si saber, amplíe por favor su respuesta:

¿Se encuentra en el PEI de su institución consignados aspectos concernientes al área de educación artística y específicamente a la asignatura de música?

- Si
- No

¿Qué aspectos?

¿Al llegar a la institución en la que labora actualmente, existía una malla curricular para el área de artística donde estuvieran incluidos los aspectos relacionados a la asignatura de música?

- Si
- No

¿Si su respuesta es si, considera que los contenidos temáticos de la malla son pertinentes? ¿por qué?

¿Si debió o debe usted construir la malla curricular de su área, cómo afronta el hecho de la inexistencia de Estándares Básicos de Competencia (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman? Si ya encontró una malla y/o programa, ¿Cómo estaban resueltos esos aspectos?

¿En su institución hay más de una asignatura dentro del área de Educación Artística aparte de música ?

- Si
- No

¿Cuál o cuáles? _____

¿Cómo trabajan las diferentes asignaturas del área de Educación artística en su institución para la construcción de mallas y planes de área?

¿Participa usted desde la asignatura de música en proyectos o actividades interdisciplinarias con otras áreas o asignaturas ?

- Si
- No

¿Por favor amplíe su respuesta en caso de haber respondido afirmativamente en la pregunta anterior?

¿Conoce usted el texto Lineamientos Curriculares, Educación Artística (MEN, año 2000)?

- Si
- No

En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?

- Si
- No

¿Qué elementos, conceptos, insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?

Conoce usted el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media (MEN, año 2010)?

- Si
- No

En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?

- Si
- No

¿Qué elementos, conceptos, insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?

¿Conoce usted el texto Lineamientos de Iniciación Musical, Educación Artística (MinCultura, año 2015)?

- Si
- No

En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?

- Si
- No

¿Qué elementos, conceptos, insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?

¿De qué manera su plan de asignatura y planes de clase, sus contenidos y actividades, contribuyen al desarrollo de las competencias definidas por el MEN para el área de Educación Artística y expresadas en el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media (MEN, año 2010)?

¿Considera usted que la inexistencia de EBC y DBA para su área, puede o ha dificultado la construcción de su malla y/o su plan de estudios?

- Si
- No

¿Considera usted que los Lineamientos y Orientaciones expresadas por el MEN en los dos textos antes mencionados, son suficientes para determinar clara y efectivamente los contenidos a trabajar en sus clases?

- Si
- No
- En ocasiones

El MEN, según se encuentra en el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media, da total autonomía a las instituciones y los docentes en la definición de contenidos y actividades que se deben llevar a cabo en el área de Educación Artística. ¿Considera usted positiva esa total autonomía o cree que deberían darse indicaciones más específicas en este respecto?

- Apoyo la autonomía.
- Deberían darse indicaciones más específicas en la definición de contenidos y actividades.

Explique el porqué de su posición

¿Los directivos de su institución o los capacitadores de la secretaria de Educación (de ser el caso), al momento de revisar, emitir conceptos y evaluar su malla y/o su plan de estudios, lo hacen con base en cual punto de referencia, referente teórico, texto, documentos del MEN etc?.

¿Considera que dichas observaciones han sido pertinentes y consecuentes explique brevemente?

Anexo 4

Preguntas	Columna1	Columna2	Columna3	Columna4	Columna5	Columna6	Columna7	Columna8	Columna9	Columna10	Columna11	Columna12	Columna13	Columna14
Nombre (opcional)					Elsa Muñoz		Rafael Orozco	Lilibeth Carrión	JOHNY GALLARDO			Wilman González		
¿Cual es su título de pregrado?	Lic. Música	Lic. Edu. Física	Lic. Música	Lic. Educ. Musical	Lic. Educ. Musical	Lic. Educ. Musical	Lic. Música	Lic. Música	Lic. Educ. Musical	Lic. Educ. Musical	Lic. Música	Lic. Música	Lic. Música	
¿Tiene estudios de posgrado?	no	si	no	si	si	si	si	no	si	si	si	si	no	
¿cuál o cuales?		Gerencia Informatica		Maestria en educación	Maestria en educación	Maestria en educación	Maestria en educación		ESPECIALIS TA EN INFORMÁTICA Y TELEMÁTICA	ESPECIALIS TA EN EDUCACIÓN ARTISTICA	Maestria en educación/Especialista en estudios pedagógicos	Especialista en estudios pedagógico s		
¿Qué tipo de nombramiento posee actualmente?	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Provisional	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Provisional	Propiedad	Propiedad	Propiedad
Institución en la que labora	IAVH	Salvador Entregas	I.E.D LOS ROSALES	IED José Consuegra Higgins	I.E.D.San Jose	Instituto Cultural las malvinas	Fundación Pies Desclazos	I. E. D. Luis Carlos Galán Sarmiento	I. E. D. MARIE POUSSEPIN	I.E.D. JOSE MARTÍ	IED Olaya	Jose Eusebio Caro		
¿Hace cuánto se encuentra vinculado al magisterio?	8 años	22 años	13 años	12 años	10 años	1 año	13 años	9 años	23 AÑOS	20 años	14 años	4 años 10 meses	4 años y medio	
¿En cuál escalafón se encuentra?	2A	14		3BM	3a	2a	3c	2C	14	2a	3cM	2aE	2a	
¿Su nombramiento especifica que la plaza a la que se encuentra vinculado es Educación Artística, Música?	si	si	si	si	no	si	si	si	si	no	si	si	si	
De no ser así, ¿Cuál es el nombre específico de su plaza según aparece enunciado en la resolución de su nombramiento?					Educacion artistica					Educacion artistica				
¿Se ha visto en la obligación de dictar una asignatura diferente a la música en la institución donde labora?	no	si	no	Si	si	no	no	si	no	si	si	no	no	

¿cual?	Etica	Varias	Dibujo	Religión	ETICA Y VALORES, COMPETENCIA CIUDADANA, EDU. FISICA								
¿Hace cuánto tiempo labora en la institución actual?	8 años	11 años	6 años	5 años	9 años	1 año	4 años	4 años 8 meses	4 AÑOS	19 AÑOS	14 años	4 años 10 meses	4 años y medio
¿En qué localidad se encuentra ubicada la institución?	norte centro histórico	Sur occidente	Suroccidente	Metropolitana	Sur oriente	Sur occidente	Sur oriente	Sur oriente	Sur occidente	SUR ORIENTE	Sur occidente	suroccidente	suroccidente
¿En qué barrio se encuentra ubicada la institución?	Olaya	El Carmen	Los Rosales	Santo Domingo de Guzmán	San Jose	El Bosque	La Playa	La Luz	CARMEN	SIMÓN BOLIVAR	Olaya	Chiquinquiré 1	
¿En qué estrato socioeconómico se encuentra ubicada su institución?	3	3	1	1	2	1	Bajo	1	3	3	3	3	
Nivel en el que labora	Primara y B.S	B.S y M.V	B.S	B.S	B.S	B.S	B.S	B.S y M.V	B.S y M.V	B.S y M.V	B.S	B.S y M.V	B.S y M.V

¿Con cuántos cursos trabaja?	6	12	12	11	12	11	6	18	24	16	14	22	22
¿Qué intensidad horaria semanal tiene con cada curso?	2	2	2 horas	2 horas	2 horas en 6o y 7o, 1 hora en 8o	2 horas	8o 3h y 9o 4h 1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora
¿Cuántos estudiantes en promedio tiene cada curso con el que trabaja?	30	40	42	42	40	40	15	35	24	40	40	35	35
¿Actualmente cuenta con un salón o espacio físico específico para desarrollo de sus clases?	si	si	si	si	si	si	si	no	no	no	no	si	no
¿La institución donde labora cuenta con elementos que contribuyan al desarrollo de sus actividades, instrumentos, amplificación, etc.?	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	no	si	si
Por favor describa brevemente el aspecto anterior	<p>sonido pequeño, algunos instrumentos armónicos y de percusión batería, piano, bajo eléctrico guit eléctrica y xilófonos</p> <p>un piano electrónico cuatro guitarras e instrumentos folclóricos de la costa atlántica</p> <p>1 bongó, un shekeré, un cajón 1 guitarra, maracas y guiro. Percusión folclórica</p> <p>Tambora , llamador, alegre, guache y maracas para grupo folclorico. Batería, teclado, bajo y guitarra electrica.E quipo de amplificación</p> <p>Existen instrumentos folclóricos, batería, congas, bajo, guitarra electrica, congas, , guitarras, equipos de audio, 1 trompeta, 2 saxofones etc....</p> <p>La escuela tiene instrumentos musicales pertenecientes al proyecto de banda músico marcial, un teclado, un juego folclórico de tambora, instrumentos de percusión menor y algunos instrumentos que se encuentran sin reparar.</p> <p>SOLO INSTRUMENTOS DE FOLCLOR.</p> <p>Cuenta con unos instrumentos de viento (saxofones tenor y alto, flauta traversa, 2 trompetas 1 trombón), instrumentos de armonía (piano, bajo), instrumentos de percusión (batería, timbales, bongos, congas, percusión menor) además de flautas dulces.</p> <p>solo cuenta con algunos tambores</p> <p>Salon sin aislamiento acústico. batería, instrumentos varios de percusión tanto folclórica como latina, varios teclados, bajo, guitarra acústicas, amplificación para los actos (consola, baffles, algunos micrófonos. Amplificador para piano, ampli de bajo, entre otros elementos</p> <p>instrumentos de percusión folclórica, flautas</p>												

¿Desarrolla usted actividades complementarias a sus clases de aula? (coros, orquesta, banda de paz, grupo folclórico, clases de profundización en instrumentos, etc)	si	si	no	no	si	no	si	si	si	si	no	si	si
Por favor describa brevemente el aspecto anterior	club de música	Orquesta	No hay espacio físico, en jornada contraria para trabajar este tipo de proyectos	no hay los espacios o los horarios para ensambles	Grupo folclorico, grupo de baladas, pop y musica cristiana		Ensamble de Orquesta, de Rock y Ensamble folclórico	Realizo los ensayos de la banda músico marcial	FOLCLOR	orquesta tropical, además de iniciación coral, y ensamble de flautas dulces		Clases de guitarra, coro, piano, percusión y orquesta. Todo en horas extracurriculares	Un coro, grupo folclórico
¿Estás actividades están inmersas en algún tipo de proyecto?	si	si			si		si	si	si	si		si	si
¿Su carga académica alcanza las 22 horas en aula establecidas por la Directiva 16 de 2013, expedida por el Ministerio de Educación Nacional?	si	si	si	si	si	si	si	Música solamente, no	si	si	si	si	si
En caso de no alcanzar las 22 horas en aula ¿cómo esta organizada su carga académica? Por favor describa brevemente.								Para completar hago 18 de música y 4 de religión					
Incluyendo la clases en aula, proyectos, actividades extracurriculares y demás, ¿suele laborar más de 22 horas semanales?	si	si	no	no	si	no	si	si	si	no	si	si	si
En caso de emplear más de 22 horas en sus actividades, le son reconocidas salarialmente las horas extra?	si	si	si	no	no	no	si	no	si		no	si	si

Preguntas	Anónimo	Anónimo	Anónimo	anónimo	Elsa Muñe	Anónimo	Rafael Or	Lilibeth C	JOHNY GA	anónimo	Wilman G	Columna1	Columna1
¿Cuál es el modelo pedagógico que reposa en el PEI de su institución?	Constructivista	Critico social	crítico social	Dialogante	pedagogia conceptual (no esta segura)	Social cognitivo	Evolutivo Contextual	Social cognitivo	SOCIO COGNITIVO	CONSTRUCTIVISTA	social cognitivo	Constructivista	Constructivista
El área de Educación Artística es una de las obligatorias para todas las instituciones, sin embargo, dentro de la misma existen varias asignaturas posibles que las instituciones pueden escoger (música, danza, teatro, dibujo, entre otras). ¿Sabe usted por qué en su institución se optó por contar con la asignatura de música específicamente?	si	si	si	no	no	no	si	si	si	si	no	no	no
En caso de si saber, amplie por favor su respuesta	se trabaja obligatoriamente Danza, teatro, dibujo y música		el colegio contaba en su momento con una serie de instrumentos de banda de paz				La Institución Tiene Profundización en Artes (Música, Danza y Artes plásticas)	La institución ve la música como una opción para que los niños tengan intereses diferentes a las que su contexto les ofrece.	ESTA LA MODALIDAD DE ARTES: DANZA, TEATRO, ARTES PLÁSTICA, MÚSICA	Por el perfil que maneja el docente de artística que labora en la institución			
¿Se encuentra en el PEI de su institución consignados aspectos concernientes al área de educación artística y específicamente a la asignatura de música?	si	si	si		No sabe	No sabe	si	no	si	no	si	No sabe	No sabe
En caso de si saber, por favor amplie su respuesta.	inteligencias multiples para niños cognitivamente excepcionales		El colegio sigue las orientaciones pedagógicas para educación artística, dadas por el MEN el cual sugiere una educación por el arte				La Institución Tiene Profundización en Artes (Música, Danza y Artes plásticas), aspecto que hace parte del proyecto Educativo	No hay ningún aspecto específico hacia la asignatura de música.	TIENE TRES MODALIDADES: CIENCIA, ARTES, HUMANIDADES.		En cuanto a la importancia y los beneficios de la educación musical		

¿Al llegar a la institución en la que labora actualmente, existía una malla curricular para el área de artística donde estuvieran incluidos los aspectos relacionados a la asignatura de música?	si	no	no	no	no	no	si	no	si	no	no	no	no	
¿Si su respuesta es si, considera que los contenidos temáticos de la malla son pertinentes? ¿por qué?	por que fué construida por los docentes del área						están relacionados con las intenciones del MEN y de la institución		NO LOS CONOZCO					
¿Si debió o debe usted construir la malla curricular de su área, cómo afronta el hecho de la inexistencia de Estándares Básicos de Competencia (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de Educación Artística y las asignaturas que la conforman? Si ya encontró una malla y/o programa, ¿Cómo estaban resueltos esos aspectos?	Se investigó a fondo, de hecho los fundamentos de los DBA de nuestra malla fué tomado por el MEN como modelo.	Me apoyo en los lineamientos curriculares	Basado en los lineamientos para E.artística del año 2000 y las orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media del año 2010	La materia de música no es medible como otras asignaturas. No tengo conocimiento de DBA o EBC para música. Sólo sigo las orientaciones pedagógicas para el área de educación artística dictadas por el ministerio de educación Nacional.	Yo cree una malla, basada en las necesidades del estudiante, el contexto y avanzando grado de dificultad de lo básico a lo mas complicado	Lo que hice fue relacionarlo con otros DBA que me pudieran servir	Los desarrollamos según nuestra experiencia y tomando como referencia los lineamientos de Educación Artística.	Esos aspectos se dejan vacíos en el cuadro de la malla	CON LA EXPERIENCIA DE LOS AÑOS UNO CONSTRUYE PROCESOS	La malla se fue creando según la realidad de la comunidad educativa, a medida que se fueron aplicando diferentes didácticas musicales, mirando cuáles de ellas eran factibles y cuales no, se fue depurando la malla, obteniendo así la malla actual que se imparte en los diferentes grados	Ha tocado construirla, con la ayuda de la cartilla número 16 del MEN,	Las mallas y programas se construyeron obedeciendo a los textos que existen para el área de Educación Artística publicados por el MEN (lineamientos y orientaciones curriculares). EN estos documentos no se habla de EBC ni DBA, pero si de las 3 competencias que debe desarrollar el área, comunicación, sensibilidad y apreciación estética. El texto Orientaciones... deja claro que es autonomía, ia de cada institución y docente. la	Se hace con base en las competencias del documento No 16 del MEN	
¿En su institución hay más de una asignatura dentro del área de Educación Artística aparte de Música?	si	si	no	si	si	si	si	no	si	no	no	si	si	
Cúal o cuáles?	danza, pintura, teatro y	Artes y oficios		Dibujo	Dibujo	Danza	danza y plástica		DANZA, TEATRO, ARTES PLÁSTICA			Dibujo técnico	Artes (dibujo, pintura)	

<p>¿Cómo trabajan las diferentes asignaturas del área de Educación Artística en su institución para la construcción de mallas y planes de área?</p>	<p>en tiempos de trabajo institucionales y en reuniones del área</p>	<p>Sintonizados, en equipo</p>	<p>Conjuntamente se realizó una aproximación a lo que puede ser un plan de área y malla curricular en dibujo y música.</p>	<p>Yo dicto las dos, en dibujo me guio por un texto base y por conocimientos previos</p>	<p>cada quien trabaja sus contenidos considerando las orientaciones curriculares</p>	<p>CON AYUDA DE TEXTOS EDITORIALES (ARTES PLÁSTICA), O PROPIOS (DANZA, TEATRO Y MÚSICA.</p>	<p>En el caso de esta institución se complica un poco debido a los pocos puntos en común que tienen las dos asignaturas por su naturaleza. Realmente cada asignatura tienen su propio plan, no hay un Plan de Área que abarque a las dos, aunque eventualmente eso hay que definirlo.</p>
<p>¿Participa usted desde la asignatura de música en proyectos y/o actividades interdisciplinarias con otras aéreas o asignaturas?</p>	<p>si</p>	<p>no</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>no</p>	<p>no</p>	<p>si</p>
<p>Por favor amplíe su respuesta en caso de haber respondido afirmativamente en la pregunta anterior</p>	<p>canción en ingles, danza teatro</p>	<p>canciones didácticas para fortalecer áreas como la matemáticas</p>	<p>Clase de música en inglés</p>	<p>proyectos con el area de humanidad es</p>	<p>Participo en conjunto con en el proyecto de deporte con la participación de la banda en la inauguración y desarrollo de los juegos intercursos.</p>	<p>Existe un proyecto de lecto-escritura en la institución donde cada área desde su quehacer implementa ciertas estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias a trabajar en el proyecto de lecto-escritura</p>	<p>En las actividades que se realizan a lo largo del año, día del idioma, carnavales, día del estudiante etc. Generalmente esas actividades están lideradas por otras asignaturas, pero la asignatura de música siempre entra a acompañar con música en vivo alusiva a la fecha, programación de la música grabada para los diferentes momentos, etc.</p>

¿Conoce usted el texto Lineamientos Curriculares, Educación Artística (MEN, año 2000)?	no	si	si	no	si	no	si	si	si	si	no	si	si
En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?		si	si		no		no	si	no	no		si	no
¿Qué elementos, conceptos, o insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?		Convertir a las instituciones en centros culturales donde los jóvenes puedan desarrollar sus habilidades en los diferentes lenguajes artísticos	el concepto de la experiencia sensible, la cual parte desde el sujeto hasta la interacción con la naturaleza y la cultura.		Muy poco.Me parece fuera de la realidad.Ademas mi colegio no tiene profesor de musica en primaria.Asi que en bachillerato me toca empezar de cero y los lineamientos del ministerio plantean otra cosa			Solo tengo en cuenta las competencias que a grandes rasgos se considera desarrolla la educación artística - música.				Aunque el concepto de Logros ya está en desuso, lo que acarrea en ese texto es muy útil para la definición de los planes. De igual manera las indicaciones que da para enfocar los contenidos de acuerdo a los grados y el desarrollo de lo que se nombró en ese momento como Dimensiones.	
¿Conoce usted el texto Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en básica y media (MEN, año 2010)?	no	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si
En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?		si	si	si			si	no	no	no	si	si	si

<p>¿Qué elementos, conceptos, insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?</p>	<p>El paradigma de que la enseñanza de las artes debe estar enfocado en utilizarla como un medio y no como un fin, las competencias específicas de la educación artística</p> <p>Educación artística y competencias comunicativas y matemáticas.</p> <p>el tema de competencias, y los temas que en aspectos generales se deben trabajar por ciclos</p>											<p>Las 3 competencias que debe desarrollar la Educación Artística y las indicaciones para cada grado. Hay que decir que de todas maneras son bastante generales</p> <p>el cuadro final de los desempeños por grado</p> <p>Competencias</p>		
<p>¿Conoce usted el texto Lineamientos de Iniciación Musical (MinCultura, año 2015)?</p>	si	no	no	si	si	no	no	no	no	si	no	si	si	
<p>En caso de que su respuesta sea si, ¿lo utiliza para la construcción de sus mallas y planes de asignatura, actividades en el aula y/o proyectos?</p>	si												si	no
<p>¿Qué elementos, conceptos o insumos de dicho texto utiliza usted para la planificación y desarrollo de sus actividades?</p>												<p>lo relacionado en el capítulo de SENTIDOS, que debe tener toda iniciación musical, específicamente en lo creativo, lo lúdico y lo estético-analítico</p>	<p>Es un documento enfocado para escuelas de música como tal, pero que da indicaciones muy valiosas para enfocar la actividades.</p>	

<p>¿De qué manera su plan de asignatura y planes de clase, sus contenidos y actividades, contribuyen al desarrollo de las competencias definidas por el MEN para el área de Educación Artística (sensibilidad, apreciación estética y comunicación), expresadas en el texto Orientaciones pedagógicas para educación artística en básica y media (MEN, año 2010)?</p>	<p>formación integral del ser</p>	<p>Los jóvenes tienen la oportunidad de expresarse a través de la música</p>	<p>el enfoque está encaminado al desarrollo de las competencias e invitan desde la estructura misma de la construcción de la malla a que el estudiante reflexione, cuestione, y busque la aplicación práctica del contenido enseñado en circunstancias diferentes a donde lo asimiló.</p>	<p>Contribuye en la medida en que el estudiante muestra interés por profundizar en sus conocimientos musicales una vez que interrumpen proceso en 9 grado.</p>	<p>no</p>	<p>Los Contenidos que desarrollamos están muy encaminados a que los estudiantes realmente logren interpretar por lo menos básicamente un instrumento musical, desarrollar los ensambles por ejemplo en música folclórica, Cumbia, Bullerengue etc... para que realmente puedan sentir, expresar y contemplar la belleza del arte.</p>	<p>Las temáticas desarrolladas comprenden la educación musical desde el entrenamiento o auditivo, la educación vocal e instrumental, la lectura y escritura de la música, la expresión corporal y demás. Lo cual de una manera implícita desarrolla estas competencias.</p>	<p>En los diferentes proyectos musicales que se realizan en la institución, la sensibilidad que muestran los estudiantes que participan en los diferentes ensambles, se ve reflejada en sus comportamientos y los cambios de actitud en las diferentes áreas que trabajan, son más dados a realizar las clases de mejor manera (teniendo en cuenta que la mayoría de estos estudiantes presentan malos hábitos comportamentales en general). Se interesan mucho más por</p>	<p>Se trata de estimular a través de los temas, actividades Y desempeño esperados, las competencias sugeridas en el documento del MEN.</p>	<p>Es importante resaltar que ese texto menciona que se debe realizar una educación "por" las artes. Es decir, el arte como un medio para contribuir a la formación integral de los ciudadanos. Las clases y actividades musicales en la institución van enfocadas al descubrimiento del entorno musical, al desarrollo de un sentido crítico de la sobre la música, al descubrimiento de manifestaciones musicales desconocidas para ellos y en muchas ocasiones, a sacar las actividades</p>	<p>Se utiliza la música para el desarrollo integral, siempre tratando que las actividades vayan de la mano con el desarrollo de las 3 competencias del área</p>	
<p>¿Considera usted que la inexistencia de EBC y DBA para su área, puede o ha dificultado la construcción de su malla y/o su plan de estudios?</p>	<p>no</p>	<p>no</p>	<p>no</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>no</p>	<p>no</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>no</p>	<p>si</p>
<p>¿Considera usted que los Lineamientos y Orientaciones expresadas por el MEN en los textos antes mencionados, son suficientes para determinar clara y efectivamente los contenidos a trabajar en sus clases?</p>	<p>En ocasiones</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>no</p>	<p>En ocasiones</p>	<p>no</p>	<p>En ocasiones</p>	<p>no</p>	<p>En ocasiones</p>	<p>no</p>	<p>En ocasiones</p>	<p>En ocasiones</p>

pedagógicas para educación artística en básica y media, da total autonomía a las instituciones y los docentes en la definición de contenidos y actividades que se deben llevar a cabo en el área de Educación Artística. ¿Considera usted positiva esa total autonomía o cree que deberían darse indicaciones más específicas en este respecto?	Apoyo a la autonomía	Apoyo a la autonomía	Apoyo a la autonomía	Deberían darse indicaciones más específicas	Deberían darse indicaciones más específicas		Apoyo a la autonomía	Deberían darse indicaciones más específicas	Apoyo a la autonomía	Apoyo a la autonomía	Apoyo a la autonomía	Apoyo a la autonomía	En ocasiones
Explique el porqué de su posición	por que cada región tiene su contexto y su forma		El modelo de la I.E donde trabajo busca que el estudiante se ejercite en el pensamiento crítico, sea un gestor de cambios para bien; por eso creo que el docente, debe tener mucha autonomía para ir diseccionando su actividad de una manera más autónoma.	Es bueno trabajar sobre una base de conceptos básicos para la enseñanza de la asignatura. Debe haber un orden y ajustarlo según el contexto sociocultural del estudiante.	Lo q plantea el ministerio a veces no se puede aplicar		Es importante considerar los lineamientos, no obstante, también es relevante que el docente tenga en cuenta el contexto donde vive la comunidad inmersa en el proceso, para enseñar para la vida, en ese orden, la sumatoria de nuestra experiencia con las orientaciones curriculares deben dar como resultado las temáticas y competencias a desarrollar.	Si bien es cierto que la autonomía en las instituciones referente a este aspecto da la libertad de enfocar la educación artística desde la perspectiva misma de la institución, debería existir unos contenidos específicos para las asignaturas de esta área que propusiera una secuencia lógica de procesos ya que esa "libertad" como tal suele restar importancia a los mismos.	POR LA DIFERENCIA DE CONTEXTO	EN muchas ocasiones los lineamientos que se dan, no corresponden a las realidades culturales, locativas, ambientales de las diferentes regiones del país, por ende la autonomía de las instituciones en este caso, suele ser un factor importante para la construcción de las mallas	Cada región tiene características diferentes.	Una flexibilidad bien manejada para esta asignatura es mucho mas enriquecedora. flexibilidad para ir acomodando los planes y actividades, incluso de acuerdo a sucesos específicos, tomarse el tiempo que se requiera para desarrollar lo que se propone, no "cumplir" como sea con los contenidos que diría una norma que deben verse por año	Se podría definir especificamente que contenidos dar en cada grado y en todos los colegios sería igual, así que se asegurarian que todos reciban la misma formación
¿Los directivos de su institución o los capacitadores de la secretaria de Educación (de ser el caso), al momento de revisar, emitir conceptos y evaluar su malla y/o su plan de estudios, lo hacen con base en cual punto de referencia, referente teórico, texto, documentos del MEN etc?.	están empapados del tema	Documentos del MEN	Con base en los referentes anotados anteriormente, los cuales están articulados al P.E.I de la I.E, y por ende a su modelo pedagógico	no	No se		Nunca han revisado ese aspecto	Lo hacen con base a los formatos institucionales		Las sugerencias que realizan, las hacen con base a las guías de los EBC y DBA de otras áreas.	Muestran poco conocimiento al respecto	En algunos casos con un conocimiento muy superficial sobre los textos guías, pero por lo general, desconocen los puntos de referencia.	Tienen un conocimiento muy superficial, en general dejan que yo defina mis contenidos y actividades
¿Considera que dichas observaciones han sido pertinentes y consecuentes? Explique brevemente	tenemos la autonomía y eso se ve reflejado en el éxito de nuestra asignatura y los resultados		Han sido pertinentes desde aspectos pedagógicos en general. Solo eso. En la parte correspondiente a la educación musical no han sido relevantes.	no	No las conozco		Nunca han revisado ese aspecto	No, por ejemplo algunas veces me han solicitado que invente los estándares		En algunos casos	no	Solo en cuestiones de forma	en momentos