



LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA

Presentado por:

Robinson Giraldo Villegas

Director de Proyecto:

Karen Lucía Arango

Colombia, julio de 2016

### **Dedicatoria**

Le dedico este triunfo a las personas y familiares que me acompañaron durante este proceso de formación intelectual, profesional y personal, en especial a mis padres y hermano, quienes, con su apoyo y formación constante, han logrado que sea una persona de bien. Quiero agradecerle a mi directora Karen Arango por todas sus enseñanzas durante la elaboración de este documento, pero sobre todo le agradezco por brindarme su amistad. Agradezco a Dios, por haberme dado las energías y ganas suficientes para afrontar este reto de la mejor manera. De igual manera a mis amigos Jhon Ciro y Carlos José Ramón les agradezco por todas sus enseñanzas, saben que pueden contar conmigo. Finalmente, pero no menos importante, le quiero agradecer a la persona más especial en mi vida, esa persona que ha dado todo por mí sin nada a cambio, que me apoya en las buenas y en las malas y que me ama con todo su corazón, así como yo a ella. Esa persona es mi amada esposa Jenny Paola, el motor de mi vida y la fuente de energía para levantarme cada día. Este logro es de los dos. Te amo mi vida.

## **Resumen**

Se presenta una investigación de enfoque cualitativo que contempló la estrategia investigativa estudio de caso, con la participación de diez personas entre estudiantes y docentes tanto del programa en el que se desarrolló la investigación como de otros programas de licenciatura en música del país. El objetivo principal fue demostrar la importancia de la música de cámara como complemento en el proceso de formación de los estudiantes del programa objeto de estudio, para lo cual y teniendo en cuenta el enfoque de la investigación, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos el cuestionario y la entrevista, que permitieron conocer las percepciones de los participantes frente al tema. Entre otros aspectos, el presente estudio reveló que la música de cámara se convierte en una estrategia pedagógica que permite complementar el proceso formativo de los estudiantes, pues les brinda la oportunidad de aplicar conceptos aprendidos en las diferentes asignaturas teóricas como análisis musical, armonía e historia de la música, así como complementar su práctica instrumental. De igual manera se conoció que el trabajo de cámara propicia el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo, dándoles la oportunidad a los estudiantes de hacer una retroalimentación constante del conocimiento musical a través de la interacción con sus compañeros. Finalmente, los participantes coinciden en que la música de cámara le permite a quien la práctica proyectarse de manera significativa su futuro rol profesional, bien sea como docente, intérprete o investigador musical.

### **Abstract**

A qualitative investigation is presented and it contemplated the case study investigation strategy, with the participation of 10 people between students and teachers not only the program that the investigation was developed but also from other programs of music degree in the country. The principal objective was to demonstrate the relevant importance of the camera music as a complement in the formation process of the students enroll in the program object of study, hence, taking into account the focus of investigation, collecting data instruments such as questionnaires and interviews were used, that allow to know participants perceptions in the field. In other aspects, the present study revealed that camera music becomes in a pedagogical strategy that authorizes to complement the educational process of the students, because it provides the opportunity to apply learned concepts in different theory subjects such as musical analysis, harmony and music history, and also it complements their instrumental practice. In the same way it was observed that camera work fosters the collaborative work and the cooperative learning, given the students the chance to make a constantly feedback of their musical knowledge through peer interactions. Finally, the participants coincide that camera music allows the person who practices it, to project in a meaningful way his future professional role, as a professor, interpreter or music investigator.

## **Contenidos**

Resumen .....	2
Abstract .....	4
Introducción.....	8
Planteamiento del problema .....	10
Antecedentes investigativos.....	10
Música de cámara, historia y evolución.....	10
Música de cámara y educación superior. ....	13
Música de cámara y pedagogía.....	15
Problema de investigación .....	16
Objetivos de investigación.....	18
Objetivo general .....	18
Objetivos específicos .....	18
Supuesto de Investigación .....	19
Justificación .....	19
Limitaciones y delimitaciones .....	22
Limitaciones. ....	22
Delimitaciones.....	22
Definición de términos .....	23
Marco Teórico .....	26
Constructivismo .....	26
Definiciones.....	27
Antecedentes.....	27

Enfoques y características. ....	29
Constructivismo y aprendizaje significativo. ....	31
Aprendizaje significativo.....	33
Aprendizaje significativo según David Paul Ausubel. ....	33
El aprendizaje significativo en Jean William Fritz Piaget. ....	38
El aprendizaje significativo en George Kelly.....	41
Aprendizaje significativo en Lev Semiónovich Vygotsky.....	44
El aprendizaje musical significativo según Gabriel Rusinek.....	48
El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. ....	48
El aprendizaje significativo en la educación musical. ....	53
Aprendizaje musical significativo. ....	56
Investigaciones empíricas.....	61
Emoción, música y aprendizaje significativo.....	61
La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasi experimental. ....	63
Aprendizaje significativo a través de la experiencia musical.....	65
Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje. ....	66
Comprensión musical: Resultados de la aplicación de una propuesta metodológica en un curso del programa de licenciatura en música de la Universidad Tecnológica de Pereira. ....	68
Metodología.....	70
Método de investigación.....	70
Población, participantes y selección de la muestra.....	74
Marco contextual.....	77
Instrumentos de recolección de datos.....	78

Prueba piloto .....	80
Procedimiento en la aplicación de instrumentos.....	81
Fase 1. ....	84
Fase 2. ....	85
Fase 3. ....	87
Aspectos éticos.....	87
Resultados .....	88
Resultados cuestionario .....	88
Resultados entrevista.....	94
Análisis de los datos .....	106
Categoría Conocimiento.....	106
Categoría experiencia.....	107
Categoría Percepción. ....	114
Categoría beneficio. ....	125
Conclusiones.....	135
Respuesta de planteamientos .....	135
Cumplimiento de objetivos.....	148
Nuevas propuestas.....	154
Listado de apéndices .....	161
Apéndice A.....	161
Referentes.....	188
Curriculum vitae Robinson Giraldo Villegas .....	198

## **Introducción**

La presente investigación busca a través de las percepciones de estudiantes y docentes de un programa de licenciatura en música, demostrar la importancia que tiene la práctica de música de cámara en el proceso formativo de los estudiantes de dicho programa, convirtiéndose en una estrategia pedagógica que puede contribuir al fortalecimiento de los aspectos académicos, pedagógicos e interpretativos dentro de los estudios musicales. La motivación para realizar este trabajo, nace porque en el programa no se contempla la música de cámara como un medio para fortalecer y complementar la formación académica y musical de los estudiantes, lo que a su vez genera poca oferta musical en cuanto a conjuntos de cámara en el área instrumental se refiere. Por lo tanto, la información producto de esta investigación, busca llegar a mejorar la calidad en la educación en el programa en mención. En tal sentido, la presente investigación ha sido estructurada de la siguiente forma: en el primer capítulo se exponen los antecedentes seleccionados desde la óptica de cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes universidades del país y que contemplan la música de cámara como complemento en la formación integral de los estudiantes. Posteriormente se presenta el problema de investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar y el supuesto de investigación a comprobar. El segundo capítulo presenta el marco teórico que está basado en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Paul Ausubel (1963, 1983) y las propuestas hechas por Gabriel Enrique Rusinek (2003, 2004, 2007) sobre cómo a través de dicha teoría (aprendizaje significativo), se pueden dar los procesos de enseñanza en la educación musical.

Teniendo en cuenta que para alcanzar el objetivo principal de la investigación fue necesario conocer las percepciones de un grupo de personas, el tercer capítulo presenta el



método de investigación cualitativo, el cual se abordó bajo la mirada de autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes mencionan que éste método permite comprender situaciones particulares o fenómenos por medio de las percepciones y experiencias de los participantes. Una vez claro el método, para beneficio de la investigación se decidió utilizar la estrategia investigativa estudio de caso, que según Robert Yin (2009), permite describir y analizar a profundidad unidades o grupos sociales pertenecientes a instituciones educativas. En coherencia con esta estrategia, se diseñaron y utilizaron cuestionarios y entrevistas con el fin de conocer el sentir y pensar de los participantes a través de sus experiencias y conocimientos sobre el tema, es decir, sus percepciones. Este capítulo también presenta la forma en que se aplicaron dichos instrumentos y se analizó la información, además de las principales características del contexto y los participantes. Finalmente, en los capítulos cuatro y cinco se exponen los principales hallazgos, se triangula la información con las teorías propuestas en capítulos anteriores y nuevos autores complementarios, asimismo se da respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos hechos en el primer capítulo.

## **Planteamiento del problema**

A través del presente capítulo, se contextualiza la investigación llamada “La música de cámara como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los procesos académicos y musicales en un programa de Licenciatura en Música”. Se exponen los antecedentes históricos, académicos y pedagógicos que propiciarán un mejor entendimiento del tema. También se describe de forma organizada y fluida, la problemática que se pretende abordar mediante la presente investigación y su importancia para contribuir al mejoramiento de los procesos académicos en un programa de licenciatura en música. Posteriormente, se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar y el supuesto investigativo a comprobar. Finalmente, se definen los términos necesarios para la adecuada comprensión de la investigación.

## **Antecedentes investigativos**

El presente proyecto plantea el estudio de los antecedentes investigativos desde tres planos: histórico, académico y pedagógico. El plano histórico pretende dar cuenta, a *grosso modo*, de la evolución de la música de cámara a través de la historia musical; mientras los planos académico y pedagógico, abordarán principalmente la mirada de algunas universidades del país frente al tema de investigación y determinados autores que complementan la información.

**Música de cámara, historia y evolución.** El primer florecimiento de la música de cámara aparece en la Edad Media en países como Francia, España e Inglaterra, en donde la mayoría de música que se escribía era vocal y las oportunidades para producirla y ejecutarla eran limitadas (Merino, 2005). La música vocal en el siglo XV, Periodo Renacentista, empezó a ser interpretada por instrumentos propios de la época como chirimías, sacabuche,

bajón, arpa, laúd, flauta de pico y viola da gamba, lo que generó el advenimiento de la música instrumental, que a su vez se tornó hacia un carácter doméstico, cultivada por aficionados para su propio entretenimiento en las cortes reales, castillos y casas de los nobles (Merino, 2005). En el siglo XVI, Periodo Barroco, con la creación de los *Collegium Musicum* en las universidades alemanas, las academias literarias y artísticas en Italia y los clubes ingleses en Oxford con el patronazgo de príncipes y monarcas, se incrementó la creación y práctica de la música de cámara (Merino, 2005). Durante este periodo, el concepto de música de cámara se basaba simplemente sobre el lugar de ejecución y su función social. Así, se estableció la música de iglesia *Da Chiesa* y la música teatral y de cámara *Da Camera* (Merino, 2005).

El siglo XVII, Periodo Clásico, trajo el desarrollo de nuevos formatos musicales, siendo de más relevancia los tríos con piano (Violín, violonchelo y piano) y el cuarteto de cuerdas (Dos violines, viola, violonchelo y contrabajo) (Universidad de Murcia, s.f.). En un principio, las obras compuestas para estos formatos se escribían para *amateurs* y se suponía que no serían tocadas en público (Universidad de Murcia, s.f.). Muchos de los cuartetos de cuerdas de los principales compositores de la época como Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig Van Beethoven, fueron compuestos para un cuarteto del que ellos mismos formaban parte y generalmente se hacían para ser ejecutados como diversión y en privado (Zamacois, 2003 ). Beethoven fue uno de los compositores responsables de llevar la música de cámara a la sala de conciertos con obras como el Septimino para clarinete, trompa, fagot, violín, viola, cello y contrabajo, compuesto en el año de 1800 para músicos principiantes (Zamacois, 2003).

Durante el siglo XVIII, Periodo Romántico, Francia, Austria y Alemania fueron los centros más importantes en la producción de música de cámara de la mano de compositores como Camille Saint Saëns, Cesar Franck, Antoine Lalo y Grabriel Fauré (Merino, 2005). Por su parte Inglaterra, a diferencia de Francia, Alemania y Austria, tuvo poco interés por el género hasta finales de siglo, donde comenzó un resurgimiento encabezado por compositores como Charles Hubert Hastings Parry y Charles Villiers Stanford. Durante este periodo, la música de cámara comenzó a ser parte importante de la agenda cultural de las principales ciudades europeas. (Merino, 2005).

El término música de cámara durante el siglo XIX Periodo Post-romántico, se empleó especialmente para referirse a la música instrumental en grupos pequeños, tradición procedente de los maestros clásicos vieneses, Haydn, Mozart y Beethoven (Polo, 2009). Por su parte los conciertos de cámara de la época de igual manera que el siglo pasado, se convirtieron en parte importante de la agenda musical de muchas ciudades, pero adicionalmente, formaron parte del entretenimiento de la comunidad y servían a los músicos *amateur* como formación, ya que podían participar en los mismos (Polo, 2009).

Finalmente en el siglo XX periodo contemporáneo, la música clásica (también llamada música culta, académica, erudita, docta o seria) fue extremadamente diversa, comenzó con la continuación de los movimientos vigentes a finales del siglo XIX tales como el estilo romántico, posromántico y los fervores del nacionalismo en Latinoamérica, Norteamérica y Europa (Merino, 2005). A partir de la segunda década del siglo, la forma y lugar que había ocupado la música de cámara durante los siglos anteriores en la sociedad, cambiaron para siempre con la irrupción del modernismo musical, dando fin al período conocido como práctica común y entrando

en una nueva era musical de constante búsqueda de lo original, rompiendo con la tradición y generando una enorme diversidad de géneros musicales y formatos instrumentales de difícil categorización y definición (Zamacois, 2003). Dicho modernismo, con la creciente globalización y masificación de los medios de comunicación y la cultura popular, dio paso a la música contemporánea y todas sus formas y estilos musicales como el jazz, art rock, serialismo, música incidental, dodecafonismo, música electroacústica, entre muchas más (Morgan, 1999).

**Música de cámara y educación superior.** En este apartado, se dará una mirada a como está conformado el sistema de educación superior en Colombia, posteriormente se expondrán cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) del país, los cuales han sido tomados como referente para la presente investigación, al tener grandes similitudes con el programa objeto de estudio.

***Panorama nacional.*** La educación en Colombia, se define como un proceso de formación constante, desde lo personal, cultural y social, que se basa en una concepción integral del ser humano, su dignidad, derechos y deberes (Ministerio de educación nacional [MEN], 2010). El sistema educativo colombiano lo conforman la educación inicial, preescolar, básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y superior (pregrado, especialización, maestría, doctorado) (MEN, 2010).

Las IES cuentan con arreglo a las normas legales y reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de educación en el país (MEN, 2010). Los requisitos y trámites para constituir una institución del nivel superior están consignados en el artículo 20 de la ley 30 de 1992, siendo las instituciones fundamentalmente de dos clases u

orígenes: públicas o privadas (MEN, 2010). Serán cuatro las universidades escogidas con sus respectivos programas de licenciatura en música para referenciar estos antecedentes, teniendo como principal argumento la inclusión de la música de cámara en sus planes de estudio y la similitud con el programa objeto de estudio en aspectos como título que otorgan, duración y créditos, entre otros.

A continuación, se expone la tabla No.1, en la que se podrán observar las similitudes y diferencias entre los programas tomados como referente y el programa objeto de estudio. También se puede observar el nombre específico de la asignatura por medio de la cual se incluye la práctica de música de cámara en sus planes de estudio y su respectiva duración.

**Tabla 1** *Cuadro comparativo universidades*

<b>Institución</b>	<b>Universidad de Caldas</b>	<b>Universidad del Atlántico</b>	<b>Universidad Pedagógica Nacional</b>	<b>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</b>	<b>Universidad objeto de estudio</b>
<b>Nombre del programa</b>	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música	Licenciatura en Música
<b>Título que otorga</b>	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música	Licenciado en Música
<b>Número de créditos</b>	174	158	170	167	170
<b>Jornada</b>	Diurna	Diurna	Diurna	Diurna	Diurna
<b>Modalidad</b>	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
<b>Duración</b>	10 semestres	9 semestres	10 semestres	10 semestres	10 semestres
<b>Registro calificado</b>	Vigente	Vigente	Vigente	Vigente	Vigente
<b>Código SNIES</b>	284	523	146	176	685
<b>Clase</b>	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
<b>Música de cámara</b>	Si	Si	Si	Si	No
<b>Nombre asignatura</b>	Práctica de conjunto/Música de cámara	Ensamble	Ensamble	Instrumento principal y práctica de conjuntos	No aplica

---

<b>Duración de la asignatura</b>	6 semestres	8 semestres	7 semestres	6 semestres	No aplica
----------------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-----------

---

**Nota:** La información presentada en esta tabla, fue tomada del SNIES y los planes de estudio de las universidades en mención. Dichos planes de estudio se podrán encontrar en los anexos A, B, C, D, E.

**Música de cámara y pedagogía.** En este apartado, se expone de manera general, cómo plantean algunas de las universidades tomadas como referente, la música de cámara como complemento en la formación integral de sus estudiantes.

Para el programa de licenciatura en música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja), la práctica de música de cámara, permite que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de formación académico, entiendan los diferentes aspectos propios de la música y logren transmitir toda su experiencia y conocimientos de una manera adecuada (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC] , 2015). Por lo tanto, el programa en mención desarrolla el trabajo de música de cámara mediante competencias de tipo cognitivo, comunicativo, axiológico y praxiológico, logrando que sus estudiantes adquieran una formación integral (UPTC, 2015).

Por su parte, el programa de licenciatura en música de la Universidad del Atlántico, plantea la práctica de música de cámara mediante tres unidades, cada una está compuesta por competencias, contenidos, estrategias didácticas, indicadores de logro y estrategias educativas, que se deben desarrollar durante cada semestre (Universidad del Atlántico [UA], 2015). A través de la música de cámara, el programa busca que el futuro egresado pueda proyectarse de manera significativa en el campo laboral, teniendo la oportunidad de adquirir una gran diversidad de perfiles, bien sea como profesor de música o investigador de procesos pedagógicos en instituciones de educación preescolar, básica, media, superior,

escuelas y centros de formación musical, además de desempeñarse como intérprete o director de grupos musicales de diferentes géneros y formatos (UA,2015).

Finalmente, para el programa de licenciatura en música de la Universidad de Caldas, la práctica de música de cámara, se convierte en un espacio que permite al estudiante aplicar las habilidades adquiridas en su instrumento y en las demás asignaturas teóricas, además de tener la oportunidad de estudiar repertorio de diferentes épocas, estilos y formaciones instrumentales (Universidad de Caldas [UC], 2010). Paralelamente, el programa de licenciatura en música de la UPTC, menciona que, a través de la práctica de música de cámara, el estudiante desarrolla habilidades basadas en la ejecución instrumental como la audición crítica, discriminación estilística y propuesta interpretativa, dándole la oportunidad al estudiante como lo mencionó UC (2010) de abordar un amplio catálogo musical.

### **Problema de investigación**

En Colombia son varias las IES que ofertan estudios musicales en sus programas de pregrado. El SNIES permite conocer que instituciones como Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad de Nariño, Universidad de Pamplona, Universidad del Sinú, Universidad Javeriana, entre otras, ofertan este tipo de estudios.

La denominación para la titulación de los pregrados en música en Colombia es diversa, a través del SNIES se evidencia que actualmente existen las denominaciones de: Maestro en Música, Estudios Musicales, Música, Licenciado en Música. Según la ley 30 de 1992, la denominación de licenciado se refiere a programas de pregrado dirigidos a la educación. Las Universidades tomadas como referente, otorgan el título de licenciado en música sin un



énfasis instrumental en la titulación, pero, aunque el propósito inicial de estos programas no es formar instrumentistas, poseen dos características propias de programas con énfasis instrumental, estas son la inclusión en sus planes de estudio de las asignaturas Música de Cámara e Instrumento Principal como eje transversal en la formación instrumental e integral de sus estudiantes (Ver anexos B, C, D, E).

Cobo (2015), plantea que la práctica instrumental de música de cámara permite desarrollar aspectos musicales, personales y pedagógicos, que brindan al estudiante una adecuada formación integral, desarrollando ciertas funciones de tipo psicológico y social, de concentración y psicomotricidad, además de la percepción auditiva, la pedagogía, la memoria, la interdisciplinariedad y complementariedad, diversidad de repertorio y la estética.

El programa objeto de estudio, al igual que los tomados como referencia, incluye en su plan de estudios la asignatura instrumento principal (Ver anexo A). Sin embargo, no incluye la práctica de música de cámara, lo que hace que el estudiante no pueda complementar adecuadamente su proceso de formación con las demás asignaturas, no desarrolle correctamente las diferentes habilidades técnicas y musicales en el área instrumental, además de los diferentes aspectos pedagógicos y personales que el trabajo de música de cámara puede aportar a su formación integral.

Con base en los anteriores planteamientos, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo a través de la práctica de música de cámara, estudiantes de un programa de licenciatura en música adquieren habilidades musicales que complementan su formación académica, pedagógica y profesional?

Así mismo, se plantean las siguientes preguntas que orientan el desarrollo de este estudio:

¿Qué conocimiento y experiencia sobre música de cámara poseen los docentes y estudiantes del programa objeto de estudio?

¿Qué factores específicos han influido para no incluir en el plan de estudios del programa la práctica de música de cámara?

¿Cuáles serían los aportes académicos, pedagógicos y musicales para los estudiantes con la implementación de la música de cámara en el programa?

¿Cuáles serían los beneficios de tipo cultural, social, institucional y musical tanto para el programa de licenciatura en música como para la Universidad, con la implementación de la música de cámara?

### **Objetivos de investigación**

La presente investigación plantea los siguientes objetivos:

#### **Objetivo general**

Demostrar la importancia de la música de cámara como complemento en el fortalecimiento de los procesos académicos, pedagógicos e interpretativos de los estudiantes de un programa de licenciatura en música.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones que tienen los profesores y estudiantes del programa de licenciatura en música objeto de estudio, con respecto a la práctica de la música de cámara.
- Crear un semillero formativo en música de cámara integrado por estudiantes del programa objeto de estudio en las áreas instrumentales de viento metal y percusión, en el cual se apliquen y desarrollen los diferentes aspectos propios del área.

- Proponer acciones que permitan la inclusión de la práctica de música de cámara dentro del plan de estudios del programa.

### **Supuesto de Investigación**

Esta investigación plantea mediante un estudio de caso, el siguiente supuesto investigativo:

La práctica de la música de cámara permite a los estudiantes del programa objeto de estudio, desarrollar habilidades musicales y complementar su proceso de formación académico, beneficiando su práctica y entorno cotidiano; además, les permite crecer en la preparación para su futuro rol como intérprete y/o pedagogo profesional.

### **Justificación**

La música a través de la historia, se ha caracterizado por tener una aplicabilidad más práctica que teórica. La definición de práctica, se refiere a procesos de aprendizaje de tipo mecánico o motriz relacionados directamente con la ejecución instrumental (Vinasco, 2011) y la definición de teórica, se refiere a los procesos de aprendizaje de aspectos relacionados con el área como notación musical, lectura musical, historia de la música, entre otros (Guevara, 2010).

En el año 1882 nació la academia nacional de música, el primer centro de estudios musicales en Colombia, convirtiéndose en 1910 en el conservatorio nacional de música; posteriormente, fueron apareciendo diversas universidades que empezaron a ofertar estudios musicales (Greiff, 2010). A nivel internacional y durante el último siglo, las universidades han permitido el surgimiento de un gran número de pedagogos musicales en diferentes partes del mundo, quienes han hecho distintos planteamientos sobre los múltiples aspectos pedagógicos relacionados con la educación y enseñanza musical, entre ellos

Zoltan Kodaly (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1998) y Edgar Willems (1889-1978) (Gainza, 2004).

La educación musical no se puede basar en la enseñanza y aprendizaje de uno o varios instrumentos o en aspectos de estricto orden del área musical, la educación a través de la música, plantea la formación de seres integrales como lo afirma Willems (1961) con la siguiente frase: “La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas, la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora” (p. 2).

Con los retos que afronta la educación de hoy en relación a estándares de calidad en los procesos académicos, pedagógicos e investigativos, los docentes e instituciones educativas en el área musical han encontrado la necesidad de investigar y adaptar aspectos propios de la educación como estilos de aprendizaje, tipos de evaluación o metodologías, desarrollo de competencias y aspectos psicológicos, para aplicarlos en las diferentes actividades que se desarrollan habitualmente en los estudios musicales de nivel profesional, tal es el caso de clases individuales y/o clases grupales en áreas específicas como instrumento principal, banda sinfónica, historia de la música, armonía, instrumento pedagógico, taller de dirección, piano complementario, música de cámara, entre otras (Cobo, 2005).

El presente trabajo de investigación, pretende demostrar cómo a través de la práctica de música de cámara, se pueden fortalecer los procesos académicos y musicales del programa de licenciatura en música objeto de estudio, el cual existe desde el año de 1984 y, pese a que en el año de 1994 se le realizó una reestructuración, hoy día no se ha incluido la práctica de música de cámara dentro del plan de estudios. La ausencia de la música de

cámara en el programa de licenciatura en música en mención, ha generado una limitada producción musical, esto se evidencia en la escasa oferta de conciertos y conformación de agrupaciones con proyección departamental, nacional e internacional. Paralelo a esto, la falta de interés por parte de estudiantes y profesores conlleva a una desmotivación general, que se refleja en el bajo nivel técnico e interpretativo y en un mínimo interés por el trabajo en grupo, aspecto vital en la formación musical.

La motivación en los estudiantes según Polanco (2005) es parte importante de su proceso de aprendizaje, pues logra que se esfuercen para conseguir sus metas de una manera significativa. La música de cámara puede ayudar a esto, pues brinda espacios en los que estudiantes y profesores pueden aumentar su práctica instrumental y su producción musical. Adicionalmente, sin ser uno de sus objetivos directos, este trabajo permite recolectar, analizar y aplicar datos propios de la educación como: enseñanza, pedagogía, aprendizaje, psicología, trabajo colaborativo, entre otros, aplicados a la música, siendo un aporte significativo a nivel teórico y pedagógico a un área del conocimiento concebida como práctica.

Por todo lo anterior, se estima que a través de la práctica de la música de cámara aplicada en las diferentes líneas instrumentales, se podrá mejorar el nivel técnico, musical, conceptual e interpretativo de los estudiantes del programa, además, servirá para generar espacios que contribuyan al desarrollo cultural de la Universidad, la región y el país, logrando de esta manera alcanzar los estándares de calidad musical ya propuestos por otras entidades de educación superior a nivel nacional e internacional.

## **Limitaciones y delimitaciones**

En este apartado, se expondrán las posibles situaciones o circunstancias que puedan afectar la correcta recolección de información para esta investigación, además, se delimitarán sus alcances.

### **Limitaciones.**

- Dificultad en la consecución de documentos oficiales como planes institucionales de actividad académica o plan académico educativo de la asignatura música de cámara de los programas tomados como referente.
- Cruce de horarios para coordinar los encuentros con profesores y estudiantes.
- Permisos laborales del investigador, para la recolección de datos.
- Eventos de orden público al interior de la Universidad podrían afectar la recolección de datos, pues será allí donde se aplicarán en un mayor porcentaje los instrumentos diseñados.
- Falta de interés por parte de los estudiantes y profesores para realizar las diferentes actividades de recolección de datos.
- Dificultad en la consecución de un espacio físico en buenas condiciones acústicamente, para realizar las clases del semillero formativo en música de cámara, propuesto como objetivo específico.

### **Delimitaciones.**

- Los instrumentos diseñados para la recolección de datos, serán aplicados a docentes y estudiantes del programa de licenciatura en música objeto de estudio, así como a un grupo de docentes adscritos a diferentes programas profesionales en

música del país, en los cuales incluyen en sus planes de estudios la práctica de música de cámara.

- Las actividades de recolección de datos principalmente en el programa objeto de estudio se realizarán con base en el calendario académico, con el fin de obtener la información en su totalidad sin mayores percances.
- El escenario para todas las actividades (ensayos semillero formativo en música de cámara y aplicación de entrevistas y cuestionarios), en las que se involucre a la comunidad estudiantil y docentes del programa, serán en las instalaciones del mismo. Para el caso de los participantes adscritos a los programas ubicadas en otros departamentos, se utilizarán los diferentes medios electrónicos, como: correo electrónico institucional, Skype y las diferentes redes sociales.
- Los planes de estudio que se tomarán como referencia serán única y exclusivamente el de los programas de licenciatura en música a nivel nacional que integren la práctica de música de cámara en los mismos.

### **Definición de términos**

Este apartado permite conocer la terminología relevante, específica y repetitiva que se utilizará durante este proyecto. Cabe anotar que, con la elaboración de nuevos capítulos, aparecerán nuevos términos y definiciones.

**Audición.** Determina el nivel y capacidad musical de un intérprete (Latham, 2008).

**Aprendizaje colaborativo o cooperativo.** El aprendizaje es un proceso que no ocurre en solitario, sino por el contrario, la actividad auto estructurante del sujeto, está medida por la influencia de otros, por ello el aprendizaje es una realidad, una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura (Picardo, Escobar, & Pacheco, 2005).

**Aprendizaje significativo.** Es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico, este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación (Picardo et al., 2005).

**Bajo continuo.** Instrumento que toca la línea del bajo en una obra musical (Latham, 2008).

**Competencias.** En el ámbito educativo, se define como la capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función (Picardo et al., 2005).

**Didáctica (Como técnica para el aprendizaje).** En la realidad educativa latinoamericana, la didáctica como técnica para aprender ha tenido trascendencia y la ha ubicado como disciplina que explica como el estudiante puede desarrollar su intelecto, sus sentimientos y sus habilidades de tipo motrices (Picardo et al., 2005).

**Instrumentos de cuerda.** Para este caso, son aquellos instrumentos que producen su sonido mediante un arco que frota la cuerda, estos son, violín, viola, violonchelo y contrabajo (Latham, 2008).

**Instrumentos de viento madera.** Se caracterizan por utilizar un sistema de llaves para generar las diferentes notas musicales. Inicialmente fueron construidos en madera, pero actualmente son híbridos fabricados con madera y metal, en su parte superior poseen una lengüeta o caña para generar el sonido, ellos son: clarinete, saxofón, flauta, oboe, fagot (Latham, 2008).

**Instrumentos de viento metal.** Término aplicado a los instrumentos de la orquesta u banda occidental hechos de bronce u otro metal, utilizan un sistema de pistones y/o



válvulas para generar las diferentes notas musicales, ellos son: Trompeta, trombón, corno francés, tuba y eufonio (Latham, 2008).

**Instrumentos de percusión.** En sentido estricto, la expresión se refiere sólo a los instrumentos que se percuten o golpean, entre ellos: redoblante, bombo, platillos marimba, xilófono, batería, congas, etc (Latham, 2008).

**Música de cámara.** Música para un conjunto reducido de instrumentos (Bezoz, 2005).

**Sinfonía.** Composición musical dividida en cuatro movimientos (Zamacois, 2003).

## **Marco Teórico**

Este capítulo muestra principalmente, cómo la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Paul Ausubel, se puede aplicar en los procesos de aprendizaje de la enseñanza musical. Inicialmente se expone la macro teoría propuesta para el presente trabajo (Constructivismo), su definición, antecedentes, enfoques y relación con la micro teoría. A continuación, se presenta la teoría del aprendizaje significativo (micro teoría) y cómo esta se relaciona con las teorías propuestas por autores constructivistas como Jean William Fritz Piaget, Lev Semiónovich Vygotsky y George Kelly en lo que a procesos de aprendizaje respecta.

Para abordar concretamente el tema de la educación musical, se expondrán los diferentes planteamientos hechos por Gabriel Enrique Rusinek Milner como el aprendizaje significativo en la educación musical, aprendizaje musical significativo y el aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos, todos basados en la teoría del aprendizaje significativo. Finalmente, se expondrán algunas investigaciones empíricas dirigidas a los procesos de enseñanza musical y basadas en el aprendizaje significativo, con el propósito de complementar el presente marco teórico.

### **Constructivismo**

Este apartado contiene información sobre las definiciones y planteamientos que han hecho diferentes autores acerca del constructivismo. En tal sentido, inicialmente se exponen algunas definiciones sobre el tema, posteriormente se presentan los principales

antecedentes históricos y se continúa con los distintos enfoques y características. Por último, y a manera de preludio hacia la micro teoría propuesta, se muestra la importancia del aprendizaje significativo para el constructivismo, con el propósito de generar un mayor entendimiento sobre esta teoría psicopedagógica, ya que es la base del presente marco teórico.

**Definiciones.** Entre las definiciones que más se adaptan al presente marco teórico, se encuentran la de Gallego (1996), quien menciona que el constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal, pues permite conocer el origen del conocimiento y la utilización que el hombre le da en la sociedad a través de los diferentes mecanismos de comunicación entre los seres humanos. En el mismo sentido, Hurtado y Tercero (2010), afirman que el constructivismo desde un enfoque pedagógico, es la corriente que demuestra que el conocimiento se logra mediante un proceso mental en los seres humanos, el cual se desarrolla internamente si el individuo interactúa con su entorno, logrando que el cerebro ordene y dé forma a la experiencia y conocimiento adquirida, es decir, construir o reconstruir de manera interna sus conceptos. Finalmente, y complementando la idea de Hurtado y Tercero, Chrobak (1998) menciona que el conocimiento del ser humano, debe adquirirse mediante un proceso de construcción y reconstrucción interna, que le permite a cada individuo tener una mejor comprensión de los diferentes fenómenos que se dan en el mundo y adaptarse de manera adecuada en distintos contextos sociales, económicos y culturales, además de convertirse en un ser reflexivo.

**Antecedentes.** Con el propósito de fundamentar la presente macro teoría desde diferentes ángulos, se hace necesario conocer los antecedentes de la misma bajo la mirada de diversos autores.

Araya, Alfaro y Andonegui (2007), afirman que, el constructivismo tiene antecedentes filosóficos que a su vez permite tener una perspectiva antropológica y otra epistemológica del tema. En dicho orden, el constructivismo se remonta a los filósofos presocráticos como es el caso de *Jenófanes*, quien propone que solo a través del análisis crítico y la discusión racional, se puede llegar a la teoría correcta, o *Heráclito*, quien plantea que todo lo que existe cambia permanentemente de forma, nada permanece igual, todo es un proceso de cambios (Araya et al., 2007). Con respecto a este último planteamiento, Gallego (1996) menciona que el conocimiento en la actualidad, está reducido a estructuras conceptuales y metodológicas, a través de las cuales, se buscan y experimentan cambios.

Por su parte, la perspectiva antropológica plantea que el hombre posee varias posibilidades de elaborar su realidad personal, es decir, construir un mundo que se adapte a sus características. En este sentido, Aznar (1992), menciona que el hombre solo puede adaptarse al mundo si es un ser inacabado, pues está obligado a construir su propia realidad y estar abierto al cambio, lo que a su vez le permite proyectar su vida, comunicarse y relacionarse de manera adecuada con sus semejantes, aumentando sus posibilidades de éxito. Por lo tanto, el hombre está capacitado para construir su propio conocimiento de la realidad (Araya et al., 2007). Finalmente, desde la perspectiva epistemológica, se concibe al constructivismo como la manera de analizar los alcances y limitaciones del conocimiento (Araya et al., 2007). Al respecto Piaget (1974), menciona que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve, es decir, el ser humano cuando se encuentra inmerso en determinada realidad o contexto tiene la capacidad de adaptarse a esta, así como de estructurar al mismo tiempo su mente. En el

mismo sentido, Araya et al. (2007) afirman que, para el constructivismo, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal.

**Enfoques y características.** Actualmente a la corriente pedagógica constructivista, se le han dado varios usos y enfoques en lo que a educación y procesos de enseñanza-aprendizaje respecta, esto varía según el autor y su necesidad o contexto. Por lo tanto, en este apartado se exponen diferentes enfoques y características sobre el tema desde la mirada de distintos autores y cómo estos benefician los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Cesar Coll (1996), en el ámbito de la educación existen varios enfoques del constructivismo y estos se han dado por el afán de explicar y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes enfoques constructivistas se pueden apreciar en las teorías del desarrollo del aprendizaje que actualmente tienen incidencia en la práctica educativa, por tano, cabe distinguir y mencionar el constructivismo propuesto por Piaget y la escuela de Ginebra, el constructivismo cuya raíz es el aprendizaje verbal significativo, el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y el constructivismo que procede de la teoría sociocultural propuesta por Vygotski (Coll, 1996).

Rosas y Balmaceda (2008) afirman que el constructivismo desde sus inicios en gran medida está influenciado por las ciencias sociales (Constructivismo social) y la filosofía (Idealismo alemán). Así mismo, dichos autores proponen que el constructivismo aplicado específicamente en el ámbito de la educación posee tres características. A continuación, se describen:

- Característica No 1: toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo (Riviére, 1987). Esto quiere decir que el constructivismo nace como oposición a

concepciones conductistas e innatas, dichas concepciones tienen como premisa básica la inexistencia del sujeto, es decir, el sujeto se limita a recibir y percibir las influencias del medio (Rosas & Balmaceda, 2008). Lo que pretende rescatar el constructivismo es que el sujeto es el constructor activo de su conocimiento y estructura cognitiva, por lo tanto, se debe tener claro el concepto de construcción y de cómo esta se da (Rosas & Balmaceda, 2008).

- Característica No 2: la concepción constructivista desde la Psicología, trae oculto como estructura base, el desarrollo de determinado concepto (Rosas & Balmaceda, 2008); es decir, se debe explicar el proceso de construcción de un estado cognitivo a otro, esto desde una óptica constructivista.
- Característica No 3: la posición constructivista se interesa por los temas epistemológicos (Rosas & Balmaceda, 2008), por tanto, los mismos autores teniendo en cuenta que el constructivismo busca la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento, plantean que deben aclararse interrogantes como ¿Quién construye?, ¿Cómo construye?, ¿Qué construye? y ¿Qué es construir?

A continuación, en la tabla No 2, se presentan de forma clara y resumida, las respuestas a las anteriores preguntas bajo la mirada de autores como Jean William Fritz Piaget, Lev Semiónovich Vygotsky y Humberto Maturana.

**Tabla 2** Cuadro comparativo autores constructivistas

<b>Interrogante</b>	<b>Piaget</b>	<b>Vygotsky</b>	<b>Maturana</b>
¿Quién construye?	Cuatro sujetos diferentes, dependiendo del nivel del desarrollo cognitivo.	Un sujeto mediado semióticamente	El organismo, el observador.
¿Qué se construye?	Estructuras generales del conocimiento científico.	Sentido y funciones psicológicas superiores.	Organización biológica, dominios consensuales.
¿Cómo se construye?	Por abstracción reflexiva autorregulada (equilibración).	Por internalización de la actividad social (procesos inter psíquicos convertidos en intra psíquicos)	Por autopoiesis, por acoplamientos estructurales de tercer orden.
¿Qué es construir? "Modelo de hombre"	Guiado por el imperativo categórico:  Deducción de principios morales a partir de principios trascendentales.	Guiado por la noción del progreso:  Principios morales racionales, pero históricamente situados.	Guiado por la conservación vital:  Principios morales trascendentales ("moral natural")

**Nota:** La información fue tomada de Rosas y Balmaceda (p. 80, 2008).

Teniendo en cuenta que las teorías de autores como Jean William Fritz Piaget y Lev Semiónovich Vygotsky serán fundamentales para soportar y complementar la micro teoría de este marco teórico, se hizo necesario exponer en el anterior cuadro sus principales ideas y argumentos, ya que permitirán tener coherencia, conexión y mejor entendimiento entre el constructivismo y el aprendizaje significativo, además de su utilización en la educación musical.

**Constructivismo y aprendizaje significativo.** En los años noventa (1990) se presentó al mundo el constructivismo, una teoría psicopedagógica para ser aplicada en los procesos de enseñanza en la educación y así reformar el sistema educativo (Picardo et al., 2005). Dicha teoría buscó comparar la educación tradicional, que se caracteriza por transferir los conocimientos de forma pasiva y memorística, con la educación moderna, que propone articular el saber con el saber hacer, esto con propósito de mejorar la calidad en la

educación (Cárdenas, 2004). Entre los principales autores del constructivismo que han revolucionado la forma de enseñar y aprender se encuentra David Paul Ausubel y su teoría del Aprendizaje Significativo (Rodríguez, Moreira, Sahelices & Greca, 2008). Ausubel define su teoría cómo el mecanismo mediante el cual el ser humano, obtiene y almacena una gran cantidad de conceptos, que puede representar en diferentes áreas del conocimiento. (Ausubel, 1963).

Picardo et al. (2005), mencionan que el aprendizaje significativo debe garantizar significatividad en el aprendizaje, determinación en el proceso de construcción de conocimiento y una construcción positiva de la autoestima y el auto concepto. En el mismo sentido, Konniovova (1969) menciona que el alumno podrá obtener significado en su aprendizaje, siempre y cuando éste tenga la capacidad para relacionar el nuevo material o información con sus pre saberes, logrando una especie de enraizamiento inteligente de la nueva información en su estructura conceptual. Para que el aprendizaje sea significativo, este debe poseer dos características, la no-arbitrariedad y la sustantividad (Ausubel, 1976), aspectos en los que se profundizará cuando se presente la micro teoría, por tanto, cuando se logra un adecuado aprendizaje significativo, además de los beneficios académicos y cognitivos, la motivación del estudiante se afecta positivamente, lo que garantiza dicha significatividad (Picardo et al.,2005). En tal sentido, los anteriores planteamientos y afirmaciones permiten explicar el sentido del constructivismo a través del aprendizaje significativo, teoría psicopedagógica no tan reciente, que promovió una participación más activa de los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento (Picardo et al.,2005).



## **Aprendizaje significativo**

En este apartado se expondrán algunas definiciones sobre el tema, posteriormente se mostrará el planteamiento hecho por David Paul Ausubel y finalmente, se presentarán las teorías hechas por los principales autores constructivistas sobre el aprendizaje y la relación de estos planteamientos con el aprendizaje significativo.

Para Picardo et al (2005), el aprendizaje significativo le permite al estudiante obtener nuevos conceptos yendo más allá de la memorización, dándoles un sentido teórico y práctico útil para su vida y quehacer cotidiano. Por su parte Moreira (s.f) basado en Ausubel, menciona que para que se dé el aprendizaje significativo, el estudiante debe relacionar el nuevo concepto o conocimiento aprendido con sus pre saberes, es decir, relacionar de manera no arbitraria y sustantiva la nueva información con su estructura cognitiva, permitiéndole dar significado lógico a su proceso de aprendizaje. Coll y Solé (2001) complementan diciendo que el estudiante no debe limitarse simplemente a asimilar la nueva información, pues el aprendizaje significativo, además busca revisar, modificar y enriquecer constantemente la información, logrando nuevas conexiones y relaciones entre los conceptos, lo que asegura una adecuada memorización de los contenidos o como mencionan nuevamente Picardo et al (2005), el estudiante a través del aprendizaje significativo puede llegar a comprender, aplicar, sintetizar y evaluar los nuevos conocimientos.

**Aprendizaje significativo según David Paul Ausubel.** Ausubel define su teoría cómo el mecanismo mediante el cual el ser humano, obtiene y almacena una gran cantidad de conceptos, que puede representar en diferentes áreas del conocimiento. (Ausubel, 1963). Este aprendizaje es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o

información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal, por tanto, dicha interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976; Moreira, 2000).

La teoría propuesta por Ausubel tiene como único fin el aprendizaje, abordando cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos, que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido (aprendizaje) que se le ofrece al estudiante en el aula de clase, con el propósito que adquiera significado para él (Rodríguez et al., 2008). El origen del aprendizaje significativo, se encentra en la intención de Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, relacionando con formas efectivas y eficaces la manera de propiciar cambios cognitivos estables, que permitan dar significado individual y social (Ausubel, 1976). Por lo anterior, el mismo autor aborda los siguientes problemas:

- Encontrar el origen de los diferentes aspectos que afectan el adecuado proceso de aprendizaje en el alumno, impidiéndole adquirir y retener a largo plazo los conceptos.
- Conocer qué características cognoscitivas, rasgos de la personalidad, aspectos interpersonales y factores sociales en su ambiente de aprendizaje, afectan al estudiante en su proceso de aprendizaje en determinada materia de estudio, los resultados de dicho aprendizaje y la motivación para iniciar nuevamente el proceso.
- Establecer la forma apropiada y eficaz para organizar y presentar materiales de estudio, que permitan alcanzar metas concretas.

A través de los anteriores planteamientos, Ausubel busca que el aprendizaje produzca significados, convirtiéndose en una teoría realista y viable científicamente, por tanto, el contexto adecuado para su aplicación es en el aprendizaje y enseñanza de las diferentes disciplinas del conocimiento (Rodríguez et al., 2008). El aprendizaje significativo en Ausubel posee dos características, la no-arbitrariedad y la sustantividad. No-arbitrariedad se refiere al material significativo que se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento existente en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1963). El conocimiento previo sirve de matriz organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos se anclan en conocimientos específicamente relevantes preexistentes en la estructura cognitiva (Rodríguez et al., 2008).

Sustantividad significa la incorporación a la estructura cognitiva de materia o sustancia, es decir, nuevos conocimientos o ideas, mas no palabras precisas usadas para expresarlas (Ausubel, 1963). El mismo concepto o proposición puede manifestarse de distintas formas mediante signos o grupos de signos, similar en términos de significados (Moreira, s.f). Así, el aprendizaje significativo no debe depender de la utilización exclusiva de signos específicos (Moreira, s.f).

Rodríguez et al. (2008) mencionan que para que se produzca el aprendizaje significativo son necesarias dos condiciones:

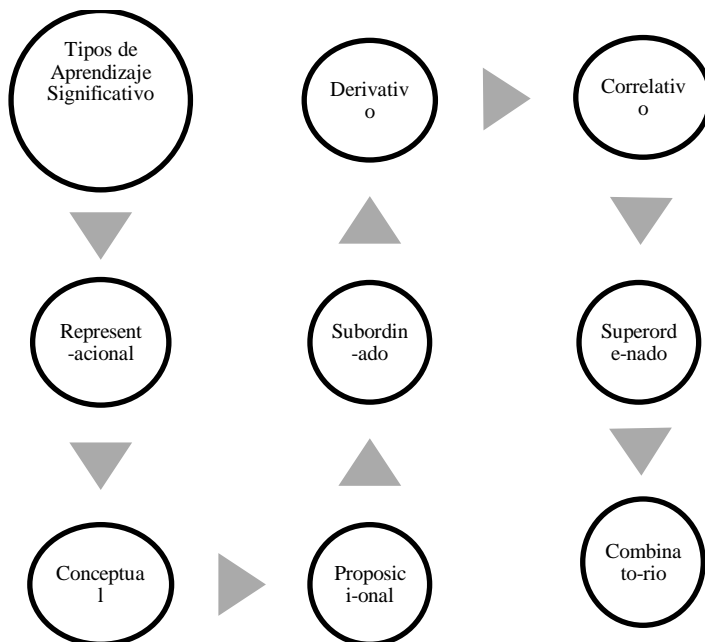
- 1- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, es decir; predisposición para aprender. Esto requiere que el material tenga significado lógico, de manera que el aprendiz pueda relacionarlo en su estructura cognitiva.

- 2- Presentación de un material potencialmente significativo, lo que permite que existan ideas de anclaje o subsumidores, facilitando la interacción adecuada del sujeto con el nuevo material presentado.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo, se encuentra en la relación no arbitraria y sustantiva, de esta relación o interacción nacen para el aprendiz los significados de los materiales potencialmente significativos; además, el conocimiento previo por la obtención de nuevos significados (Moreira, s.f). Es decir, la atribución de significados que se hace con la nueva información, es el resultado de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes de la estructura cognitiva y la nueva información, teniendo como resultado el enriquecimiento y modificación de dichos subsumidores, generando a su vez nuevos subsumidores o ideas de anclaje más duraderas (Rodríguez et al., 2008).

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) clasifican los diferentes tipos de aprendizaje significativos desde el más básico (Significado de símbolos) hasta los más complejos (Representación de conceptos o extensión, elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente aprendidos). Ver grafica No 1.

**Grafica No 1** *Tipos de aprendizaje significativo*



El aprendizaje representacional o de símbolos es básicamente reiterativo y por descubrimiento, se genera principalmente en la infancia y tiene naturaleza representativa (Rodríguez et al., 2008). El aprendizaje de conceptos tiene una relación directa con el aprendizaje representacional, pues los conceptos también se representan en símbolos (Moreira, s.f); por tanto, como el aprendizaje representacional conduce al aprendizaje conceptual y a su vez este, es la base del aprendizaje proposicional, se considera entonces el aprendizaje conceptual como eje central en el aprendizaje significativo (Rodríguez et al., 2008). El aprendizaje proposicional tiene una función comunicativa, cuyo objeto es aprender ideas expresadas verbalmente con conceptos (Rodríguez et al., 2008), es decir, el significado de ideas expresadas por grupos de palabras (Moreira, s.f). En tal sentido y

ordenando la estructura cognitiva jerárquicamente, Moreira (s.f) menciona que el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado y combinatorio.

El aprendizaje significativo subordinado que también puede ser derivatio o correlativo, se da cuando se genera una relación de los nuevos contenidos con otros ya existentes en la estructura cognitiva, este proceso se da a través del aprendizaje significativo conceptual y proposicional (Rodríguez et al., 2008). El aprendizaje superordenado, se produce cuando se añade un concepto o idea que subordina a otras ya ancladas en la estructura cognitiva del individuo Moreira (s.f) y aunque este tipo de aprendizaje es menos común que el subordinado, es muy importante en la formación de conceptos y proposiciones no relacionadas o conflictivas (Ausubel, 1963).

Finalmente, el aprendizaje significativo combinatorio se da más frecuentemente en proposiciones que en conceptos, y establece conexiones con contenidos disponibles en la estructura cognitiva pero solo de forma general, es decir, proposiciones que tienen sentido en términos genérico y son significativas, pero no pueden asimilar otras ideas ya existentes (Moreira, s.f). El mismo autor basado en Ausubel, presenta como ejemplos de este aprendizaje la relación entre masa/energía, calor/volumen y precio/demanda.

**El aprendizaje significativo en Jean William Fritz Piaget.** Los conceptos clave de la teoría de Piaget son asimilación, acomodación, adaptación y equilibración (Linares 2007, 2009). En la asimilación es responsabilidad del sujeto tener la iniciativa para interactuar con el medio, él es responsable de utilizar los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo y poder abordar la realidad (Linares 2007, 2009). Cuando la mente asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio, pero

cuando estos esquemas no consiguen asimilar determinada situación, la mente desiste o se modifica (Moreira, s.f).

Esta modificación produce la acomodación que es una reestructuración de la distribución cognitiva (esquemas de asimilación existentes), dando como resultado nuevos esquemas de asimilación. La acomodación permite el desarrollo cognitivo, pero si el medio no presenta problemas o dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla. Sin acomodación no hay asimilación, pues la acomodación permite reestructurar la asimilación, esto da como resultado la adaptación y ésta adaptación produce un equilibrio en la mente (Linares, 2007,2009; Moreira, s.f).

La mente como estructura cognitiva, solo aumenta su grado de organización interna y adaptación al medio si funciona en equilibrio, pero cuando este equilibrio se rompe por experiencias no asimilables, la mente se reestructura (acomoda), con el fin de construir nuevos esquemas de asimilación y alcanzar un nuevo equilibrio y adaptación, este proceso equilibrador Piaget lo llama equilibración mayorante y se da porque el conocimiento humano es totalmente construido en interacción con el medio físico y sociocultural, siendo responsable del desarrollo cognitivo del sujeto (Moreira, s.f). Piaget en su teoría de desarrollo cognitivo, no habla del concepto de aprendizaje sino de aumento del conocimiento, por tanto, este aumento se da cuando el esquema de asimilación sufre acomodación (Moreira, s.f). De esta manera, si se relaciona el esquema de asimilación con el de subsumidor, podría hablarse de aprendizaje significativo de Ausubel desde una perspectiva Piagetiana (Moreira, s.f).

En el aprendizaje significativo derivativo, el subsumidor prácticamente no se modifica, la nueva información es corroborada o directamente derivable de esa estructura de conocimiento (subsumidor) y que correspondería a la asimilación en Piaget (Moreira, s.f). En el aprendizaje significativo superordenado, un nuevo subsumidor se construye y pasa a subordinar aquellos conceptos o proposiciones que permitieran tal construcción (Rodríguez et al., 2008), lo que sería un proceso análogo a la acomodación en la que un nuevo esquema de asimilación se ha construido (Moreira, s.f).

En el aprendizaje significativo subordinado correlativo, el subsumidor cuando se relaciona con nuevos contenidos, se modifica y enriquece a nivel de significados (Rodríguez et al., 2008), lo que corresponde a una acomodación no tan acentuada como en el aprendizaje superordenado (Moreira, s.f). Por otra parte, también puede darse el proceso de acomodación de Piaget a través del aprendizaje combinatorio, si el significado se logra mediante la interacción de una nueva información con la estructura cognitiva como un todo; es decir, un proceso semejante al del aprendizaje subordinado con la diferencia de que la nueva información en vez de anclarse a un subsumidor específico, lo hace en un conocimiento relevante (Moreira, s.f).

Cuando el material de aprendizaje no es potencialmente significativo (no relacionable de manera sustantiva y no-arbitraria), el aprendizaje significativo no se dará, por lo tanto, si el desequilibrio cognitivo es generado por una experiencia no asimilable, el proceso de acomodación no ocurrirá y, en consecuencia, no se generará ningún tipo de aprendizaje (Moreira, s.f). Lo anterior en Ausubel se refiere a la no modificación de los subsumidores existentes y en Piaget, a la no construcción de nuevos esquemas de asimilación (Moreira, s.f). Por lo tanto, es posible interpretar la asimilación, acomodación, adaptación y



equilibración piagetianas en términos de aprendizaje significativo de Ausubel, pues asimilar y acomodar se pueden interpretar en el sentido de dar significados por subordinación o por superordenación, logrando una relación que permite dar significado al concepto de aprendizaje significativo en un enfoque piagetiano (Moreira, s.f).

**El aprendizaje significativo en George Kelly.** Para George Kelly, el desarrollo y avance del hombre a través de la historia, se da en la medida en que éste construye su mundo por medio su propia perspectiva y no en función de sus necesidades primarias, buscando siempre controlar los diferentes eventos en los que se encuentra inmerso (Moreira, s.f). Kelly busca determinar la forma en que las personas construyen su mundo y la percepción del yo. Es decir, cómo la forma en que las personas se ven a sí mismas y al mundo, influye de manera decisiva en su personalidad y el estilo de vida (Puhakka, s.f). Por tanto, la persona ve y concibe el mundo mediante modelos o esquemas que construye e intenta ajustar a su realidad para dar sentido a su existencia, los cuales denomina constructos personales (Moreira, s.f).

La teoría de Kelly permite al hombre mediante su construcción personal, salir de una posición de ignorancia y de un día a otro, superar sus propios límites. (Kelly, 1970). Se trata de una teoría de las investigaciones personales del hombre y una psicología de la búsqueda humana, asimismo, Kelly concibe la conducta humana como una búsqueda de conocimientos y señala que las personas desempeñan un papel activo en la construcción de sus mundos y la percepción de sí mismas en virtud de que constantemente atraviesan por procesos de crecimiento y cambio (Puhakka, s.f). Para entender mejor los anteriores planteamientos, a continuación, se presenta la teoría de constructos propuesta por Kelly,

que se encuentra conformada por un postulado fundamental y once corolarios (Puhakka, s.f). Ver Gráfica No 2.

**Gráfica No 2** *La teoría del constructo personal en doce enunciados*



Los anteriores planteamientos fueron tomados de Puhakka (s.f) y son posibles cuando el sistema de construcción de una persona está abierto al cambio, y es en este cambio, donde está inmerso el concepto de aprendizaje significativo Kellyano, por lo tanto, para lograr interpretar el aprendizaje significativo dentro de la teoría Kellyana, es importante

mencionar y relacionar algunos corolarios como el de la organización, que plantea que el sistema de construcción de una persona está organizado jerárquicamente, es decir, que hay constructos subordinados y constructos superordenados (Puhakka, s.f).

Para Ausubel existe una organización jerárquica de subsumidores y para Kelly una estructura jerárquica de constructos, ambos planteamientos son estáticos, están abiertos al cambio y la reconstrucción, lo que implica generar aprendizaje (Moreira, s.f). En síntesis, así como hay conceptos subsumidores subordinados y superordenados, también hay constructos subordinados y superordenados (Moreira, s.f). Así mismo, el corolario de la fragmentación, plantea que las personas sin prescindir de constructos anteriores, pueden emplear nuevos constructos incluso cuando son incompatibles; es decir, no precisamente los nuevos constructos deben ser derivaciones de constructos ya existentes (Puhakka, s.f).

Paralelo al corolario de la fragmentación, Ausubel (1976) menciona que los nuevos subsumidores no obligatoriamente son derivaciones o casos especiales de subsumidores ya existentes, por lo que el aprendiz está en la capacidad de construir nuevos subsumidores sin eliminar necesariamente nuevos subsumidores, incluso cuando son incompatibles (Moreira, s.f). Por lo tanto, se puede observar que tanto Kelly como Ausubel, admiten la incompatibilidad en sus teorías lo que lleva Moreira (s.f) a plantear que es posible interpretar el aprendizaje significativo en una perspectiva Kellyana, pero es pertinente tener en consideración que la teoría de Kelly es una teoría de la personalidad y no del aprendizaje como él mismo lo manifiesta. El concepto Kellyano de aprendizaje significativo está relacionado con la fabricación de constructos, y en la medida en que dichos constructos del sujeto o su sistema de construcción sean exitosos en la anticipación de eventos a través de sus réplicas, se estaría hablando del aprendizaje significativo subordinado derivativo de

Ausubel (Moreira, s.f). Es decir, si los eventos ocurriesen de modo que sólo confirmasen algún constructo personal específico, se podría hablar de subordinación derivativa (Moreira, s.f).

Según Rodríguez et al. (2008), el aprendizaje significativo subordinado correlativo se caracteriza porque relaciona los nuevos contenidos con los ya presentes en la estructura cognitiva; este concepto es posible encontrarlo en una perspectiva Kellyana si un nuevo constructo fuese necesario mejorarlo al momento de su elaboración o modificación (Moreira, s.f). Paralelamente, si fuese necesario reformular el sistema de construcción, reorganizando los constructos y alterando su jerarquía, sería el caso de un aprendizaje significativo supeordenado (Moreira, s.f).

Para el caso del aprendizaje significativo combinatorio, Rodríguez et al. (2008), mencionan que la relación entre subordinación y superordenación en este tipo de aprendizaje no se da, pero es posible establecer conexiones con los contenidos disponibles en la estructura cognitiva del individuo, aunque solo de forma general, por lo tanto, es posible encontrar este tipo de aprendizaje en Kelly, si la construcción de la réplica de un evento implica el sistema de construcción como un todo (Moreira, s.f). Por lo tanto, teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y a partir de la relación entre constructos personales/subsumidores y sistema de construcción/estructura cognitiva, Moreira (s.f) afirma que es posible hablar de aprendizaje significativo en un contexto Kellyano.

**Aprendizaje significativo en Lev Semiónovich Vygotsky.** En Vygotsky, el aprendizaje se refiere al desarrollo cognitivo y este se da teniendo presente el contexto social, histórico y cultural (Wertsch, 1988). Vygotsky propone el desarrollo de dicha cognición a través de

dos líneas, que él denomina procesos psicológicos elementales y superiores (Díaz & Balmaceda, 2008). Los procesos psicológicos elementales, Vygotsky los denomina procesos naturales, e incorporan aspectos psicológicos como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento (Díaz & Balmaceda, 2008). Por su parte los procesos psicológicos superiores son denominados artificiales y según Vygotsky, implican acciones o procesos de tipo instrumental, que se caracterizan por la inclusión de signos desarrollados histórico-culturalmente y que cambian la naturaleza de los procesos psicológicos elementales, permitiendo la aparición de los procesos psicológicos superiores (Carrera & Mazarella, 2001).

Vygotsky (1979) propone cuatro criterios que permiten conocer las diferencias entre procesos psicológicos elementales y superiores, estos son:

- Los procesos psicológicos elementales son controlados por el entorno y los procesos psicológicos superiores son controlados por el individuo, utilizando estímulos artificiales que modifican su conducta.
- Los procesos psicológicos superiores en un alto porcentaje, se regulan conscientemente utilizando la repetición y mecanización, lo que genera a futuro que de cierto modo se hagan de forma más natural.
- Los procesos psicológicos superiores tienen por característica la naturaleza social, por tanto, estos procesos se dan con la interacción y relación del ser humano en diferentes contextos sociales.

Las diferentes características que Vygotsky (1979) da a los procesos psicológicos superiores (regulación voluntaria y consciente además de su naturaleza social), le otorgan al individuo herramientas psicológicas o signos, que puede llegar a utilizar para controlar su

propia actividad y la de los demás (Wertsch, 1988). Por lo tanto, la incorporación de dichas herramientas, son la característica principal del enfoque de la psicología socio-histórica de Vygotsky (Díaz & Balmaceda, 2008).

A través de esta diferenciación y basado en su teoría de procesos psicológicos superiores, Vygotsky plantea la internalización (reconstrucción interna), por medio de la cual se da el desarrollo de la cognición (Díaz & Balmaceda, 2008). El desarrollo cognitivo a través de la internalización, es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales y en este proceso, toda relación/función se da en dos planos, primero a nivel social y después a nivel individual, es decir, entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico) (Wertsch, 1998).

La conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa y está determinada por instrumentos y signos, por lo tanto, el instrumento es algo que puede usarse y el signo es algo que significa (Moreira, s.f). El mismo autor menciona que existen signos indicadores, icónicos y simbólicos. Los indicadores, tienen una relación causa y efecto con lo que representan como la indicación de nivel bajo en la batería del celular o en el combustible de un automóvil, los signos icónicos se refieren al significado de imágenes o señales como las indicaciones que prohíben comer, hablar o tomar fotos y finalmente los signos simbólicos, tienen una relación abstracta con lo que representan como el logo o símbolo de las instituciones educativas, los números matemáticos o las palabras (Moreira, s.f). El uso de instrumentos distingue al hombre de otros animales, pero las sociedades no crean solamente instrumentos sino también sistemas de signos, que Vidalez (2009) propone como semiótica cultural, es decir, el complejo de signos y símbolos que las sociedades han

definido y utilizado a lo largo de la historia, influyendo notablemente en su desarrollo social, político y cultural.

A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando fundamentalmente las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer, por lo tanto, cuantos más instrumentos conoce y aprende a usar, más se amplía la gama de actividades en las que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas (Linares, 2007, 2009). Como instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales, la apropiación de estas construcciones por el aprendiz se da primordialmente por la vía de la interacción social (Moreira, s.f). La perspectiva Vygotskyana propone entonces considerar los eventos individuales desde una interacción social, partiendo de que todos los actos humanos son sociales y reflejan la cultura e historia de un grupo (Acosta, 2006), por lo tanto, la interacción social es fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento, si éste es construido social, histórica y culturalmente, pero debe tenerse en cuenta que dicha interacción debe hacerse de manera activa por parte de las personas que participan. (Moreira, s.f).

Moreira (s.f) plantea que sí tiene sentido hablar de aprendizaje significativo desde un enfoque Vygotskyano, porque el aprendizaje significativo implica la adquisición y construcción de significados. Para Ausubel (1963), la nueva información o significado pueden darse directamente al aprendiz en su forma final, es decir, la existencia de una estructura cognitiva (subsumidores específicamente relevantes) va a permitir el aprendizaje significativo (relación no arbitraria y sustantiva con el conocimiento previo). En Vygostky la interacción social se da por la internalización y así como en Ausubel, ésta puede presentarse al aprendiz en su forma final, de esta manera, la persona no tiene que descubrir

lo que significan los signos o cómo se usan los instrumentos, pues es él quien se apropia (reconstruye internamente) de esas construcciones mediante la interacción social (Moreira, s.f). Un claro ejemplo de esto es el aprendizaje verbal significativo, el cual según Ausubel necesita de una interacción social para que se dé correctamente, por lo tanto, la interacción social de Vygotsky es el medio para llegar al aprendizaje y en Ausubel, el aprendizaje necesita en cierta medida de la interacción social para llegar a la significatividad (Moreira, s.f).

### **El aprendizaje musical significativo según Gabriel Rusinek**

Después de conocer y entender la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y contrastarla con las teorías de aprendizaje propuestas por Piaget, Kelly y Vygostky, este apartado permite conocer diferentes planteamientos hechos por Rusinek sobre cómo intervienen en la enseñanza musical los procesos cognitivos y específicamente la aplicabilidad del aprendizaje significativo.

**El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos.** Los educadores musicales buscan que sus estudiantes aprendan a través de su experiencia musical y estudios pedagógicos o académicos, pero en ocasiones, los objetivos que busca el docente no están directamente relacionados con el currículo, lo que genera que se apliquen conceptos tomados de libros o métodos que son incompatibles entre sí (Rusinek, 2003).

Los cursos de pedagogía musical y sus diferentes metodologías, no dan las herramientas suficientes para llegar a solucionar las problemáticas reales en el aula como qué hacer cuando el tiempo y el espacio son insuficientes, cuando los estudiantes no aprenden de la manera que se espera, cuando hay conflictos grupales o cuando termina el curso y el estudiante no ha logrado un adecuado aprendizaje, por esto y con el propósito de mejorar la



práctica docente, es importante intentar comprender el aprendizaje musical en su contexto (Rusinek, 2003). Por su parte Jonquera (2004), menciona que los métodos utilizados en la educación musical, no dan las herramientas suficientes porque no se les da el correcto uso educativo y solo buscan una enseñanza a través de un recetario, lo que podría llegar a tener relación con Rusinek (2003), cuando menciona que, en algunos casos, lo que enseñan los docentes no tiene relación con el currículo, generando dicho recetario.

Para Peñalver (s.f), la música es una característica de todas las culturas desde el inicio de la humanidad, y para su emisión y recepción como lo menciona Bruner (1988), se necesitan capacidades específicas, estas según el mismo autor, son un conjunto de procesos mentales adecuados para organizar herramientas culturales sensorio motoras y de razonamiento. Los diferentes y modernos instrumentos musicales, proporcionan una gran variedad que aumenta las posibilidades del sonido en comparación con la voz humana y la percusión corporal, por lo tanto, se hace necesario el desarrollo de una capacidad de ejecución para la emisión de música mediante dichos instrumentos (Rusinek, 2003).

Las características del lenguaje musical como división de la octava, relaciones interválicas, organización de la duración de los sonidos o facilitadores perceptivos como la repetición, requieren de una capacidad en las personas para encontrar un sentido a lo escuchado (Rusinek, 2003). Entender la música no implica necesariamente un saber conceptual, Stublely (1992) afirma que el saber musical está integrado por tres modos de conocimiento, respectivamente la audición, la ejecución y la composición, por su parte Rusinek (2003), paralelamente propone tres capacidades musicales entendidas como conjuntos de procesos cognitivos, éstas son la cognición auditiva, que hace referencia a la capacidad que tiene la persona para procesar e identificar mentalmente su entorno acústico y los acontecimientos musicales que lo rodean, la cognición en la ejecución, que significa la

habilidad para emitir los sonidos musicales por medio de los instrumentos musicales y la voz humana hacia el entorno y finalmente la cognición compositiva, que hace alusión al proceso de creación artística o composición musical (Rusinek, 2003).

Los anteriores planteamientos hechos por Stublely y Rusinek, son constructos hipotéticos útiles para comprender la inteligencia musical, siendo el planteamiento de Rusinek el más apropiado y coherente para el presente trabajo, ya que está diseñado y dirigido a la enseñanza y pedagogía musical. Por tanto, a continuación, se expone el planteamiento en profundidad hecho por Rusinek sobre las capacidades musicales como procesos cognitivos.

***Cognición auditiva.*** Para evaluar si los estudiantes poseen una adecuada cognición auditiva, como ejercicio en una clase, el docente puede cantar dos compases de una melodía y a partir del noveno pulso estos lo imitan, si pueden repetir de manera afinada la melodía es porque la han retenido en sus memorias, lo que sólo puede pasar si disponen de alguna habilidad cognitiva para que la percepción sonora deje un registro en la mente (Rusinek, 2003). Este registro es muy importante, porque el estudiante tendrá la posibilidad de repetir dicha melodía cuando la requiera, introduciendo quizás cambios ocasionales en cuanto velocidad, dinámicas o tonalidad (Rusinek, 2003). Krumhansl (1992), menciona que el registro dejado en la mente más allá de ser una copia literal, es una representación en forma de eventos, propiedades de eventos y relaciones temporales entre eventos; por lo que se puede considerar que la audición es una actividad mental, es decir, un proceso de representación mental.

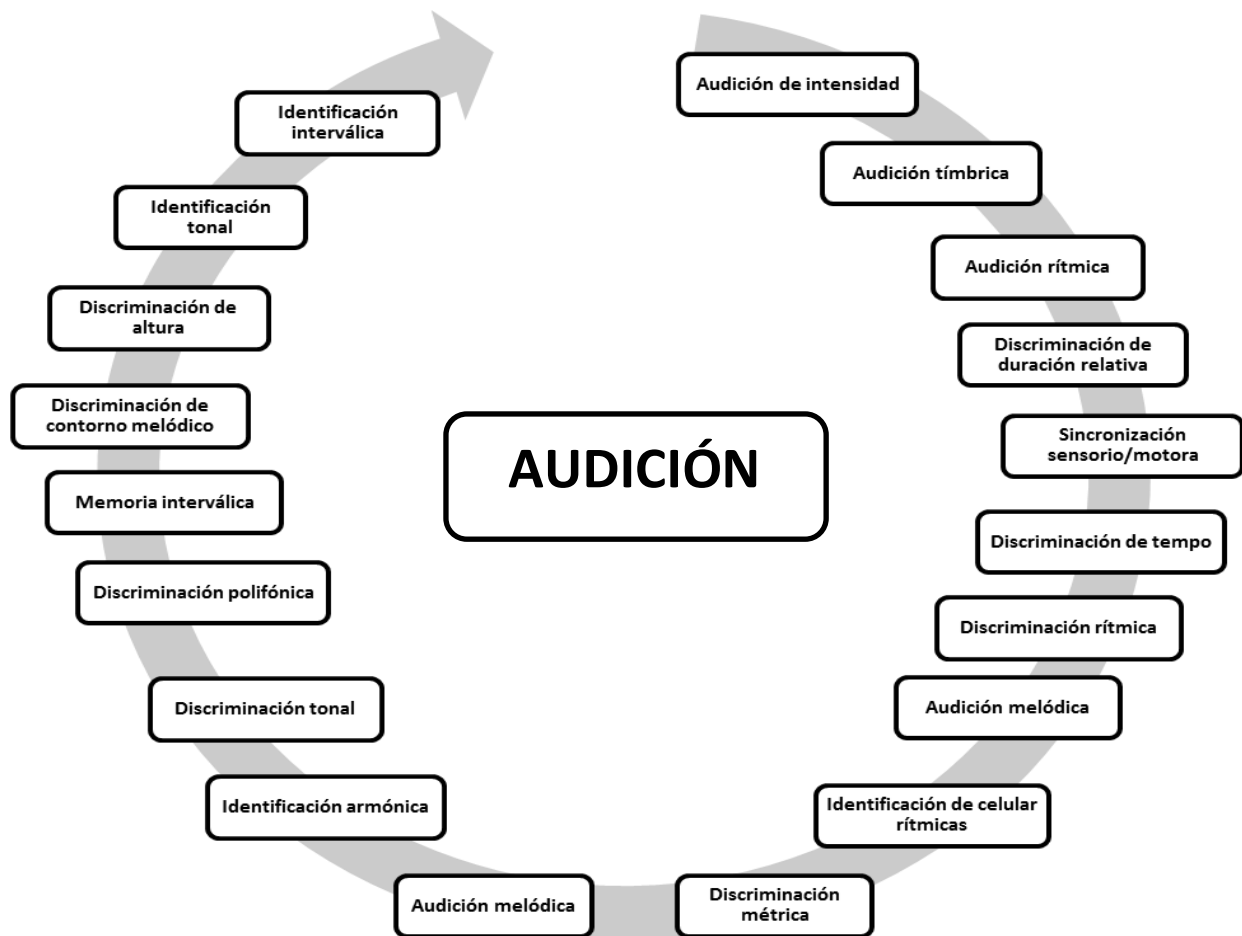
Bregman (1990) propone en su teoría de análisis de la escena auditiva, que el proceso de representación mental se da a través de cinco pasos, el primero es transducción al nervio auditivo, es decir, el recorrido que las ondas sonoras hacen una vez entran al canal auditivo, hacen vibrar el tímpano y finalmente hacen que activar el cerebro, el segundo es el proceso

de agrupamiento auditivo primario, lo que significa que una vez se ha activado el cerebro, este procede a definir aspectos como altura, volumen y timbre del sonido, lo que conlleva a la activación de estructuras de conocimiento abstracto (tercer paso), dicha activación de estructuras es el proceso que hace el cerebro para relacionar los sonidos con información que ha almacenado anteriormente en la memoria a largo plazo.

Una vez relacionada la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva, se llega al cuarto paso y es la organización de dichas estructuras en jerarquías de tensión y relajación, entendidas como movimiento musical entre sucesos más o menos estables, lo que quiere decir que se inicia el proceso para llegar a la construcción de una representación mental (quinto paso), esta representación solo es posible a través del anterior proceso y su calidad y fiabilidad, dependerá del entendimiento musical y la memoria a largo plazo de cada persona (Bregman, 1990). En tal sentido, Rusinek (2003), menciona que la representación mental no va a ser igual para un estudiante que no escucha música habitualmente que para uno que sí lo hace, por lo tanto, el entendimiento de un fragmento musical por diferentes personas no será idéntico, pues la audición no es un fenómeno sonoro lineal que puede ser identificado y etiquetado, sino más bien, un proceso constructivo.

Bamberger (1991) sugiere que la audición es en sí una interpretación, porque implica un proceso activo de resolución de problemas perceptuales para producir un significado. Por su parte, Rusinek (2003) menciona que el proceso constructivo e interpretativo de la cognición auditiva implica reflexionar sobre los procedimientos de enseñanza que se aplican en la audición musical. El mismo autor analiza algunos procesos mentales que se activan en función de cada parámetro del sonido (intensidad, timbre, duración, altura) por separado, pero que en la realidad se realizan simultáneamente. La siguiente gráfica tomada de Rusinek (2003), permite ver dichos procesos mentales de una manera global. Ver grafica No 3.

**Grafica No 3** *Procesos mentales en función del sonido*



*Cognición en la ejecución musical.* Rusinek (2003) plantea que en la ejecución instrumental intervienen componentes afectivos, motrices y cognitivos. Los afectivos se refieren al almacenamiento de información en la memoria a largo plazo, por ejemplo, cuando se canta una canción aprendida años atrás y trae consigo sensaciones del momento en que se aprendió o habilidades que se inhiben por el miedo escénico interfiriendo en el control muscular en forma de temblor o sudor excesivo (Rusinek, 2003). Por su parte los componentes motrices, según el mismo autor, se dan en las acciones del cuerpo humano para producir sonido mediante instrumentos musicales de viento, cuerda o percusión, es

decir, ejecutar un instrumento musical y finalmente los componentes cognitivos requieren de una representación mental, la cual se encuentra inmersa en la ejecución instrumental (Rusinek, 2003).

Al respecto Sloboba (1982), menciona que la interpretación de una obra musical no siempre va a ser igual y por ende la representación mental tampoco, porque el intérprete tiene la facultad de hacer variaciones controladas al momento de interpretar la música. Como ejemplo de representación mental a través de la ejecución instrumental, Rusinek (2003) propone la memorización de una obra musical, ésta usualmente se alcanza repitiendo muchas veces determinados fragmentos musicales, pero, si no se tiene una representación mental de la obra en general, dichos fragmentos o pasajes musicales van a ser difícil de memorizar y por ende van a estar desconectados de la idea principal de la obra, dependiendo siempre de la partitura.

***La cognición compositiva.*** La cognición compositiva incluye procesos de imaginación mental mediante los que se logra crear música, dicha imaginación puede ser convertida en sonido en tiempo real cuando se improvisa o puede ser escrita a través de la escritura musical para su posterior ejecución en tiempo diferido (Rusinek, 2003). La cognición compositiva no es un truco procedimental sino un proceso que sucede en la mente y que puede ser desarrollado, por lo tanto, no se trata simplemente de escribir notas sin una lógica musical en un pentagrama o utilizar la estructura y secuencia de una escala musical determinada sin una justificación clara, sino de promover la creación musical mediante la composición y sus diferentes procesos mentales (Rusinek, 2003).

**El aprendizaje significativo en la educación musical.** La definición que la Real Academia Española da a la palabra significativo, hace referencia a la importancia que algo tiene por lo que representa. En educación, este concepto según Ausubel, Novak, &

Hanesian (1983) en su psicología cognoscitiva, se refiere a un tipo de aprendizaje verbal en el cual el alumno relaciona la nueva información con lo que ya sabe. Estos Psicólogos plantearon una nueva división entre el aprendizaje repetitivo -si la nueva información es memorizada de manera mecánica y olvidada rápidamente- y el aprendizaje significativo, si es relacionada coherentemente con las estructuras de conocimiento internalizadas, es (Universidad de Barcelona) decir, el aprendizaje tradicional por repetición verbal no es incorrecto y el aprendizaje por descubrimiento correcto o viceversa (Ausubel et al., 1983). Así mismo plantean que sea por recepción verbal o por descubrimiento, la nueva información verbal está conectada de manera no arbitraria con la experiencia previa (Ausubel et al., 1983).

Rusinek (2007) basado en los anteriores planteamientos, hace un estudio sobre el aprendizaje significativo en la educación musical y su aplicación, por tanto menciona que existe el conocimiento musical procedimental y declarativo, el procedimental consiste en saber hacer, como por ejemplo, cantar, tocar o improvisar y el declarativo consiste en saber y entender conceptos, proposiciones, sistemas teórico-musicales y datos no comprobables empíricamente como por ejemplo la biografía de un compositor. El conocimiento declarativo es descriptivo, por lo que puede ser representado por medio de proposiciones verbales (Universidad de Barcelona [UB], s.f), por lo tanto, se puede analizar desde la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, que busca un verdadero cambio auténtico en el sujeto (Viera, 2003). El mismo autor menciona que, dicho aprendizaje propone generar cambios a través de la adquisición de nuevos conocimientos, siempre y cuando estos obtengan sentido personal y coherencia lógica en las estructuras cognitivas de la persona, logrando que se dé un aprendizaje autentico y rico en significados.

Para entender mejor el conocimiento procedimental y declarativo desde la educación musical, Rusinek (2007) presenta algunos ejemplos basados en la cotidianidad de la enseñanza musical, en los que inicialmente sólo incorpora el conocimiento procedimental y posteriormente basados en los mismos ejemplos, incluye el conocimiento declarativo, demostrando que para que se dé un adecuado proceso de aprendizaje musical y lograr la significatividad, es necesario que ambos conocimientos siempre estén presentes a manera de complemento.

Como primer ejemplo Rusinek (2007) plantea ¿Lograría un estudiante memorizar de una forma que no sea por repetición, toda la bibliografía de un compositor, si siquiera tiene la capacidad de encontrar las diferencias auditivamente hablando entre el estilo clásico y el romántico y más, cuando no ha iniciado con el estudio de la historia de los siglos XVII y XVIII?, quizás sí, pero en la forma en o las principales ciudades de los países, sin obtener significado en el aprendizaje. Como segundo ejemplo el mismo autor plantea ¿Tendría un estudiante de estudios musicales superiores, la capacidad de entender y asimilar las teorías de conducción de voces en la enseñanza de la armonía tradicional, si éste no puede cantar afinadamente e identificar auditivamente lo que escribe?, posiblemente sí, pero más como un ejercicio gráfico sobre el papel que como un aprendizaje musical significativo (Rusinek, 2007).

Con base en los anteriores ejemplos, el mismo autor propone que para que se den los dos tipos de conocimientos y comprobar la significatividad en la asimilación de conceptos musicales, se debe incluir a cada ejemplo una prueba, por lo tanto, para el caso del primer ejemplo, se pide al alumno el reconocimiento auditivo y la consiguiente asignación de un código para el hecho reconocido, por lo tanto, si bien en un examen de bachillerato no se pueden reconocer las características del estilo clásico, sí se pueden identificar solicitándole

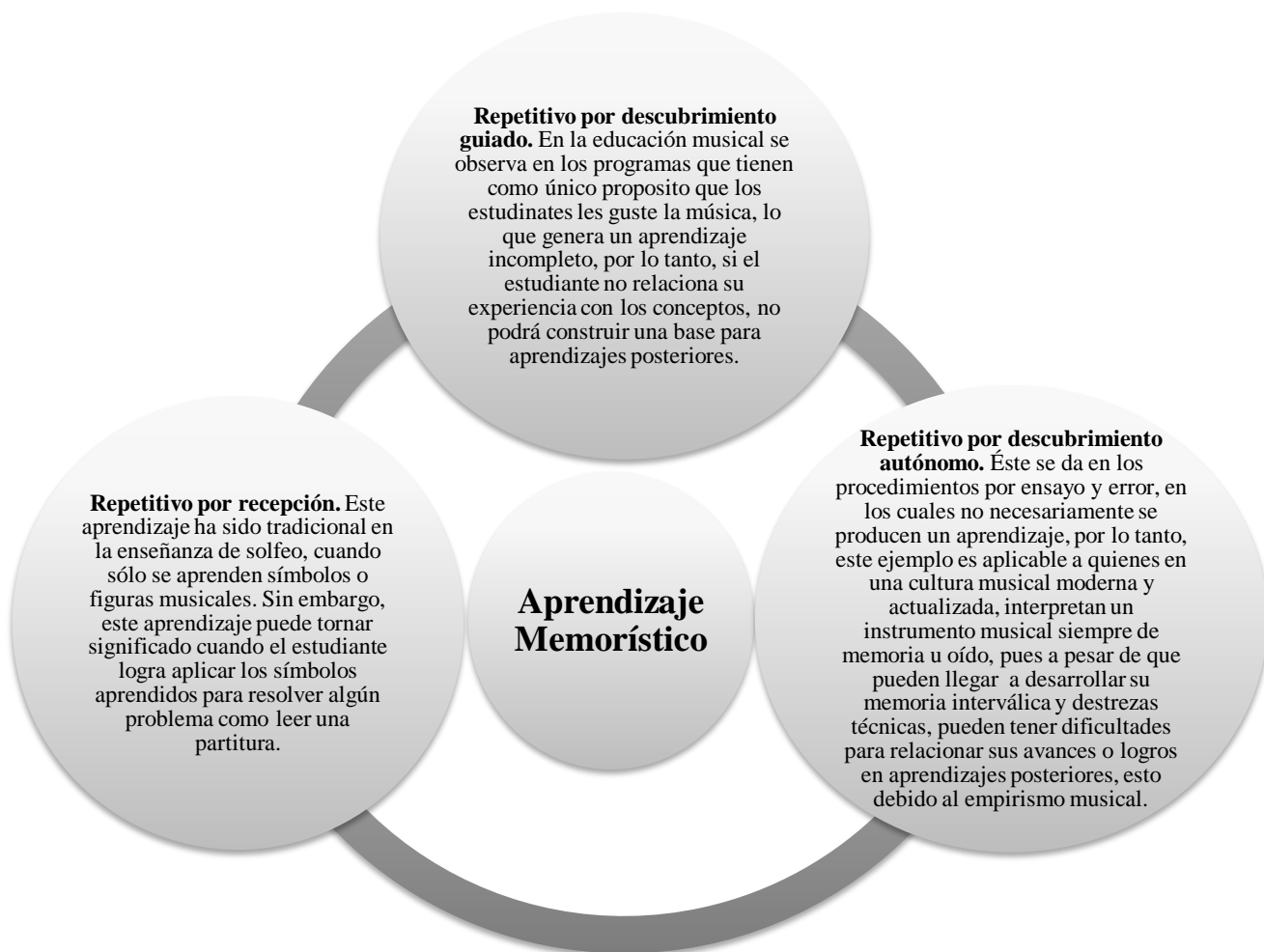
al alumno que mencione las características que percibe mediante una audición, que identifique el estilo escuchado y que en la medida de lo posible, lo relacione con datos teóricos más generales (Rusinek, 2007). Para el segundo ejemplo, el alumno no solo debe saber las técnicas de conducción de voces y escribirlas en el papel, sino entonar y construir escalas mayores y menores, progresiones armónicas e intervalos, logrando de esta manera corroborar y fundamentar su trabajo armonico (Rusinek, 2007).

**Aprendizaje musical significativo.** El aprendizaje musical es un proceso complejo, que requiere el desarrollo de habilidades específicas como la audición, la ejecución y creación en tiempo real o diferido, que se complementa con la asimilación de contenidos, conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos además de las actitudes propias de la práctica musical (Rusinek, 2004). A lo largo de la historia de la educación, han existido diferentes formas de enseñar y según su enfoque, algunas permiten mejores resultados que otras en el aprendizaje, tal sentido, Jiménez (2009) menciona que existe la escuela tradicional o heteroestructurante, en la que el docente tiene los conocimientos y el estudiante los recibe de forma pasiva y la escuela nueva o auto estructurante, en la que el docente es un mediador pedagógico y el estudiante debe construir por sí solo su conocimiento. Ambas escuelas y sus planteamientos siguen vigentes, dando paso a nuevas teorías como la propuesta por Ausubel, Novak y Hanesian (1978) quienes proponen y aportan un eje adicional y es el aprendizaje significativo, el cual se da si la información es relevante y el aprendiz la relaciona con la que ya sabe y tiene la intención de establecer una relación. Rusinek (2004), basado en los anteriores planteamientos y a través la pregunta ¿Cómo se aprenden los conceptos musicales?, estudia los procesos de aprendizaje musical y hace un aporte a los mismos por medio de una teoría basada en el aprendizaje significativo, que él denomina aprendizaje musical significativo.



Según Rusinek (2004), dicha teoría resulta de la combinación de los ejes recepción-descubrimiento y significativo-memorístico, dando como resultado dos grandes ejes que a continuación se presentan. El primer eje es el aprendizaje memorístico o repetitivo y para la Universidad Interamericana para el Desarrollo [UID] (s.f), éste aprendizaje se caracteriza por que busca que el estudiante memorice más no aprenda, es decir, su proceso de aprendizaje se ve interferido por la falta de la asimilación de conceptos. En tal sentido, Rusinek (2004) propone las siguientes combinaciones que, según él, se pueden dar en el aprendizaje memorístico, asimismo, propone en cada combinación ejemplos tomados desde la música y su enseñanza. La información presentada en la siguiente gráfica, fue tomada de Rusinek (2004). Ver grafica No 4.

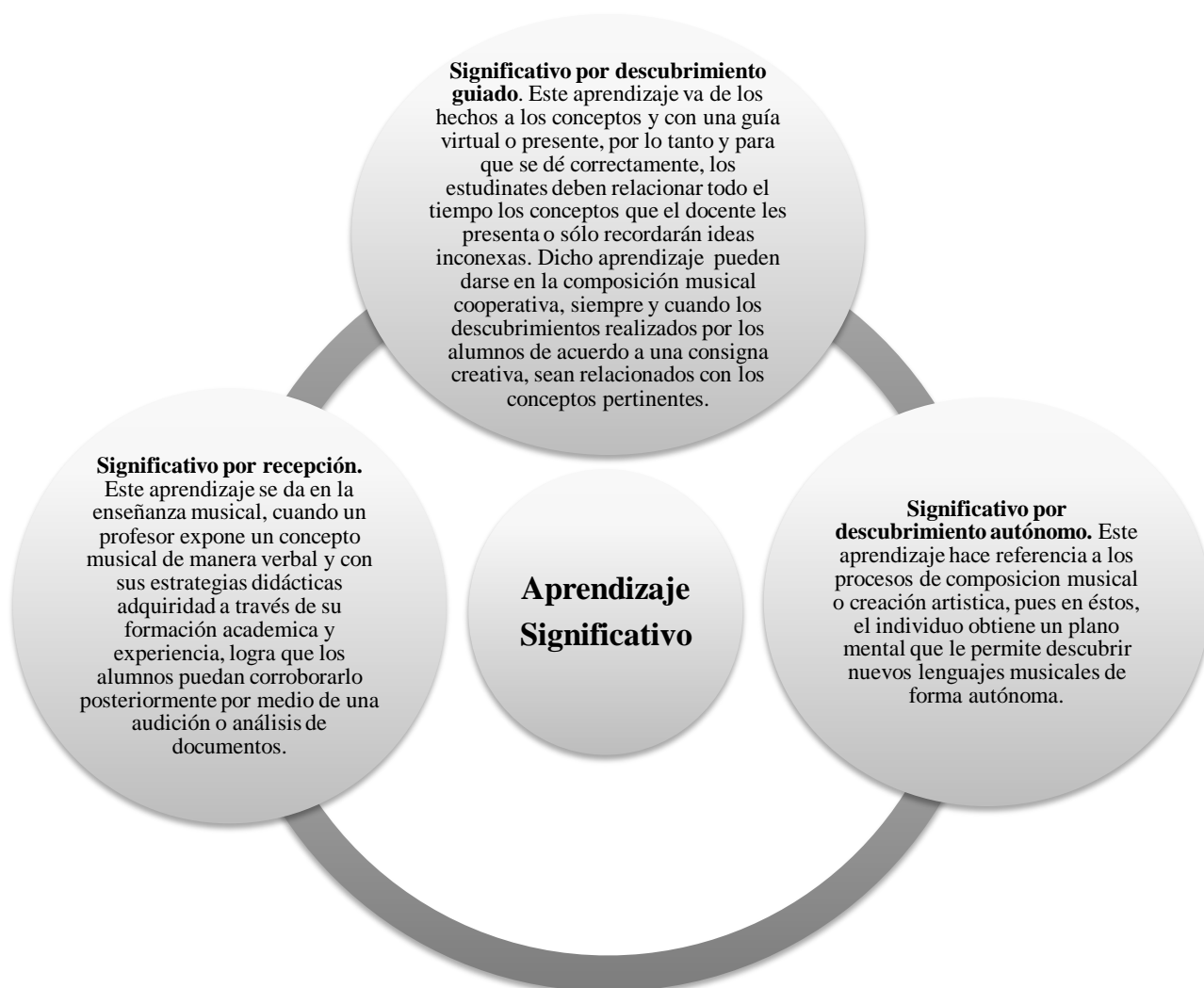
#### Grafica No 4 Combinaciones eje aprendizaje memorístico



Por su parte, el segundo eje es el aprendizaje significativo y para Moreira (2012), éste se caracteriza por la interacción entre previos y nuevos conocimientos, por lo tanto, dicho aprendizaje se da a través del proceso mediante el cual un estudiante le puede dar significado a un nuevo conocimiento a partir de otro ya existente en su estructura cognitiva, es decir, a partir de la interacción entre conocimientos, los nuevos adquieren significado y los preexistentes adquieren un mayor fundamento. Por lo tanto y de la misma manera que en el aprendizaje memorístico, Rusinek (2004) presenta una serie de combinaciones que se

pueden dar en el aprendizaje memorístico, además de proponer un ejemplo en cada combinación basado en la música y su enseñanza. La información presentada en la siguiente gráfica, fue tomada de Rusinek (2004). Ver grafica No 5.

**Grafica No 5** *Combinaciones eje aprendizaje significativo*



A manera de cierre en cuanto a los planteamientos hechos por Rusinek (2004) y teniendo en cuenta que éste autor busca evaluar la significatividad de la asimilación de conceptos musicales, éste propone que, para lograr dicha asimilación, es necesario hacer uso tanto del

conocimiento procedimental como declarativo. Sobre estos tipos de conocimiento, Díaz y Rojas (2002) mencionan que el conocimiento procedimental se refiere al saber hacer, es decir, a la ejecución o práctica de algún procedimiento, destreza o habilidad, por su parte el conocimiento declarativo, según los mismos autores, se enfoca en el saber qué, por lo tanto, éste tiene una relación directa con datos, conceptos o principios que se transmiten por medio del lenguaje.

A continuación, Rusinek (2004) basado en las anteriores definiciones, permite visualizar la importancia y necesidad de utilizar los dos tipos de conocimientos en la enseñanza musical mediante el siguiente cuestionamiento: ¿Para qué a un estudiante le sirve conocer la fecha de nacimiento y muerte de un compositor del periodo clásico, si no tiene la capacidad de diferenciar auditivamente el estilo musical de un compositor clásico con uno romántico? Para dar respuesta a esta pregunta, el mismo autor lleva a la reflexión si para una persona es más relevante aprender a montar en bicicleta o describir y explicar verbalmente su mecanismo y funcionamiento.

En principio se podría suponer que para cualquier persona saber maniobrar una bicicleta (conocimiento procedimental), va a ser más importante que entender su mecanismo (conocimiento declarativo), pero si entender el funcionamiento de su mecanismo, le puede ayudar a la misma persona para organizar la cadena cuando se salga del piñón o simplemente reemplazar una rueda pinchada, entonces se hace necesario tener ambos conocimientos. Por lo tanto, a través de los anteriores planteamientos, se demuestra la necesidad de que tanto el conocimiento procedimental como declarativo, deben estar presentes en los procesos de la enseñanza musical a modo de complementar adecuadamente el aprendizaje y por ende lograr significados en el mismo.

## **Investigaciones empíricas**

Por último y como cierre de este marco teórico, se presentan algunas investigaciones musicales, en las que se incorpora el aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel, así como el uso de la música como estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, esto con el fin de complementar los diferentes planteamientos realizados a lo largo del presente capítulo.

**Emoción, música y aprendizaje significativo.** Esta investigación realizada por Yadira Albornoz en el año 2008, se basa en que la emoción según Gladys Villarroel (2005), es un medio para promover el aprendizaje pues desarrolla la afectividad. Por lo tanto, plantea cómo a través del estudio de canciones o pequeñas melodías, los estudiantes pueden aflorar sentimientos que los motivan y llevan a formular preguntas sobre su vida, sus emociones y objetivos (Albornoz, 2008). La autora desarrolla la investigación integrando tres aspectos: 1) la emoción; 2) la música como elemento para abrir canales de exploración emocional y crecimiento; y 3) el significado de esta exploración para comprender y sobreponer obstáculos o dificultades de aprendizaje (Albornoz, 2008).

Para orientar la discusión, la autora propone las siguientes definiciones operacionales: 1) Emoción: Estados mentales que originan pensamientos intensos cuyo papel en la experiencia de vida es fundamental y más allá de considerar estos pensamientos emocionales “buenos” o “malos”, el proceso de explorarlos es significativo y trascendental en el aprendizaje. 2) Música: Expresión humana que utiliza la organización del sonido para expresar pensamientos emocionales, reafirmar la identidad y descubrir significados existenciales. 3) Aprendizaje significativo: proceso de co-creación y descubrimiento de conocimiento a través del cual el alumnado valora lo que aprende (Albornoz, 2008).

La autora menciona que la musicoterapia se puede utilizar en el aula de clase de manera educativa, por lo tanto, plantea la musicoterapia educativa (MTE) a través de la pregunta ¿Cuál es el rol de la música en la emoción y el aprendizaje?, la autora argumenta que la música precipita el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) mientras promueve la identificación y expresión de emociones y con ello, el descubrimiento y entendimiento del ser haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje (Albornoz, 1998). Por lo tanto, las principales conclusiones propuestas por la autora son las siguientes:

- Los pensamientos emocionales, pueden indicar cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas por el docente. De igual manera, cuando existe desinterés también existe una emoción,
- Cuando en el aula se reconocen las emociones de los estudiantes, se puede llegar a estimular y potenciar sus procesos de aprendizaje logrando significado en sus conocimientos, además de un bienestar para la institución educativa.
- Una forma de estimular la motivación de los estudiantes en el aula, es desarrollar actividades en torno a sus dificultades personales y académicas, logrando mejorar su nivel de responsabilidad y motivación frente a su proceso formativo. Por lo tanto, si a través de la música se estimula dicha motivación, es posible llegar a la raíz de las dificultades del estudiante. Finalmente, la autora menciona que uno de los propósitos de su investigación es proponer la MET como alternativa de aprendizaje, sin descartar ningún tipo de conocimiento o corriente pedagógica.

**La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasi experimental.** Se presenta una investigación de enfoque cuantitativo cuasi experimental, realizada por Lucila Martínez Lozano y Armando Lozano Rodríguez en el año 2007, en la cual participaron 101 alumnos pertenecientes a la institución educativa Prepa Tec Campus Santa Catarina ubicada en el municipio de Santa Catarina en Monterrey México. Dichos alumnos cursaron la materia de Ética Ciudadana durante el período agosto-diciembre de 2006.

Los alumnos se dividieron en un grupo experimental y un grupo control. La estrategia que se utilizó con el grupo experimental, fue seleccionar diferentes recursos musicales que se utilizaron tanto en las actividades dentro del aula como en los exámenes, con el propósito de conocer las posibles diferencias en cuanto al rendimiento académico en comparación con el grupo control. Este estudio demostró que la música contribuye a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, además de propiciar espacios y ambientes de trabajo y estudio que benefician el proceso de aprendizaje.

La investigación presenta la siguiente estructura:

- Antecedentes: Basado en la utilización de la música desde la antigüedad hasta el siglo XX.
- Marco teórico: Plantea cronológicamente diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo propuestas por Pavlov (1927), Thorndike (1932), Gardner (1983), Bandura (1977), Zimmerman y Kleeffeld (1977), Piaget (1970) y Vygotsky (1978).
- Planteamiento del problema: La investigación plantea el problema de la siguiente manera: ¿Cómo influye la música como recurso didáctico, en el aprendizaje de los contenidos de la materia de ética que se imparte a nivel preparatoria?
- Muestra e instrumentos: La muestra estuvo constituida por 101 estudiantes distribuidos en los ya mencionados grupos experimental (47 alumnos) y control (54

alumnos. Los instrumentos utilizados fueron los exámenes del primero, segundo y tercer parcial, con el propósito de medir la diferencia entre las variables, así como la prueba final que fue aplicada en ambos grupos. En el grupo experimental y sus acciones cotidianas como actividades colaborativas y exámenes, de manera intencionada, los investigadores utilizaron la audición de música clásica durante dichas actividades, mientras que en el grupo control las mismas actividades se desarrollaron de forma tradicional.

- Resultados: Los investigadores basados en Hernández, Fernández y Baptista (2006) para poder comparar el rendimiento académico de los grupos, utilizan una  $t$  que sirve para etiquetar las diferencias significativas que puedan existir entre grupos. Los investigadores a través de cuatro eventos, desarrollaron las actividades mencionadas anteriormente (primero, segundo y tercer parcial y examen final) con el propósito de compararlas posteriormente. Dicha comparación es presentada a través de figuras en cada uno de los eventos, donde se aprecia que al inicio los cambios en el grupo experimental con respecto al grupo control no fueron significativos y en ningún momento lo superaron, sin embargo, con el transcurrir del periodo académico, los cambios entre los grupos fueron evidentes, logrando el grupo experimental superara al final del curso al grupo control.
- Conclusiones: Esta investigación permite conocer que los maestros no deben ser expertos en la música para hacer uso de ella en el aula de clases, ya que actualmente profesionales de la música han desarrollado grabaciones musicales que propician la concentración, relajación y motivación y que podrían ser utilizadas en el aula con fines educativos. Asimismo, se demuestra que los docentes deben conocer los gustos e intereses del grupo, pues le permitirá definir el tipo de música que debe



utilizar y los momentos en que se pueda hacer uso de la misma, con el propósito de lograr verdaderos cambios a nivel académico y conceptual en los alumnos.

**Aprendizaje significativo a través de la experiencia musical.** La presente investigación fue realizada por Norberto Magín Prieto Trancón en el año 2012, para optar por el título de Master en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El trabajo está estructurado en tres grandes partes. En la primera, el investigador describe la institución donde desarrolló la investigación en aspectos como planta física, cantidad aproximada de estudiantes, personal docente y administrativo, así como toda la información referente a la constitución legal del centro educativo como prestador del servicio de educación. En la segunda parte el investigador presenta el principal objetivo de la investigación, y es la introducción de melódica a la clase de música de los estudiantes de secundaria, con esta propuesta que el investigador denomina innovación, busca que los estudiantes mejoren su formación integral, así como sus procesos de aprendizaje a través de la identificación de los diferentes elementos que intervienen en la construcción de una obra musical, logrando significado en sus conceptos. Otro de los objetivos de la investigación es el diseño curricular de la asignatura música. Durante esta misma parte, se presenta el marco teórico que incluye autores como Gabriel Rusinek, David Ausubel, Antonio Moreira, Jena Piaget y Lev Vygotsky, además de otros autores complementarios. La innovación propuesta por el investigador, nace después de analizar mediante la observación, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, así como un bajo desarrollo de habilidades, costumbres de trabajo y concentración en la clase de música. A través de tres fases, el investigador propone llegar a cumplir el objetivo principal. La primera fase plantea el desarrollo de las diferentes competencias pedagógicas, actitudinales y musicales, la segunda fase propone el aprendizaje de los diferentes aspectos

que intervienen en la construcción de una obra musical como tempo, ritmo, melodía, armonía, textura, intensidad, timbre y forma.

En la tercera fase se crean grupos, cada uno debe escoger un estilo musical y aplicar los conocimientos previamente adquiridos y al final del curso, cada grupo debe componer una melodía en el estilo escogido e incorporar los elementos aprendidos en la fase dos. Es importante mencionar que los estudiantes tienen un rango de edad que oscila entre los once y trece años de edad. Por último, en esta segunda parte, el investigador presenta su propuesta de diseño curricular de la asignatura música, el cual contiene, metodología, competencias, objetivos, contenidos, métodos y criterios evaluación, materiales, recursos y trece unidades didácticas. Finalmente, la tercera parte de la investigación presenta las conclusiones del estudio, en las que el investigador manifiesta que la inclusión del currículo, los estudiantes tuvieron un mejor acceso a los contenidos, mejorando su autoestima y motivación, además la inclusión de las armónicas a la clase permitió experimentar los diferentes componentes de la música, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase a través del aprendizaje significativo.

**Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje.** Andrea María Vides Rodríguez, presenta una investigación realizada en el año 2013 y desarrollada en el Colegio Centro Educativo El Valle, ubicada en Guatemala. La investigación utilizó el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. La investigadora busca demostrar como la utilización de la música en el aula, puede facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes del Colegio Centro Educativo en mención, utilizan la música dentro del aula como una estrategia facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje?, asimismo se propone como objetivo general Determinar cómo utilizan los maestros y maestras del Colegio

mencionado, los recursos musicales para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Los anteriores planteamientos surgen debido a que la institución ya mencionada, posee gran variedad de material musical para ser utilizado en el aula de clases, pero los docentes no los utilizan debido a que no se consideran expertos en el área. Los instrumentos utilizados fueron la observación aplicada a docentes de preprimaria, primaria y básico y el cuestionario, conformado por veintidós preguntas de selección múltiple y una cerrada, asimismo, fue aplicado a docentes de preprimaria, primaria, básico y grados diversos del colegio. La observación fue aplicada a veinte docentes y el cuestionario a veintidós docentes. Los principales hallazgos fueron que todos los docentes participantes utilizan muy pocas veces la música en el aula como facilitados del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero a su vez, los mismo manifiestan que la música es una estrategia importante para facilitar dicho proceso.

Los resultados también muestran que cuando los docentes utilizaron música dentro del aula, los estudiantes se sintieron más motivados frente a su proceso de aprendizaje, asimismo El 91% de los maestros, afirmaron que la música clásica causa efectos de relajación en sus alumnos. Como conclusiones, el investigador menciona que los docentes del colegio, utilizan la música en el aula con fines ambientales mas no para mejorar el desempeño de los estudiantes. Asimismo, se constata que los docentes de preprimaria pocas veces utilizan la música en el aula como elemento facilitador del aprendizaje y en primaria y básicos nunca se hace uso de dicho recurso. También se conoció a través de la observación que los niveles de preprimaria, primaria, básicos y diversificado, nunca se utiliza la música como elemento de encadenamiento y transición. Finalmente, la investigadora menciona que esta investigación se desarrolló con la premisa de elaborar un

informativo tangible con datos concretos que soporten la necesidad de utilizar la música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje en el aula de clases.

**Comprensión musical: Resultados de la aplicación de una propuesta metodológica en un curso del programa de licenciatura en música de la Universidad Tecnológica de Pereira.** La presente investigación fue realizada en el año 2010 por Carlos Eduardo Beltrán para optar por el título de Magister en Educación. La problemática surge a partir del bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes de primer semestre del programa. El grupo de docentes de dicho programa después de analizar diferentes aspectos del contexto de la ciudad y la región, llegan a la conclusión de que solo el 15 % de los aspirantes al programa han tenido una formación musical sólida, lo que les impide un correcto desempeño una vez ingresan al programa. A partir de dicha problemática el investigador propone a través del curso habilidades comunicativas, la aplicación de una metodología fundamentada en la enseñanza para mejorar la comprensión de aspectos como la lectura, escritura e interpretación musical en los estudiantes de primer semestre.

La primera parte del marco teórico, está basado en la comprensión de la música bajo la mirada de la interpretación de la ortografía musical, la historia, la formación musical, la cultura y el hombre del director de orquesta Nikolaus Harnoncourt. En su parte final, presenta diferentes antecedentes a nivel nacional e internacional como Proyecto Zero Universidad de Harvard: Contribuciones y desarrollos, Estados Unidos de América: Publicaciones derivadas de proyectos, El Salvador. Modernización curricular, Cienfuegos, Cuba: Comprensión lectora en inglés (Estudio de caso). Ciudad de Punta Alta, Buenos Aires, Argentina: Educación Geográfica (Estudio de caso). España. La Ópera, un Vehículo

de Aprendizaje (LÓVA). Medellín, Colombia. Universidad Eafit: La Realidad Aumentada en el Cálculo de Varias Variables (Estudio de caso).

El método investigativo fue cualitativo y contempló la utilización de cuestionarios y entrevistas a grupos focales. Asimismo, se utilizaron estrategias como organizadores gráficos, de texto y sonido. La población estuvo conformada por 32 estudiantes del curso habilidades comunicativas del Programa Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Como aportes que hace esta investigación, el autor menciona que el desarrollo y aplicación de una metodología para el curso de habilidades comunicativas, permitió llevar a los docentes del programa a la reflexión sobre el ejercicio tradicional docente. También menciona que dicha metodología exigió cambiar la forma de preparación de las clases, haciendo uso de diversos materiales educativos. Finalmente, el autor menciona que la estrategia implementada, logró que los estudiantes mediante sus pre saberes, construyeran nuevos conocimientos de manera grupal, propiciando el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo, además de facilitar la labor del docente.

Por último, los planteamientos hechos en este marco teórico, fueron de gran utilidad para el análisis de la información en el capítulo cuatro, dicho análisis se realizó contrastando las respuestas obtenidas a través de los instrumentos de recolección de datos con las diferentes teorías pedagógicas planteadas hasta este punto. Dicho contraste, “rigor científico”, permitió además dar respuesta a los planteamientos hechos en el primer capítulo. A continuación, el capítulo tres (Metodología), presenta el método y enfoque investigativo de la presente investigación, su población, instrumentos de recolección de datos y la forma en que se presentaran los resultados y conclusiones.

## **Metodología**

El presente capítulo permite conocer el método y estrategia de investigación que se utilizó en la presente investigación, así como los autores y fundamentos tomados como referencia. También se expone la información acerca del lugar y ubicación geográfica de la institución educativa en la que se llevaron a cabo las diferentes actividades de recolección de información; de igual manera, se presentan los instrumentos de recolección de datos utilizados y la forma en que se aplicaron. Como esta investigación contempló la realización de una prueba piloto, seguidamente se describen los principales hallazgos de la misma. Posteriormente, se explica la forma en que se presentan los resultados y se triangulan los datos en el capítulo cuatro y, finalmente, se mencionan los aspectos éticos tenidos en cuenta.

### **Método de investigación**

El presente trabajo se realizó siguiendo los principios y técnicas propias de la metodología cualitativa expuestas por investigadores como Galeano (2006) y Hernández, Fernández & Baptista (2010). Este último autor propone que el método cualitativo por ser un proceso inductivo, permite describir, comprender e interpretar fenómenos de lo particular a lo general por medio de las percepciones y experiencias de los participantes, lo que se adaptó a la presente investigación, pues los resultados obtenidos producto de las percepciones individuales y grupales de los participantes, permitieron comprender a profundidad sus significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Por su parte López & Sandoval (s.f) afirman que la investigación cualitativa por ser sistémica genera procedimientos, presenta resultados y llega a conclusiones. Este planteamiento se ajustó al presente trabajo, pues a través de la recolección de datos se llegó a conclusiones que permitieron responder la pregunta de investigación, las preguntas

directrices propuestas, confirmar el supuesto investigativo y alcanzar los objetivos planteados, contribuyendo al mejoramiento de la educación musical y los diferentes procesos que en ella se desarrollan como la música de cámara, objeto de estudio de la presente investigación.

A través de la música, según Willems (2002), se puede lograr una conexión con el ser humano en su dimensión fisiológica, afectiva y mental, y, teniendo en cuenta que son aspectos difíciles de medir, es decir poco cuantificables, se propone una investigación de corte cualitativo. Asimismo, cómo el estudio de los temas propuestos se empezó a plantear desde el problema de investigación y solo fue hasta las conclusiones, donde se conocieron las posibles soluciones al mismo, el método investigativo cualitativo se ajusta a este trabajo, porque permite abordar diferentes frentes de un problema desde el planteamiento hasta el informe final (Hernández et al., 2010).

El enfoque cualitativo de la presente investigación contempló la estrategia investigativa estudio de caso, que según Yin (2009) se refiere a describir y analizar a profundidad unidades o grupos sociales, así como entidades educativas. Por su parte Villareal y Landeta (2010), menciona que la estrategia estudio de caso, le permite al investigador analizar la población objeto de estudio en su contexto natural lo que se integró muy bien, pues se trabajó con un grupo de estudiantes y docentes de una institución de educación superior y la recolección de información y demás actividades, se realizaron en las instalaciones de la misma. El objetivo básico de esta estrategia metodológica es comprender el significado de una experiencia e implica el examen a profundidad de diversos elementos de un mismo fenómeno, representado en personas, eventos o instituciones (Pérez, 1994).

Esta investigación prescindió de lo general y optó por lo particular como lo propone el estudio de caso; por lo tanto, se trabajó con varios grupos de personas siempre buscando

conocer las percepciones de los integrantes de cada grupo para llegar finalmente a las conclusiones. Al respecto, Stake (1998) define el estudio de caso como el análisis de las características específicas de un tema o situación, además de la naturaleza del mismo, logrando conocer y entender su actividad en su contexto real. Es importante mencionar que el estudio de caso se utiliza para situaciones en las que se tiene interés por investigar y no necesariamente un caso se refiere a una persona, pues en el ámbito educativo un caso puede ser los integrantes de un grado, por lo tanto, un caso puede estar integrado por varias partes (Bisquerra, y otros, 2009). En la actualidad, la investigación cualitativa aplicada a la educación se convierte en un medio importante para el análisis de los múltiples aspectos que se desarrollan a través de las prácticas pedagógicas hechas por los maestros en el aula de clase, por lo tanto, a continuación, se presentan las ventajas del uso socioeducativo del estudio de caso propuestas por Latorre, Rincón y Arnal (1996). Ver tabla No 3.

**Tabla 3** *Ventajas socioeducativas estudio de caso*

---

- En un trabajo de investigación, permite ahondar desde el análisis de datos iniciales.

---

- Se acomoda muy bien para las investigaciones que cuentan con limitaciones en cuanto a recursos, espacio y tiempo.

---

- Permite incorporar al proceso investigativo nuevas personas e instituciones.

---

- Se convierte en una herramienta de gran utilidad para los docentes investigadores, pues a través del trabajo colaborativo e interdisciplinar, complementan su desarrollo profesional.

---

- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse y desenmascarar prejuicios o preconcepciones.

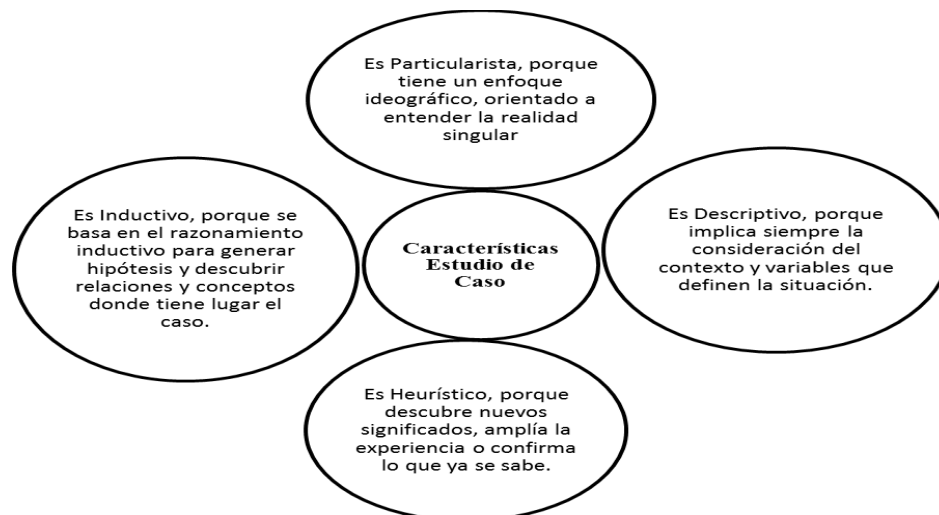
---

**Nota:** La información de la tabla fue tomada del libro Bases Metodológicas de la Investigación Educativa 1ª edición (1996).



Por su parte Pérez (1994), señala que el estudio de caso posee cuatro características (Ver grafica No 6):

**Grafica No 6** *Características estudio de caso*



Finalmente, y basados en Galeano (2004), se exponen las etapas en las que se desarrolló la presente investigación y su relación con las características del estudio de caso mencionadas y definidas anteriormente, pues éstas se encuentran inmersas en dichas etapas (Ver tabla No 4). Es pertinente mencionar que al tener en cuenta las características del estudio de caso, relacionarlas y aplicarlas en las etapas propuestas, se beneficiaron las actividades desarrolladas durante todo el proceso investigativo, dando solidez y efectividad tanto en el transcurso del mismo como en los resultados. Además, dichas etapas se ejecutaron de manera simultánea y no lineal, pues el enfoque cualitativo así lo propone.

**Tabla 4** *Relación etapas y características*

<b>Etapas desarrollo proyecto</b>	<b>Característica del estudio de caso</b>
<b>Etapa 1. Exploración, diseño y descripción:</b> En esta etapa se seleccionaron los casos, se ubicó y reconoció el contexto para desarrollar la investigación, surgieron unidades de significado y se evaluó su pertinencia.	<b>Inductivo:</b> Se basa en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos donde tiene lugar el caso.
<b>Etapa 2. Focalización, interpretación, recolección de información, registro y sistematización:</b> Se desarrolló el trabajo de campo, se sistematizaron los datos e hicieron los primeros análisis, posteriormente se confrontaron respecto a los análisis los planteamientos hechos en el primer capítulo, con el propósito de hacer los ajustes necesarios al diseño inicialmente propuesto con base a las necesidades de la investigación. Finalmente, se construyeron las categorías. a partir de las unidades de significado.	<b>Heurístico:</b> Descubre nuevos significados, amplía la experiencia o confirma lo que ya se sabe. <b>Particularista:</b> Tiene un enfoque ideográfico orientado a entender la realidad singular. Su cometido es la particularización no la generalización.
<b>Etapa 3. Profundización, análisis y presentación de resultados:</b> Una vez seleccionada la información relevante para la investigación, se presentaron los datos, se trianguló la información con la teoría a partir de las categorías y unidades de significado de forma secuencial e interactiva. Finalmente se presentaron las conclusiones.	<b>Descriptivo:</b> Implica siempre la consideración de las variables y contexto, es decir, como producto final de un estudio de casos.
<b>Nota:</b> La información aquí presentada, fue	tomada de Galeano (2004) y Pérez (1994).

### **Población, participantes y selección de la muestra**

La selección de la población y los participantes se realizó siguiendo las recomendaciones hechas por Galeano (2004), quien afirma que esta puede hacerse por el tamaño de las unidades sociales como un rol, un individuo, un pequeño grupo, una clase, una organización o una comunidad. Por tal motivo, estuvo conformada por estudiantes y

docentes vinculados tanto al programa de licenciatura en música adscrito a la Universidad donde se desarrolló la presente investigación como a diferentes programas de licenciatura en música pertenecientes a otras universidades públicas del país.

Los participantes poseen ciertas características que a continuación se describen:

- El 80 % de la población seleccionada perteneció al programa objeto de estudio. Dicho porcentaje estuvo integrado por estudiantes y docentes del mismo, quienes interpretan instrumentos musicales de diferentes familias. Tanto estudiantes como docentes provienen de diferentes estratos socio-económicos. Los estudiantes seleccionados cursaban para el momento de la investigación diferentes niveles de semestre y un grupo de ellos perteneció al semillero formativo en música de cámara, propuesto como objetivo específico de este proyecto. Por otra parte, los docentes participantes tenían una formación académica similar (maestría).
- El 20 % restante de la población estuvo integrada por docentes de diferentes programas de licenciatura en música del país, quienes se caracterizan por tener una gran trayectoria en el área de música de cámara, además de ser intérpretes de un instrumento musical específico.

Para determinar la cantidad de casos, Hernández et al. (2010), mencionan que existen tres factores que intervienen en este proceso (Ver tabla No 5):

**Tabla 5 Aspectos para determinar la cantidad de casos**

1- capacidad operativa de recolección y análisis.	Se refiere a manejar de forma realista el número de casos que se pretende analizar de acuerdo con los recursos que se dispongan.
2- El entendimiento del fenómeno.	Se refiere a la cantidad de casos que permitan responder la(s) pregunta (s) de investigación.
3- La naturaleza del fenómeno bajo análisis:	Se refiere a la accesibilidad de los casos, si frecuentan o no el lugar o lugares donde se pretende realizar la investigación y de esta manera poder determinar el tiempo que llevará recolectar la información.
<b>Nota:</b> La información	aquí presentada, fue tomada de Hernández et al. (2010).

Por lo tanto y teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, la población que estuvo conformada por estudiantes y docentes se dividió en cuatro grupos de la siguiente manera (Ver tabla No 6).

**Tabla 6 Grupos población**

Población	Participantes	Número de casos	Porcentaje
Programa objeto de estudio	Docentes	2	20%
Otros programas	Docentes	2	20%
Programa objeto de estudio	Estudiantes Semillero	3	30%
Programa objeto de estudio	Estudiantes	3	30%
			100%

Esta selección y agrupación de casos en cuanto a roles (Docentes-Estudiantes), se determinó siguiendo las recomendaciones hechas por Hernández et al. (2010), quienes

afirman que la muestra cualitativa puede estar conformada por un grupo de personas o comunidades, que, a su vez mediante los diferentes instrumentos de recolección de datos, brindarán información, esto sin ser sin que precisamente sea característico de población que se pretende estudiar. Dicha agrupación benefició la presente investigación, pues permitió contrastar la información aportada por los participantes tanto locales como externos, cada uno desde su rol o posición dentro de la población.

### **Marco contextual**

La investigación se llevó a cabo en un programa de licenciatura en música adscrito a una Universidad pública del nororiente de Colombia. Dicho programa pertenece a una dependencia específica de la Universidad y ambos cuentan con una misión, visión y reseña histórica (Ver anexo F), además de poseer acreditación de alta calidad vigente. El programa se caracteriza porque en su momento de creación contó con el ingreso de algunos docentes sin titulación académica (empíricos), actualmente cuenta con otros docentes con formación académica de pregrado, maestría y doctorado. La población estudiantil que inicia estudios musicales en el programa pertenece a diferentes departamentos de la región nororiental del país como Santander, Bolívar, Norte de Santander y Cesar.

El investigador se encuentra vinculado como docente del programa desde hace 3 años y durante este tiempo ha detectado las siguientes situaciones características:

- Se observa una baja producción musical e investigativa en los docentes, ostentado en el número de eventos nacionales e internacionales en los que participan anualmente.
- El programa posee una limitada oferta de agrupaciones de cámara para los estudiantes.

- El programa de Licenciatura no es el epicentro cultural de la Universidad debido a la escasa oferta musical del mismo.
- El programa desde el año 1994 no ha reformado su plan de estudios, información que se puede evidenciar en su reseña histórica (Ver anexo F).
- El programa cuenta con un examen de aptitud musical para el ingreso de los nuevos estudiantes, el cual se encuentra desactualizado y requiere una reestructuración acorde al actual contexto músico-cultural de la región y del país.

Es importante mencionar que dichas características han motivado a la elaboración del presente proyecto.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Para el correcto desarrollo de la investigación, se utilizaron instrumentos de recolección de datos propios del método cualitativo, estos fueron, el cuestionario y la entrevista. La selección de los mismos fue coherente con la información que se pretendió conocer, las características de la población y la profundidad a la que permitieron llegar para poder dar respuesta a los diferentes planteamientos hechos por el investigador. El cuestionario fue el primer instrumento utilizado, estos pueden ser de dos tipos (preguntas cerradas y preguntas abiertas) y el contenido de las preguntas puede ser tan variado como los aspectos que busca conocer (Hernández et al., 2010). Los mismos autores mencionan que los cuestionarios con preguntas abiertas, permiten obtener información amplia y profundizar sobre el tema de interés, permitiendo a los casos participantes exponer de una manera más profunda sus pensamientos sin limitar sus respuestas, por lo tanto y siendo coherentes con la estrategia investigativa utilizada, estudio de caso, se usó este tipo de cuestionario. El cuestionario se diseñó para dos grupos de estudiantes. El primer grupo estuvo conformado por estudiantes

que pertenecen a un semillero formativo en música de cámara y el segundo grupo estuvo integrado por estudiantes del programa que no integran dicho semillero. Ambos cuestionarios estuvieron compuestos por siete preguntas y la mayoría de ellas pedían al participante justificar su respuesta con el fin obtener la mayor información posible acerca del tema.

El segundo instrumento fue la entrevista que, según Hernández et al. (2010), es íntima, flexible y abierta. Teniendo en cuenta estas características, se creó un instrumento que al igual que el cuestionario permitió descubrir qué conocimiento, experiencia y percepciones tenían los docentes participantes con respecto a la música de cámara. Existen tres tipos de entrevista: estructurada, semi-estructurada y abierta o no estructurada. Para este caso en particular se utilizó la modalidad semi-estructurada, que permite a partir de una guía de preguntas, generar si fuera necesario otras adicionales para obtener una mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al., 2010). Se elaboraron preguntas basadas en el modelo de Grinnell (2005) que propone cuatro tipos de preguntas para realizar entrevistas: generales, para ejemplificar, estructurales y de contraste; de esta manera se logró que los docentes entrevistados generaran respuestas tanto generales como particulares, permitiendo conocer detalladamente sus percepciones y planteamientos sobre el tema. La entrevista fue diseñada para dos grupos de docentes, el primer grupo estuvo conformado por docentes del programa objeto de estudio y el segundo por docentes adscritos a dos programas de licenciatura en música del país.

Se entrevistaron docentes externos con el propósito de obtener información profunda y detallada que permitió contrastar y complementar la información recolectada a los docentes locales, generando conclusiones claras y fundamentadas que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos hechos en el primer capítulo, además de

generar nuevas propuestas para mejorar la calidad de la educación musical en el programa objeto de estudio y a futuro en los diferentes programas de licenciatura en música del país interesados en el proyecto. La entrevista estuvo compuesta por nueve preguntas para los docentes locales y siete para los docentes externos. Finalmente, es importante mencionar que tanto el cuestionario como la entrevista se elaboraron de forma tal que ambos fueran un complemento, por esto en muchos casos comparten preguntas similares, lo que se convirtió en una estrategia que permitió contrastar la información brindada por cada uno de los grupos desde sus diferentes roles y perspectivas.

### **Prueba piloto**

La prueba piloto consistió en la aplicación de los instrumentos diseñados a la población participante durante tres sesiones. En la primera sesión se aplicó el cuestionario a un grupo de seis estudiantes, de los cuales tres estudiantes pertenecían al semillero formativo en música de cámara bajo la tutela del investigador principal y tres estudiantes de diferentes niveles y áreas instrumentales del programa. La selección de los estudiantes se realizó teniendo en cuenta la disponibilidad horaria y el semestre que cursa cada uno de ellos. Durante la sesión dos y tres se aplicaron las entrevistas a dos docentes en forma individual. Los docentes fueron seleccionados teniendo en cuenta el tiempo de vinculación al programa, trayectoria en interpretación, y posible dirección de agrupaciones de cámara, además de la formación académica y disponibilidad horaria, lo que garantizó coherencia y objetividad en las respuestas dadas.

Cada sesión tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente y tanto los cuestionarios como las entrevistas se desarrollaron según lo planeado. Para el caso de las entrevistas, la primera se realizó vía Skype debido al cruce de horarios entre el participante y el investigador, la segunda se realizó presencialmente en las instalaciones de la Universidad.



Los participantes, tanto estudiantes como docentes, manifestaron entender cada una de las preguntas, así como relación y coherencia entre ellas. Para el caso de las entrevistas, los participantes fueron autónomos para definir cuándo finalizar la respuesta a cada pregunta.

Al final de las sesiones, los participantes hicieron sugerencias sobre el cambio de algunos verbos y palabras utilizadas, con el propósito de ajustar completamente el instrumento. En concreto, se cambió la palabra herramientas por habilidades, pues generaba una mejor comprensión de las preguntas. La realización de la prueba piloto fue de gran importancia para el presente proyecto, pues el análisis de la información recolectada llevó al investigador a la reflexión sobre el planteamiento de la pregunta problema, las preguntas orientadoras, objetivo general y específicos y supuesto de investigación, logrando dar un enfoque adecuado para responder a todos los planteamientos hechos y lograr los objetivos al momento de analizar la información de la prueba real.

Finalmente, la información recolectada y su posterior análisis permitió confirmar las categorías planteadas por el investigador y develó nuevas sub-categorías. Esto benefició el proceso de triangulación de datos de la prueba real y permitió llegar a conclusiones fundamentadas en el capítulo final. También es importante mencionar que tanto estudiantes como docentes participaron de forma voluntaria y anónima y, en cada sesión, se realizó el adecuado protocolo que consistió en exponer a los participantes la información básica sobre la investigación y el motivo de la realización de dicha prueba piloto, además de diligenciarse el consentimiento informado.

### **Procedimiento en la aplicación de instrumentos**

El cuestionario fue elaborado con base en las necesidades y requerimientos de esta investigación. Estuvo dirigido a seis participantes los cuales se dividieron en dos grupos y fueron categorizados de la siguiente manera GES (Grupo estudiantes semillero) y GEP

(Grupo estudiantes programa). El GES estuvo conformado por tres integrantes del semillero formativo en música de cámara, estos a su vez eran estudiantes del programa. Dicho semillero propuesto como uno de los objetivos específicos de la investigación, fue creado y dirigido por el investigador principal, quien durante cada sesión de trabajo desarrolló diferentes actividades de capacitación musical e interpretativa propias de la música de cámara, con el propósito de fortalecer y complementar la formación de sus integrantes.

El GEP estuvo integrado por tres estudiantes del programa que no pertenecen al semillero pero que habían realizado trabajos de música de cámara por iniciativa propia o en otras entidades educativas; por lo tanto, su opinión y punto de vista fue muy importante para complementar el análisis de los datos, además de conocer el sentir y pensar de una parte de la comunidad estudiantil sobre el tema.

Utilizar el mismo cuestionario para los dos grupos de estudiantes sirvió como estrategia para conocer diferentes temas y aspectos propuestos en este instrumento como su experiencia, las habilidades que la práctica de música de cámara les permite desarrollar o los beneficios que dicha práctica les ofrece. De igual manera, permitió conocer si ellos consideran que es importante desarrollar trabajos de música de cámara durante la formación como licenciado en música. Estos datos se convirtieron en información esencial pues permitieron tener fuentes confiables para dar respuesta a los planteamientos hechos en el primer capítulo y complementar la información recolectada con la entrevista.

Por último, es importante mencionar que ambos cuestionarios fueron realizados en una única sesión que duró aproximadamente 35 minutos, esta fue acordada previamente con los participantes quienes acudieron de forma voluntaria; para mantener su anonimato se realizó el mencionado proceso de categorización. Antes de cada sesión el investigador hizo un

protocolo donde explicó a los participantes el propósito de la elaboración del cuestionario y cómo y para qué se utilizaría la información suministrada por ellos.

Por su parte, la entrevista fue elaborada para ser aplicada a dos grupos de docentes que se denominaron GDP (Grupo docentes programa) y GDE (Grupo docentes externos). El GDP estuvo conformado por dos docentes del programa objeto de estudio y su selección se hizo teniendo en cuenta aspectos como: tiempo mínimo de cuatro años de vinculación al programa, formación académica y disponibilidad horaria. Ambas entrevistas se realizaron de manera presencial e individual en el campus principal de la Universidad.

Por su parte el GDE estuvo integrado por dos docentes, los cuales se encuentran vinculados a la Universidad de Caldas y la Universidad del Cauca respectivamente. Se seleccionaron dichas entidades por su trayectoria académica y musical, su importante producción camerística que se evidencia en la oferta y demanda de agrupaciones musicales de cámara y el contacto directo que el investigador tiene con los docentes que orientan los trabajos de este tipo en tales instituciones. Las entrevistas para ambos grupos se grabaron en audio y para el caso específico del GDE, se utilizó la plataforma Skype para realizarla.

En un principio los docentes a entrevistar solo serían los del GDP, pero luego se planteó la posibilidad de ampliar el número de casos propuestos entrevistando a dos docentes de diferentes programas en música del país, con el propósito de contrastar y complementar la información dada por los docentes locales. Las entrevistas permitieron que los participantes entraran en confianza y expresaran a profundidad sus opiniones acerca del tema, lo que evidencia la correcta elección y elaboración del instrumento. Finalmente, es importante mencionar que los docentes participantes aceptaron realizar las entrevistas de manera voluntaria y en cada una se aplicó el debido protocolo de forma similar al anterior instrumento.

Tanto el cuestionario como la entrevista tuvieron tres procesos de validación, el primero por parte de la directora de este proyecto, el segundo mediante un par evaluador integrado por Luis Fernando López, magíster en música y docente del programa de licenciatura en música de la Universidad de Caldas en el área de corno francés y música de cámara, y David Alonso Arboleda, magíster en música y docente del programa maestro en música de la Universidad de Antioquia en el área de trombón y música de cámara.

El tercer y último proceso de validación fue la prueba piloto. En cada proceso de validación se realizaron las respectivas observaciones y correcciones, lo que permitió ajustar adecuadamente cada instrumento. Dichos procesos de validación permitieron a su vez obtener la información necesaria y útil para resolver los planteamientos hechos en el capítulo uno. Para la correcta aplicación del cuestionario se coordinó con cada grupo el día, hora y lugar para desarrollarlo, de manera similar se hizo con las entrevistas, que se realizaron de manera individual y los horarios fueron de mutua conveniencia para los docentes y el investigador.

### **Análisis de datos**

El proceso completo del análisis de los datos se realizó siguiendo las recomendaciones hechas por Hernández et al. (2010). Dicho proceso se realizó en 3 grandes fases y cada una tuvo diferentes etapas.

**Fase 1.** Se organizó el amplio volumen de datos mediante tres etapas, con el propósito de mantener organizada la información de la siguiente manera:

***Etapas 1.*** Se revisó todo el material en su forma original (notas escritas, cuestionarios, grabaciones en audio de entrevistas) para escribir una bitácora de análisis con el propósito de documentar todo el proceso analítico. Durante este proceso, el investigador se aseguró

de que todo el material recolectado estuviera completo y en buenas condiciones de calidad para llevar a cabo su análisis (Hernández et al., 2010).

***Etapas 2.*** El investigador transcribió los cuestionarios y las entrevistas hechas a los estudiantes y docentes participantes de la investigación. Cuando toda la información estuvo clara, el investigador procedió a leerla para conocer las principales ideas expuestas por los participantes y hacer una interpretación inicial de los datos (Fernández, 2006).

***Etapas 3.*** El investigador organizó los datos por grupos y a cada grupo le asignó un código y número. Este criterio estuvo basado en las recomendaciones hechas en el texto de Hernández et al. (2010), siendo el más conveniente para la investigación, debido a que los participantes tenían dos únicos roles: docentes o estudiantes. El siguiente capítulo contiene una tabla de convención para la presentación de resultados en la que se puede apreciar la información arrojada con la aplicación de cada instrumento.

**Fase 2.** Se codificaron los datos y se generaron las categorías resumiendo y eliminando la información irrelevante para tener un mayor entendimiento del material analizado. Este proceso se realizó a través de dos planos siguiendo las recomendaciones de Hernández et al. (2010) de la siguiente manera:

***Primer plano.*** A través del proceso de comparación constante recomendado por Hernández et al. (2010), se identificaron las unidades de significados y se contrastaron para generar las categorías y sub categorías. Para el caso de la presente investigación, como se contó con dos fuentes de información previamente categorizadas, se procedió a elaborar un cuadro comparativo en la bitácora de análisis con las respuestas dadas por las diferentes fuentes a cada pregunta, seguidamente el investigador después de analizar las respuestas generó una idea principal de cada pregunta. A continuación, se contrastó cada pregunta con las respuestas dadas por las fuentes y la apreciación del investigador para generar las

categorías y sub categorías. Es importante mencionar que la unidad de significados se refiere al fundamento de cada pregunta, es decir, lo que se pretendió conocer con cada una.

***Segundo plano.*** Se desarrolló en cuatro etapas:

*Etapas 1.* Se presentó un breve resumen de cada instrumento y la tabla de convención mencionada anteriormente.

*Etapas 2.* Se expuso en una tabla la matriz categorial de cada instrumento, en dicha tabla se presentaron las preguntas del instrumento, unidad de significado o fundamento, la categoría o sub categoría y la fuente.

*Etapas 3.* Se crearon tablas en las que se expusieron los principales resultados, en las que se incluyen la pregunta, la categoría y sub categoría cuando fue del caso, la fuente y máximo cuatro respuestas de los participantes. El investigador decidió presentar la información en tablas ya que permiten apreciar la información de manera macro y relacionarla entre sí.

*Etapas 4.* Se realizó el proceso de análisis y triangulación de la información. En este proceso se relacionó y contrastó la información obtenida con los planteamientos hechos en el capítulo I y II.

Finalmente, es importante mencionar que en esta fase todo el proceso de análisis de datos estuvo acompañado de una bitácora de análisis que permitió al investigador llevar anotaciones de diferentes tipos como: categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis de datos, credibilidad y verificación del estudio para que otro investigador pueda evaluar el trabajo, conceptos, significados e ideas, lo que benefició a la presente investigación y sus resultados pues fundamentó la validez y confiabilidad del análisis de los datos (Hernández et al., 2010). Las anotaciones se realizaron siguiendo las indicaciones de (Gómez, Grau, Giulia, & Jabbaz, s.f), quienes sugieren registrar aspectos como: fecha y fuente, además,

marcar con encabezados que sinteticen la idea, permitir el libre flujo de ideas y usar diagramas o esquemas para explicar ideas o hipótesis entre otras.

**Fase 3.** Se inició el proceso de elaboración de las conclusiones. A través de este, el investigador teniendo en cuenta los principales hallazgos hechos en el capítulo cuatro, dio respuesta a la pregunta problema y sus preguntas orientadoras, confrontó objetivos y supuesto investigativo. Posteriormente, el investigador a través de su experiencia, presenta cómo se da el planteamiento hecho por Rusinek (aprendizaje musical significativo) en el capítulo II en la práctica de música de cámara, haciendo un nuevo aporte a la interpretación musical. Es importante mencionar que durante la presentación de la información en capítulo cinco, el investigador irá generando las recomendaciones y las partes débiles del estudio.

### **Aspectos éticos**

Los documentos requeridos se encuentran en el apéndice de anexos de la siguiente manera:

- Anexo G se encuentra la autorización para realizar la recolección de datos en el programa de licenciatura en música de la Universidad objeto de estudio
- Anexo H contiene el formato de consentimiento informado que se utilizó para poder llevar a cabo los cuestionarios y las entrevistas propuestas.
- Anexo I contiene el formato final del cuestionario aplicado al GES.
- Anexo J contiene el formato final del cuestionario aplicado al GEP.
- Anexo K contiene formato final de la entrevista aplicada al GDP.
- Anexo L contiene formato final de la entrevista aplicada al GDE.

## **Resultados**

Este capítulo presenta los principales resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos empleados para la presente investigación, así como el análisis y triangulación de la información. La primera parte del capítulo está dedicada a la presentación de la información relacionada con el proceso de asignación de códigos o etiquetas a cada participante, la forma en que se definieron las categorías, la matriz categorial de cada instrumento y los principales resultados obtenidos. En la segunda parte del capítulo se llevó a cabo el análisis de la información, mediante el cual se contrastaron las respuestas de los participantes con las teorías propuestas en los capítulos I y II, con el propósito de dar validez y confiabilidad a los datos obtenidos, así como generar las primeras conclusiones previas al capítulo final.

### **Resultados cuestionario**

El cuestionario se aplicó a seis participantes, con rol de estudiantes. Los participantes se categorizaron en dos grupos que a su vez conformaron una de las fuentes de información de la presente investigación. Durante una única sesión que duró aproximadamente 40 minutos, los grupos resolvieron el cuestionario que estuvo compuesto por siete preguntas tipo abiertas, permitiendo a los participantes profundizar en sus respuestas. A cada grupo se le asignó un código y a cada participante un número (Ver tabla No 6), con el propósito de mantener el anonimato de los participantes, organizar la información y presentar cada caso en el análisis de la información.



**Tabla 7** *Tabla de convención cuestionario*

---

<b>Estudiantes Semillero Música de Cámara</b>	<b>Estudiantes Licenciatura en Música</b>
GES 1	GEP 1
GES 2	GEP 2
GES 3	GEP 3

---

El proceso para definir las categorías y sub-categorías se realizó teniendo en cuenta el fundamento o unidad de significado de cada pregunta, es decir, lo que el investigador pretendía saber con cada una de ellas y se complementó con las respuestas dadas por los participantes. Durante el proceso emergieron categorías en las que se agruparon desde una hasta tres preguntas. Para este último caso y teniendo en cuenta las respuestas dadas por los participantes, se asignaron subcategorías cuando fue pertinente. El análisis y resumen de la información se realizó a través del método de análisis cualitativo “comparación constante” recomendado por Hernández et al. (2010), quienes mencionan que la comparación constante permite extraer la esencia de la información brindada por los participantes.

Dicha comparación constante se realizó entre párrafos, ya que el formato físico que se les entregó a los participantes se diseñó para que las respuestas tuvieran el tamaño aproximado de un párrafo (cinco líneas). Este proceso de comparación además de ser útil para la categorización, benefició la presentación de resultados, pues permitió extraer la información más relevante de cada una de las respuestas dadas por los participantes para resolver las preguntas propuestas en el instrumento. Es importante mencionar que dichas preguntas se diseñaron buscando dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos hechos en el primer capítulo, por lo tanto, las categorías y sub categorías

también tienen una relación directa con dichos planteamientos. A continuación, se expone la matriz categorial de este instrumento, que incluye las preguntas del cuestionario, su fundamento, categoría, sub categoría y fuente (Ver tabla No 7).

**Tabla 8** *Matriz categorial cuestionario*

<b>Pregunta</b>	<b>Fundamento/ Unidad de significado</b>	<b>Categoría</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Fuente</b>
¿Qué entiende usted por música de cámara?	¿Qué sabe?	Conocimiento		GES GEP
¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?	¿Qué ha hecho?	Experiencia		GES GEP
¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?	¿Qué piensa u Opina?	Percepción		GES GEP
Si el programa de licenciatura en música incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿Qué aportes haría dicha asignatura a su formación académica, pedagógica e interpretativa?	¿Qué piensa u Opina?	Percepción		GES GEP
¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la Universidad y la ciudad? Justifique	¿Para qué?	Beneficios	Social	GES GEP

¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?	¿Para qué?	Beneficios	Académico/Pe dagógico	GES GEP
¿Cree Usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?	¿Para qué?	Beneficios	Visibilidad	GES GEP

Teniendo en cuenta que los estudiantes pertenecientes al grupo GES hacen parte del semillero formativo en música de cámara propuesto como objetivo específico, la estrategia que se implementó con este instrumento fue diseñar y aplicar las mismas preguntas en ambos grupos (GES-GEP) sin el ánimo de comparar, sino de conocer y entender a profundidad sus conocimientos, experiencias, percepciones y propuestas sobre el tema, lo que permitió contribuir a la resolución de los planteamientos hechos en el capítulo uno con bases sólidas y diferentes puntos de vista. A continuación, se presentan en tablas los resultados más relevantes encontrados tras el análisis de la información. Se exponen máximo cuatro respuestas completas dadas por los participantes debido al amplio volumen de datos, las demás respuestas se procesarán en el análisis y triangulación de la información.

**Tabla 9** *Concepto o definición teórica sobre música de cámara*

---

**¿Qué entiende usted por música de cámara?**

---

**Categoría: Conocimiento**

**Fuentes: GES/GEP**

**GES 1,** La música de cámara es el tipo de práctica musical que se realiza en espacios y agrupaciones de un tamaño moderado, siempre más pequeño que la máxima agrupación que conocemos como orquesta Sinfónica. La música de cámara tiene muchos aspectos en cuanto a número de integrantes y combinación de instrumentos se refiere.

**GEP 2,** Ensamble pequeño de instrumentos mixtos, donde cada instrumento tiene un papel principal e interpretan música de diversos períodos musicales.

---

**Tabla 10** *Experiencia como intérpretes en música de cámara*

---

**¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?**

---

**Categoría: Experiencia**

**Fuentes: GES/GEP**

**GES 1,** Sí, cuartetos de 2 trombones, 1 eufonio y una tuba; en ensamble de trombones ensamble de metales y percusión, porque existen docentes en el programa se han encargado de fomentar este tipo de prácticas.

**GES 2,** Si, cuarteto de trompeta, quinteto de bronce, ensamble de metales, porque puedo fortalecer mi nivel técnico e interpretativo y lo más importante, aprendo a trabajar en equipo.

**GEP 2,** Sí, ensamble de clarinetes, a 4 ó 5 voces, porque me parece importante la praxis de entender y atender música en polifonía y ejecución rítmica por momentos diferente.

**GEP 3,** No.

---

**Tabla 11** *Ausencia de la música de cámara en el programa*

---

**¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?**

---

**Categoría: Percepción**

**Fuente: GES/GEP**

**GES 2,** Por que el cuerpo docente del programa que además cumple labores administrativas, no tienen la capacidad ni el interés para realizar dicha gestión.

**GEP 1,** Porque el programa está concebido para hacer más énfasis en el componente pedagógico, limitando la formación instrumental.

**GEP 2,** Por falta de conocimiento de los grandes aportes que la práctica de música de cámara hace a la formación profesional.

**GEP 3,** Por falta de interés de los estudiantes y docentes. Además, los pocos espacios o proyectos que se hacen en el programa tienen intereses personales más no colectivos ni académicos.

---

**Tabla 12** Aspectos académicos, pedagógicos e interpretativos que aporta la música de cámara

---

**Si el programa de licenciatura en música incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su formación, académica, pedagógica e interpretativa?**

---

**Categoría: Percepción**

---

**Fuente: GES/GEP**

---

**GES 1,** Me aportaría en aspectos como: Conocimiento de repertorio y compositores, aprender a tocar en grupo, entrenamiento auditivo, entender la interpretación como algo más que seguir las indicaciones de dinámicas en la partitura, aprender conceptos de ensamble aplicables a diversos formatos en prácticas futuras.

---

**GEP 1,** Académicamente me ayudaría a mejorar aspectos como (afinación, entendimiento armónico, práctica en conjunto). En la parte interpretativa tendría más exigencia para tocar en grupo y pedagógicamente es una oportunidad para ver al docente resolviendo problemas.

---

**Tabla 13** Contribución musical y cultural a través de la música de cámara

---

**¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la Universidad y la ciudad?, Justifique**

---

**Categoría: Beneficios**

**Sub categoría: Social**

---

**Fuete: GES/GEP**

---

**GES 1** Creando agrupaciones para generar una necesidad, luego se deben presentar en diferentes espacios dentro y fuera del campus, culturizando al público de la existencia de estos.

---

**GEP 1** Creando diferentes agrupaciones de cámara y presentándolas en los distintos espacios tanto de la Universidad como de la ciudad, generando oferta cultural.

---

**GEP 2** Logrando un impacto visual, estético, funcional y transformador del pensamiento a través de conciertos de cámara dirigidos a la comunidad.

---

**GEP 3** Promoviendo la música académica a través de conciertos de cámara.

---

**Tabla 14** *Habilidades que obtienen y desarrollan quienes realizan trabajos de música de cámara*

---

**¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?**

---

**Categoría: Beneficios**

---

**Sub categoría: Académico/Pedagógico**

---

**Fuentes: GES/GEP**

---

**GES 1** Si, por que lo evidencio cuando hablo con compañeros que no hacen música de cámara y la diferencia está en el concepto de cómo se hacen las cosas en nuestra práctica diaria.

---

**GES 3** Sí, porque quien realice trabajos de música de cámara, tendrá mayor conocimiento sobre técnicas de ensamble, trabajo en grupo y por ende tendrá mejor formación musical y personal.

---

**GEP 2** Si, la diferencia está en el desarrollo de la sensibilidad musical, ya que como son formatos reducidos, hay un mayor acercamiento con la música y los compañeros que la interpretan, generando esa sensibilidad.

---

**GEP 3** Sí, porque no se ha limitado a tocar en un solo formato musical, lo que genera un mayor entendimiento de la música.

---

**Tabla 15** *Desarrollo musical y cultural del programa*

---

**¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?**

---

**Categoría: Beneficios**

---

**Sub categoría: Visibilidad**

---

**Fuente: GES/GEP**

---

**GES 2** Si, pienso que la baja producción musical se debe a que la administración no realiza actividades que permitan el beneficio colectivo tanto para estudiantes como docentes y la comunidad en general.

---

**GES 3** Si, por que los directivos no tienen conocimiento sobre las diferentes estrategias para proponer actividades musicales y académicas.

---

**GEP 1** Si, por que los administradores no han generado espacios musicales y sólo estamos limitados a la parte pedagógica (prácticas docentes).

---

**GEP 2** Si, por falta de interés de la administración

---

## **Resultados entrevista**

La entrevista se aplicó a cuatro participantes con el rol de docentes. Los participantes se categorizaron en dos grupos que a su vez conformaron una de las fuentes de información de la presente investigación. La entrevista estuvo compuesta por siete preguntas para el caso del grupo GDE y nueve preguntas para el caso del grupo GDP. Las preguntas fueron tipo abiertas, lo que permitió que los participantes profundizaran en sus respuestas. Se realizaron cuatro entrevistas cada una con una duración de 40 minutos aproximadamente. A cada grupo se le asignó un código y a cada participante un número (Ver tabla No 15), con el propósito de mantener el anonimato de los participantes, organizar la información y poder presentar cada caso en el análisis de la información.

**Tabla 16** *Tabla de convención entrevista*

<b>Docentes Programa Estudio</b>	<b>Docentes Programas Externos</b>
GDP 1	GDE 1
GDP 2	GDE 2
GDP 3	GDE 3

Es importante mencionar que este instrumento se diseñó con base en el cuestionario, de tal forma que fueran un complemento y las respuestas entre los instrumentos fueran coherentes. Por este motivo el proceso para definir las categorías y sub-categorías se realizó de la misma manera, es decir, teniendo en cuenta el fundamento de cada pregunta y complementando con las respuestas dadas por los participantes. Así mismo, se presentaron categorías en las que se agruparon desde una pregunta hasta tres, utilizando para este último

caso subcategorías sólo cuando fue pertinente y con base en las respuestas dadas por los participantes.

El proceso de análisis y resumen de la información se realizó de igual manera que en el cuestionario, es decir, a través del método de análisis cualitativo “comparación constante” recomendado por Hernández et al. (2010). Teniendo en cuenta que la entrevista se diseñó con preguntas tipo abiertas, los participantes tuvieron la oportunidad de profundizar sobre los diferentes temas propuestos, lo que generó un mayor volumen de información en cada respuesta. Por lo tanto y a diferencia del cuestionario, la comparación constante se realizó entre líneas, lo que permitió eliminar los datos repetitivos y obtener la esencia de la información brindada por los participantes (Hernández et al., 2010). Es importante mencionar que dichas preguntas se diseñaron buscando dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos hechos en el primer capítulo, por lo tanto, las categorías también tienen una relación directa con dichos planteamientos. A continuación, se expone la matriz categorial de este instrumento que incluye las preguntas de la entrevista, su fundamento o unidad de significado, categoría, sub categoría y fuente (Ver tabla No 16).

**Tabla 17** *Matriz categorial entrevista*

---



<b>Pregunta</b>	<b>Fundamento/Unidad de significado</b>	<b>Categoría</b>	<b>Sub Categoría</b>	<b>Fuente</b>
¿Qué entiende usted por música de cámara?	¿Qué sabe?	Conocimiento		GDP GDE
¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?	¿Qué ha hecho?	Experiencia		GDP GDE
¿Actualmente desarrolla trabajos de música de cámara con sus estudiantes de instrumento principal? ¿Qué tipo de formato, que contenidos aplica y desarrolla y por qué?	¿Qué ha hecho?	Experiencia		GDP GDE
¿Por qué cree usted que la asignatura música de cámara o similares no está incluida en el plan de estudios del programa?	¿Qué piensa u opina?	Percepción		GDP
¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa de licenciatura en música pueden adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique	¿Qué sabe u opina?	Percepción		GDP GDE
Si el programa incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a	¿Qué sabe u opina?	Percepción		GDP GDE

su labor como pedagogo? Justifique

¿Cuáles son los beneficios que, a través de la práctica de música de cámara, obtiene usted en su rol como pedagogo? Justifique

---

¿Cree usted que, desde la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique	¿Para qué?	Beneficio	Social	GDP GDE
¿Cómo desde la práctica de música de cámara en el programa se contribuye al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique				
¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?	¿Para qué?	Beneficio	Académico/Pe dagógico	GDP GDE

---

¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a festivales y/o concursos musicales, variedad de agrupaciones instrumentales y de cámara, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?	¿Para qué?	Beneficio	Visibilidad	GDP
---	------------	-----------	-------------	-----

La finalidad de la aplicación de este instrumento, fue conocer las percepciones y experiencias que tenían los docentes participantes acerca de la música de cámara. Esta estrategia no buscó comparar, sino conocer y entender a través de las diferentes preguntas propuestas, todo lo necesario sobre el tema para dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos. A continuación, se presentan los resultados más relevantes encontrados tras el análisis de la información. Se exponen máximo cuatro respuestas completas dadas por los participantes, los demás datos se procesarán en el análisis y triangulación de la información.

**Tabla 18** *Concepto o definición teórica sobre música de cámara*

**¿Qué entiende usted por música de cámara?**

**Categoría: Conocimiento**

**Fuente: GDP/GDE**

**GDP 2**, agrupaciones no tan grandes de músicos, en formato mixtos

**GDE 1**, música concebida para tocar en espacios reducidos

**GDE 2**, es la práctica instrumental que se hace en formatos pequeños

**Tabla 19** *Experiencia como intérpretes en música de cámara*

---

**¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?**

---

**Categoría: Experiencia**

---

**Fuente: GDP/GDE**

---

**GDP 1,** Si, ensamble de percusión, trio (1 violonchelo, 2 percusionistas), quinteto de metales y percusión, porque en un grupo grande es más fácil hacer el papel interpretativo pues hay duplicación de voces, pero cuando es una agrupación pequeña de cuatro, cinco o seis personas, el trabajo de cada uno es muy importante, porque hay más exigencia y responsabilidad

---

**GDP 2,** Si, un quinteto con cuerdas, otro con violonchelo y piano, dúos con flauta, violonchelo, clarinete y canto. En general desarrollé dichos trabajos por iniciativa propia, porque pocos eran responsabilidades académicas.

---

**GDE 1** Si, cuarteto de metales, quinteto de metales, cuarteto de trombones y ensamble de metales, porque me permite desarrollar aspectos musicales como afinación, balance, sonido y mejorar la puesta en escena en cuanto a presentación en público, control escénico.

---

**GDE 2,** Sí, quinteto de metales, cuarteto, trío y dueto de trompetas, cuarteto de bronce (dos trompetas y 2 trombones), trío de metales (trompeta, trombón y corno), cuarteto de cuerdas y solista, formato de multipercusión trompeta y clarinete, trio mixto (piano, voz y trompeta), porque la responsabilidad y exigencia musical es diferente en los grupos grandes como banda, orquesta sinfónica o Big Bands que en música de cámara, pues en la música de cámara obligatoriamente se debe estudiar la técnica más rigurosamente, para alcanzar los objetivos y poder interpretar esas obras lo mejor posible.

---

## **Tabla 20** *Experiencia como docentes en música de cámara*

**¿Actualmente desarrolla trabajos de música de cámara con sus estudiantes de instrumento principal?  
¿Qué tipo de formato, qué contenidos aplica y desarrolla y por qué?**

---

**Categoría: Experiencia**

---

**Fuente: GDP/GDE**

---

**GDP 2**, Si, dúos (piano acompañante y solista). Busco que cada estudiante acompañe a un cantante, un instrumento de cuerda, uno de viento y uno de percusión, con el propósito de que conozcan el repertorio de todos los instrumentos, conozcan las dificultades que se presentan al trabajar con instrumentos diferentes en aspectos como fraseo, respiración y afinación.

---

**GDE 1**, Si, quinteto de metales (2 trompetas, trombón, corno, tuba), quinteto de metales bajos (eufonio, 2 trombones tenores, trombón bajo y tuba) y ensamble de trombón, eufonio y tuba. Los contenidos se dividen en dos:

Parte técnica y desarrollo de conjunto: Ejercicios de afinación, balance, articulación, donde el estudiante sin partituras desarrolla a través de los ejercicios técnicos los aspectos mencionados además de desarrollar el trabajo en grupo.

Parte interpretativa: Se trabaja el repertorio de diferentes estilos y épocas. También se motiva al estudiante para que componga o adapte música colombiana para los formatos de música de cámara poco convencionales que integra.

---

**GDE 2**, Si, quinteto de metales, 2 trompetas 2 trombones y tuba, dúo, trio, cuarteto y quinteto de trompetas. Lo que se busca es complementar todo lo relacionado con el instrumento principal (afinación, articulación, sonido, digitación), desarrollar habilidades técnicas y debido a la ausencia de formatos, muchos estudiantes empiezan a practicar sus conocimientos en arreglos y composición.

---

**Tabla 21** *Ausencia de la música de cámara en el programa*

---

**¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?**

---

**Categoría: Percepción**

---

**Fuente: GDP**

---

**GDP 1,** Porque los docentes que participaron en la creación del programa no vieron la necesidad de incluir la asignatura, quizás por el enfoque del programa o porque ellos no tuvieron formación en música de cámara. Este hecho a través de los años ha generado una problemática que evidencio y es que el 80% de los profesores de este programa son egresados del mismo y fueron educados por los mismos docentes que participaron en la creación del programa y bajo su misma metodología. Por lo tanto, es lógico que los docentes no tengan la iniciativa o necesidad de realizar trabajos de música de cámara.

---

**GDP 2,** Por el énfasis que tiene el programa, ya que se tiene el concepto que licenciatura en música no tiene que ver con la parte instrumental, por tal motivo, los créditos de las asignaturas teóricas y pedagógicas son mayores que el de las instrumentales. En tal sentido la creación de espacios académico/instrumentales no es prioridad.

---

**Tabla 22** *Aspectos que aporta a la labor pedagógica la música de cámara*

---

**Si el programa incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su labor como pedagogo? Justifique**

**¿Cuáles son los beneficios que, a través de la práctica de música de cámara, obtiene usted en su rol como pedagogo? Justifique**

---

**Categoría: Percepción**

---

**Fuente: GDP/GDE**

---

**GDE 2,** Ver la música desde otra perspectiva, es decir, cuando yo estoy tocando y otra cuando estoy haciendo el rol de ensamblador o director, porque me da la posibilidad de poder explicar detalladamente y auditivamente con sonido reales a los estudiantes diferentes fenómenos musicales.

---

**GDP 2,** El mayor aporte sería a través de la dirección de diferentes formatos de cámara, porque podría conocer el funcionamiento de otros instrumentos, su técnica, dificultades. Esto me enriquecería tanto musical como conceptualmente.

---

**GDE 1,** cuando yo como docente he tenido una experiencia en música de cámara, sé que debo enseñar, se cómo solucionar los posibles problemas que se presenten y puedo transmitir el conocimiento y manejar grupos con diversidad cultural.

---

**Nota:** Teniendo en cuenta que el grupo de participantes **GDE** pertenecen a programas en los que se incluye la música de cámara en el plan de estudios, la pregunta está estructurada de forma distinta, pero busca conocer la misma información.

**Tabla 23** *Contribución musical y cultural a través de la música de cámara*

---

**¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la Universidad y la ciudad? Justifique**

**¿Cómo desde la práctica de música de cámara en el programa, se contribuye al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique**

---

**Categoría: Beneficios**  
**Sub categoría: Social**

**Fuente: GDP/GDE**

---

**GDP 1** Si nosotros tenemos la asignatura música de cámara, estamos hablando que dividiríamos 350 estudiantes en duetos, cuartetos, quintetos, sextetos, creando alrededor de 50 grupos de cámara en el programa. Esas 50 agrupaciones se deben empezar a promocionar, participar en una convocatoria a nivel nacional, una convocatoria regional y así se podría contribuir al desarrollo musical y cultural desde la Universidad.

**GDP 2** Habría más opciones de productos musicales para mostrar en diferentes formatos, esto ampliaría la oferta musical de la ciudad y la Universidad

**GDE 1** Sí, porque los grupos de cámara permiten llegar a todo tipo de auditorios o lugares para impactar a la comunidad, pues no se necesitan acompañantes y pocas veces se necesita sonido para amplificar. El repertorio que se puede abordar es muy amplio, lo que permite educar al público, además es otra manera de difundir la música colombiana.

---

**Nota:** Teniendo en cuenta que el grupo de participantes **GDE** pertenecen a programas en los que se incluye la música de cámara en el plan de estudios, la pregunta está estructurada de forma distinta, pero busca conocer la misma información.

**Tabla 24** *Habilidades que obtienen y desarrollan quienes realizan trabajos de música de cámara*

---

**¿Piensa usted que hay diferencia entre un instrumentista que haya realizado trabajos de música de cámara y un instrumentista que no haya realizado ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?**

---

**Categoría: Beneficios**  
**Sub categoría: Académico/Pedagógico**

---

Fuente: GDP/GDE

---

**GDP 1** Sí, porque el estudiante que realiza trabajos de música de cámara obtiene beneficios como por ejemplo el trabajo con otros compañeros (trabajo colaborativo), lo que beneficia en aspectos como el compromiso, relaciones sociales, porque entenderse con otra persona no es fácil. Entonces interactuar con otras personas al servicio de la música requiere de mucho profesionalismo.

---

**GDP 2** Además el trabajo grupal o colaborativo es fundamental en la música de cámara, porque son varios solistas que se unen y debe unificar tempo, dinámica, fraseo, afinación. Este tipo de experiencias no las va a poder tener un estudiante que no realice trabajos de música de cámara.

---

**GDE 2** Existe un fenómeno muy interesante que hemos podido apreciar y es la diferencia entre un estudiante que realiza procesos musicales de cámara y otro estudiante que dedica su tiempo sólo a su instrumento, porque se evidencia la diferencia entre los dos: el primer nivel es el cognoscitivo, qué perspectiva tiene él acerca de la música, lo segundo y que no se puede desarrollar con la práctica individual son aspectos como la lectura a primera vista y la capacidad de reacción rápida frente a muchas cuestiones técnicas que se presentan en el momento y que se deben resolver

---

### **Tabla 25** *Desarrollo musical y cultural del programa*

---

**¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?**

---

**Categoría: Beneficios**  
**Sub categoría: Visibilidad**  
**Fuente: GDP**

---

**GDP 1**, Sí, porque el programa sólo cuenta con 4 agrupaciones que existen por cumplir un requisito académico y por ende su actividad musical es poca. Las pocas agrupaciones de cámara que existen las crean los mismos estudiantes por su propia iniciativa, lo que demuestra la necesidad de la práctica de cámara de una manera oficial. Esto a su vez hace que no se creen espacios de capacitación como talleres, festivales, concursos que a su vez sirvan para mostrar el trabajo realizado.

---

**GDP 2**, Sí, porque faltan personas que lideren actividades como festivales, concursos, intercambios, clases magistrales. El enfoque ha sido más hacia los grupos grandes y se ha descuidado el resto de opciones y por ende no hay variedad.

---



---

**Nota:** Como los participantes del grupo **GDE** pertenecen a programas en los que está incluida la música de cámara en el plan de estudios, la pregunta solo está dirigida a los participantes del grupo **GDP**.

---

**Tabla 26** *Habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales que aporta la música de cámara*

---

**Si el programa de licenciatura en música incluyera la práctica de música de cámara en el plan de estudios ¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa podrían adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique**

**¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa de licenciatura en música pueden adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique**

---

**Categoría: Percepción**

---

**Fuente: GDP/GDE**

---

**GDP 1,** En cuanto a habilidades musicales y competencias pedagógicas los estudiantes aprenden a conocer instrumentos de diferentes líneas instrumentales y cómo estos funcionan, cuáles son sus fortalezas y debilidades, cómo suenan y cómo es el proceso de ensamble con dichos instrumentos. En cuanto a competencias profesionales, la práctica de música de cámara le permite al estudiante conocer las diferentes técnicas de ensamble en diversos formatos y aplicar esto en su faceta profesional. En general el estudiante puede ampliar de mejor manera sus conocimientos en la medida que los comparte con otro.

---

**GDP 2,** En cuanto a habilidades musicales, se desarrollan aspectos como afinación, fraseo, respiración, tempo, dinámica. El desarrollo de las competencias pedagógicas se realiza a través del trabajo grupal y en cuanto a las competencias profesionales la música de cámara amplía el perfil de quien la práctica, lo que beneficia la parte profesional.

---

**GDE 1,** En cuanto a las habilidades musicales el desarrollo auditivo, balance sonoro, trabajo en conjunto, afinación, articulación, conocimiento de repertorio de diferentes épocas y estilos. A nivel pedagógico permite que el estudiante ponga en práctica los aspectos aprendidos en las demás áreas. A nivel profesional, la música de cámara se convierte en una estrategia para que el estudiante tenga más opciones de tocar en público y no necesariamente de solista, lo que le ayuda a proyectarse profesional y comercialmente.

---

**Nota:** Teniendo en cuenta que el grupo de participantes **GDE** pertenecen a programas en los que se incluye la música de cámara en el plan de estudios, la pregunta está estructurada de forma distinta, pero busca conocer la misma información.

## **Análisis de los datos**

En este apartado se analizaron y contrastaron las respuestas dadas por los participantes tanto con los planteamientos hechos en los capítulos I y II como con nuevos autores que se hizo necesario incluir en el análisis, debido a la necesidad de contrastar información emergente específica brindada por los participantes. Teniendo en cuenta que tanto el cuestionario como la entrevista comparten algunas preguntas, el proceso de contraste también se realizó entre instrumentos, lo que permitió tener en cuenta todos los puntos de vista y así llegar a generar de manera coherente y fundamentada las primeras conclusiones para el capítulo final. A continuación, se expone la descripción de cada categoría y subcategoría, posteriormente se presenta el análisis y triangulación de datos de las preguntas pertenecientes a cada una de ellas.

**Categoría Conocimiento.** Esta categoría y la pregunta que pertenece a la misma, se diseñaron con el propósito de conocer el concepto y fundamento teórico que tenían los participantes sobre el tema.

¿Qué entiende usted por música de cámara?

Teniendo en cuenta la definición propuesta por Javier Bezos (2005) en el primer capítulo, quien dice que música de cámara hace referencia a los conjuntos reducidos de instrumentos, esta se puede apreciar en las respuestas dadas por los participantes del cuestionario como **GES 1**, *agrupaciones de un tamaño reducido en número de integrantes y combinación de instrumentos*, o **GES 2 y GEP2**, quienes coinciden en la definición *ensamble pequeño de instrumentos mixtos*. Así mismo, en las respuestas dadas por los participantes de la entrevista, se observa una cercanía a la definición propuesta por Bezos (2005), como es el caso de **GDP 1** quien menciona “*por música de cámara entiendo*

*aquella pequeña agrupación o aquella reducción de la orquesta” y GDP 2 quien afirma que “es el trabajo musical de agrupaciones no tan grandes”.*

La respuesta dada por **GEP 1**, *es aquella música que está adaptada para ser tocada o interpretada en recintos cerrados, cuya principal característica es estar escrita para formatos reducidos, ejemplo de ello pueden ser tríos, cuartetos, octetos, ensambles*, se puede apreciar en la definición hecha por Alison Latham (2008), quien propone que la música de cámara se enfoca hacia los ensambles pequeños bien sea para hacer interpretaciones públicas o privadas en recintos cerrados y reducidos. La misma autora menciona que una de las características principales de la música de cámara es tocar en grupo, por lo tanto, su definición excluye a la música para instrumentos solos.

En el mismo sentido, el participante **GDE 1** manifiesta *“música concebida para tocar en espacios reducidos, pero en nuestro contexto es una práctica musical e instrumental que se realiza en agrupaciones pequeñas, pero que, a diferencia de la definición inicial, hoy día se puede interpretar en espacios de conciertos grandes”*. Por lo tanto, las respuestas dadas permiten conocer que tantos estudiantes como docentes participantes, poseen un acertado concepto teórico sobre lo que significa música de cámara, además de coincidir entre sus propias respuestas con algunas definiciones o palabras. Este hecho se corrobora con las teorías expuestas y contrastadas con sus respuestas.

**Categoría experiencia.** La presente categoría se enfocó hacia la trayectoria y experiencia de los participantes como intérpretes y docentes de música de cámara. Por lo tanto, la pregunta “A” está enfocada hacia la experiencia de los participantes como intérpretes en grupos de cámara y la pregunta “B” hacia la experiencia como docentes o tutores de grupos de cámara. Esta última pregunta, está dirigida sólo a los docentes participantes.

A. ¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?

En las respuestas suministradas por los participantes del cuestionario se pueden observar diferentes formatos musicales en los cuales han realizado trabajos de música de cámara, siendo más común el “cuarteto”. Esto se aprecia en respuestas como **GES 1**, quien manifiesta haber realizado música de cámara en “*cuartetos de trombones; cuartetos de 2 trombones, 1 eufonio y una tuba*” o **GES 2**, “*cuarteto de trompeta*”. Por su parte el participante **GEP 2**, expresa haber realizado trabajos de música de cámara en “*ensamble de clarinetes, a 4 ó 5 voces*”.

El formato de música de cámara “*cuarteto*”, ha sido uno de los primeros formatos instrumentales en existir, desarrollándose especialmente en el periodo clásico, periodo en el cual se crearon nuevos y modernos formatos musicales para la época. Frente al tema, la Universidad de Murcia en el artículo llamado *al encuentro con la música* publicado en su portal virtual “Aula Senior”, menciona que el siglo XVII Periodo Clásico, trajo el desarrollo de nuevos formatos musicales, siendo de más relevancia los tríos con piano (Violín, violonchelo y piano) y el cuarteto de cuerdas (Dos violines, viola, violonchelo y contrabajo).

Por su parte en la entrevista, se puede observar que los participantes han realizado trabajos de música de cámara en formatos instrumentales más variados, como dúos, tríos y grandes ensambles de cámara. Esto de evidencia en respuestas como **GDP 1** *ensamble de percusión, trio (dos percusionistas y violonchelo)*, **GDP 2** *quinteto con cuerdas, otro con violonchelo y piano, dúos con flauta, violonchelo, clarinete y canto*, **GDE 2** *quinteto de metales, cuarteto, trío y dueto de trompetas, cuarteto de bronces (dos trompetas y 2*

*trombones), trío de metales (trompeta, trombón y corno), cuarteto de cuerdas y solista, formato de multipercusión trompeta y clarinete, trio mixto (piano, voz y trompeta).*

Sobre la razón por la cual los participantes han realizado trabajos de música de cámara, en las respuestas tanto del cuestionario como de la entrevista se observan principalmente argumentos enfocados al crecimiento técnico e interpretativo musicalmente hablando, esto se aprecia en respuestas como **GES 2** *fortalecer y crecer el nivel técnico e interpretativo*, **GES 3** *para favorecer mi proceso de formación como instrumentista*, **GEP 1** *para complementar mi experiencia instrumental* y **GEP 2** *porque me parece importante la praxis de entender y atender la música*. Al respecto la UPTC (2015), tomada como antecedente en el presente trabajo, plantea en el PAE (plan académico educativo) de la asignatura instrumento principio y práctica de conjuntos, que los estudiantes que realizan trabajos de música de cámara, desarrollan competencias prácticas y reflexivas mediante habilidades como la interpretación o ejecución instrumental así como la audición y la creación.

Como hecho relevante se puede apreciar que el participante **GEP 3**, no ha realizado trabajos de música de cámara. Esta respuesta en principio es lógica porque el programa no oferta dicha asignatura, pero teniendo en cuenta las respuestas dadas por los demás participantes del cuestionario, se observa que cinco de seis participantes realizan trabajos de música de cámara por iniciativa propia o de sus docentes. Esto se afirma a través de dos hechos, primero mediante las respuestas dadas como la de **GEP1** *como propuesta docente para complementar mi experiencia instrumental o iniciativa propia en búsqueda de nuevos espacios musicales*, **GES 1** *porque existen docentes en el programa se han encargado de fomentar este tipo de prácticas* y segundo, porque los tres participantes del grupo **GES**

pertenecen al semillero formativo en música de cámara propuesto como objetivo específico del presente proyecto.

En las respuestas presentadas por los participantes de la entrevista sobre por qué han realizado trabajos de música de cámara, se observa que una de las principales motivaciones es mejorar el nivel técnico e interpretativo, además de ser requisito académico de sus estudios profesionales. Las respuestas por tratarse de profesionales, tienen fundamentos diferentes a las presentadas en el cuestionario, pero, en síntesis, tanto los participantes del cuestionario como los de la entrevista buscan el mismo interés o beneficio. Respuestas como **GDP 1** *“el trabajo de cámara es más interesante porque en un grupo grande es más fácil hacer el papel interpretativo pues hay duplicación de voces, pero en una agrupación pequeña de cuatro, cinco o seis personas el trabajo es más exigente”*, **GDE 2** *“yo integré grupos grandes como banda, orquesta sinfónica, Big Band, donde la responsabilidad y exigencia musical es diferente a la que se requiere en los grupos de cámara, pues en la música de cámara obligatoriamente tuve que estudiar la técnica más rigurosamente, para alcanzar los objetivos y poder tocar esas obras lo mejor posible”*. Por lo tanto, basados en las apreciaciones dadas por las fuentes de información, se puede decir que es importante realizar trabajos de música de cámara, pues permiten el crecimiento musical en aspectos específicos como la técnica e interpretación (ejecución) instrumental.

Finalmente, se puede apreciar que los participantes (cuestionario/entrevista) que realizan trabajos de música de cámara (nueve de diez), han integrado agrupaciones de música de cámara denominadas modernas, ya que, con la evolución musical y la construcción de nuevos instrumentos, se han creado novedosos formatos instrumentales para realizar esta práctica. Respuestas del cuestionario como **GES 1,2 3**, *ensamble de metales y percusión*, **GEP 1** *quinteto de metales*, **GES 1** *quinteto y sexteto de trombones* y respuestas de la

entrevista como **GDP 1** *ensamble de percusión, trio (dos percussionistas y violonchelo), GDP 2* *quinteto con cuerdas, otro con violonchelo y piano, dúos con flauta, violonchelo, clarinete y canto, GDE 2* *quinteto de metales, cuarteto, trío y dueto de trompetas, cuarteto de bronces (dos trompetas y 2 trombones), trío de metales (trompeta, trombón y corno), cuarteto de cuerdas y solista, formato de multipercusión trompeta y clarinete, trio mixto (piano, voz y trompeta), GDE 1* *quinteto de metales, cuarteto de metales conformado por 2 trombones y 2 trompetas, cuarteto de trombones y ensamble de metales*, presentan una gran variedad de formatos instrumentales que Merino (2005) denomina modernos por su difícil categorización. Este autor menciona que, en el siglo XX, periodo contemporáneo, la música clásica fue muy diversa y partir de la segunda década del siglo, la forma y lugar que había ocupado la música de cámara durante los pasados siglos en la sociedad cambiaron para siempre con la irrupción del modernismo musical. Por lo tanto, es coherente que los participantes hayan realizado trabajos de cámara en dichos formatos, pues los instrumentos que interpretan pertenecen a la época moderna (siglo XX), lo que permite dichas formaciones.

B. ¿Actualmente desarrolla trabajos de música de cámara con sus estudiantes de instrumento principal? ¿Qué tipo de formato, qué contenidos aplica y desarrolla y por qué?

Teniendo en cuenta que la pregunta enfatiza en ciertos aspectos, la presentación de la información se expondrá en el mismo orden. Mediante el análisis de las respuestas presentadas por los participantes, se pudo deducir que todos actualmente orientan trabajos de música de cámara en sus programas. Entre los formatos se encuentran ensamble de percusión, dúos de piano con un instrumento de cuerda, viento, percusión o voz, dúo, trio, cuarteto y quinteto de trompeta, quinteto de metales (2 trompetas, trombón, corno, tuba),

quinteto de metales bajos (eufonio, 2 trombones tenores, trombón bajo y tuba) y ensamble de trombón, eufonio y tuba. Esta información se puede apreciar a través de respuestas como **GDP 1** *sí, dirijo un ensamble de percusión*, **GDP 2** *sí, con mis estudiantes de la asignatura práctica coral instrumental realizamos dúos (piano acompañante y solista)*, **GDE 1** *sí, quinteto de metales (2 trompetas, trombón, corno, tuba), quinteto de metales bajos (eufonio, 2 trombones tenores, trombón bajo y tuba) y ensamble de trombón, eufonio y tuba*. **GDE 2** *sí, quinteto de metales (2 trompetas 2 trombones y tuba) dúo, trio, cuarteto y quinteto de trompetas*.

Respecto a los contenidos que aplican, el participante **GDP 1** manifiesta “*a través de este trabajo exploramos las diferentes sonoridades que se pueden lograr*”. Por su parte, el participante **GDE 1** menciona que “*los contenidos se dividen en dos*:

*Parte técnica y desarrollo de conjunto: Ejercicios de afinación, balance, articulación.*

*Parte interpretativa: Se trabaja el repertorio de diferentes estilos y épocas”.*

Sobre la parte técnica y desarrollo de conjunto mencionado por el participante **GDE 1**, el participante **GDP 2** coincide en el desarrollo de los diferentes aspectos técnicos mencionando “*busco que conozcan las dificultades que se presentan al trabajar con instrumentos diferentes, en aspectos como fraseo, respiración y afinación*”. Por su parte el participante **GDE 2** menciona que la interpretación de obras tanto originales como adaptadas para el formato que se esté trabajando, hace parte de los contenidos que aplica en sus clases de música de cámara, lo que se observa en su respuesta “*el repertorio que interpretamos está conformado por obras originales y obras adaptadas para los formatos que desarrollamos. Algunas de esas adaptaciones las hacen los mismos estudiantes*”.

Finalmente, el participante **GDP 1**, menciona que el trabajo colaborativo es un contenido



que está inmerso en su clase de cámara “*el trabajo de cámara promueve el trabajo grupal y aprendizaje colaborativo*”.

Con respecto a la razón por la que se aplican los contenidos mencionados anteriormente, los participantes manifiestan que su propósito principal es complementar la formación de los estudiantes en aspectos como conocimiento de repertorio, mejoramiento de la concentración y desarrollo de las diferentes habilidades técnicas del instrumento. Estos aspectos se pueden observar en respuestas como **GEP 1** *porque en este tipo de formatos los integrantes todo el tiempo tienen mayor exigencia, pues todo el tiempo deben tocar, lo que requiere una mayor responsabilidad y concentración, GDP 2 con el propósito de que conozcan el repertorio de todos los instrumentos, GDP 2 lo que se busca es complementar todo lo relacionado con el instrumento principal (afinación, articulación, sonido, digitación)*. En conclusión, los formatos de cámara que orientan los participantes tienen una relación directa con el instrumento principal que interpretan y los formatos que han integrado a través de su carrera profesional. Como ejemplo el participante **GDE 2** manifestó que entre los formatos de cámara que ha integrado se encuentra “*quinteto de metales (2 trompetas, 1 corno, 1 trombón, 1 tuba)*”, este mismo formato se aprecia en los trabajos de cámara que orienta a sus estudiantes y a su vez se relaciona directamente con el instrumento primario que interpreta (trompeta); esta misma característica se aprecia en los demás participantes.

En cuanto a los contenidos aplicados y desarrollados por los participantes, lo que buscan es complementar la formación musical y académica de los estudiantes, es decir, la adquisición de herramientas útiles para la vida profesional como el trabajo en grupo, análisis musical, creación o adaptación de repertorio clásico o colombiano como lo menciona el participante **GDE 1** *también se motiva al estudiante para que componga o*

*adapte música colombiana para los formatos de música de cámara poco convencionales que integra.* Finalmente, y como hecho relevante, el docente desde el trabajo de cámara con sus estudiantes, puede promover la creación de trabajos de grado enfocados hacia la interpretación en formatos de cámara como lo menciona el participante **GDP 1**, *el trabajo de cámara del ensamble de percusión ha logrado que algunos estudiantes elijan hacer sus proyectos de grado hacia la música de cámara en la percusión, hecho relevante y motivante*, lo que se convierte en un gran aporte a la investigación musical.

**Categoría Percepción.** Las respuestas presentadas por los participantes permiten enfocar la percepción hacia los planos crítico y conceptual. La percepción crítica se refiere a las opiniones que crean controversia y que se hacen de una manera constructiva, dicha percepción se evidencia en la pregunta “A”, pues les permitió manifestar los motivos por los cuales ellos piensan que la música de cámara no se incluye en la formación académica del programa. Por otra parte, la percepción conceptual se refiere a las opiniones o respuestas sobre aspectos propios de la música a nivel académico, pedagógico e interpretativo. Esta percepción se observa en las respuestas presentadas por los participantes en las preguntas B,C, D, E y F, en las cuales se les solicitó mencionar los aportes que la práctica de música de cámara hace al estudiante en su proceso de formación o los beneficios que aporta la música de cámara a los docentes en su rol de tutores o directores de trabajos de este tipo, porque hablaron de aspectos y conceptos propios de la música, como articulación, análisis musical, afinación, sonido, manejo de grupo o puesta en escena, lo que evidentemente se cataloga como conocimiento en este caso musical, por lo tanto, en esta ocasión cabe hablar de percepción conceptual.

A. ¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?

El análisis de las respuestas presentadas en el cuestionario permite identificar tres causas por las cuales, hasta la fecha, el programa no ha incluido la música de cámara en el plan de estudios, estas son:

- 1- Desconocimiento de lo aportes que hace la música de cámara.
- 2- Falta de interés por parte de estudiantes y docentes
- 3- Enfoque del programa

Acerca del desconocimiento de la música de cámara, el participante **GEP 2** expresa, *“por falta de conocimiento de los grades aportes que la práctica de música de cámara hace a la formación profesional”*. De igual manera el participante **GES 3** menciona: *“porque no hay interés por este tipo de música, ya que no se tiene clara la importancia de esta en la formación integral de los profesionales en música”*. Las anteriores respuestas además de justificar la causa “Desconocimiento de la música de cámara por parte de directivos del programa”, demuestran la importancia de la misma en los procesos de formación musical. Al respecto, la UPTC (2015) menciona que cuando el estudiantate realiza trabajos de música de cámara, tiene la oportunidad de reflexionar sobre los diferentes ejes temáticos que aportan a su formación integral como la identificación de diferentes estilos musicales y por ende la capacidad para interpretarlos, beneficiando su futuro rol como docente o interprete profesional.

En las respuestas dadas por los participantes **GES 2** *porque el cuerpo docente del programa que además cumple labores administrativas, no tienen la capacidad ni el interes para realizar dicha gestión* y **GEP 3** *por falta de interés de los estudinates y docentes. Además los pocos espacios o proyectos que se hacen en el programa tiene intereses*

*personales mas nos colectivos ni académicos*, se evidencia la segunda causa encontrada en las respuestas denominada falta de interés por parte de estudiantes y docentes.

Sobre la tercera y última causa denominada (enfoque del programa), el participante **GEP 1** menciona *“porque el programa está concebido para hacer más énfasis en el componente pedagógico, limitando la formación instrumental”*. La anterior respuesta hace alusión a la problemática expuesta en el primer capítulo, donde como antecedente académico y pedagógico, se exponen cuatro programas de licenciatura en música adscritos a diferentes universidades públicas del país y que tienen grandes similitudes con el programa objeto de estudio en cuanto a título que otorgan, duración, créditos, entre otros aspectos, los cuales se pueden observar en el cuadro comparativo No 1 expuesto en el capítulo en mención.

Como gran diferencia entre dichos programas, se encuentra la no inclusión en el plan de estudios de la práctica de música de cámara por parte del programa objeto de estudio. La formación en música de cámara es de gran importancia para los programas tomados como referencia, ya que en algunos casos tiene una duración de hasta 6 semestres como es el caso de la Universidad de Caldas. Este hecho se puede evidenciar en el anexo E.

En este sentido, el estudiante **GES 1** menciona *“por la forma en que está diseñado el currículo”*, dicha respuesta puede enfocarse hacia los planes de estudio de los programas tomados como referente y el programa objeto de estudio. En dichos planes, los programas tomados como referente incluyen la asignatura Instrumento Principal con una duración de diez semestres o niveles, dichas asignaturas junto con la práctica de música de cámara se convierten en eje fundamental en la formación instrumental del licenciado en música (Ver anexos B, C, D, E). Por su parte, el programa objeto de estudio como los tomados como referente, sí incluye en su plan de estudios la asignatura Instrumento Principal con la misma duración (diez semestres) pero no incluye la práctica de música de cámara (ver anexo A).

Por lo tanto, la respuesta *“por la forma en que está diseñado el currículo”* posee una relación directa con los anteriores planteamientos.

Para el caso de las entrevistas, la pregunta sólo estuvo dirigida al grupo **GDP** (grupo docentes programa), pues el **GDE** (grupo docentes externos) pertenecen a programas profesionales de música del país que incluyen la asignatura música de cámara en el plan de estudio, por lo tanto, la pregunta no aplicaba para dicho grupo. El análisis de las respuestas presentadas por el grupo **GDP**, evidencian dos aspectos por los cuales la asignatura música de cámara no se encuentra incluida en el plan de estudios.

El primer aspecto está relacionado con la falta de interés por parte de los docentes como lo menciona el participante **GDP 1**, *los docentes no tienen la iniciativa de realizar trabajos de música de cámara*. Si se contrasta la anterior respuesta con las de algunos participantes del cuestionario como **GES 2** *porque el cuerpo docente del programa no tiene la capacidad ni el interés para realizar la gestión administrativa*. y **GEP 3** *por falta de interés de los estudiantes y docente*, se podría afirmar que una de las causas por las que en el programa no se realizan trabajos de música de cámara o no se proponen, se debe al poco interés que tienen los docentes por este tipo de prácticas.

El segundo aspecto por el cual la música de cámara no está incluida en el plan de estudios según los participantes, está relacionado con el enfoque del programa. El participante **GDP 2** manifiesta que *“por el énfasis que tiene el programa, ya que se tiene el concepto que licenciatura en música no tiene que ver con la parte instrumental, por tal motivo los créditos de las asignaturas teóricas y pedagógicas son mayores que el de las instrumentales. En tal sentido la creación de espacios académico/instrumentales no es prioridad”*. En el mismo sentido el participante del cuestionario **GEP 1** aporta que *“porque el programa está concebido para hacer más énfasis en el componente pedagógico,*

*limitando la formación instrumental.* Por lo tanto, los participantes del cuestionario y la entrevista coinciden en terminos generales que las causas por las que no está incluida la música de cámara en el programa son falta de interés por parte de estudiantes/docentes y enfoque del programa.

- B. Si el programa de licenciatura en música incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su formación académica, pedagógica e interpretativa?
- C. Si el programa de licenciatura en música incluyera la práctica de música de cámara en su plan de estudios ¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa podrían adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique
- D. ¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa de licenciatura en música adquieren a través de la práctica de música de cámara? Justifique

Antes de presentar la información, es importante aclarar que las preguntas denominadas B, C y D buscaron conocer la misma información, pero debido a que todas fueron aplicadas a los diferentes grupos propuestos dentro de las fuentes de información de la presente investigación, la estructura de cada una es diferente, pero como se mencionó buscan conocer la misma información. Como se puede observar, los aportes académicos propuestos en la pregunta B tienen relación con las habilidades musicales propuestas en las preguntas C y D. De igual manera los aportes pedagógicos en B, corresponden a las competencias pedagógicas y profesionales en C y D. Esta relación además de haberse planteado desde el momento de la construcción de las preguntas, se corroboró al momento

de analizar las respuestas brindadas por los participantes, por lo tanto, se exponen a continuación.

Teniendo en cuenta que las preguntas enfatizan en los aspectos académicos (habilidades musicales), pedagógicos (competencias pedagógicas y profesionales) e interpretativos, se presenta la información en dicho orden. La palabra académicos hace referencia a temas o aspectos específicos del área musical, por lo tanto, los participantes mencionan que la práctica de la música de cámara aporta aspectos como la audición, trabajo en grupo, armonía, nuevo repertorio, análisis musical. Respuestas como **GES 1** *me aportaría en aspectos como: conocimiento de repertorio y compositores, aprender a tocar en grupo, entrenamiento auditivo*, **GEP 2** *comprender mediante el análisis la esencia de períodos y estilos musicales variados*, **GEP 1** *académicamente aporta consejos que resultan vitales para la formación musical del individuo como (afinación, entendimiento armónico, práctica en conjunto)* y **GDP 2** *en cuanto a habilidades musicales (aportes académicos), se desarrollan aspectos como afinación, fraseo, respiración, tempo, dinámica, permiten conocer dichos aspectos específicos.*

Rusinek (2003) a través de su planteamiento acerca del aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos citado en el marco teórico, menciona y plantea que son tres las capacidades musicales necesarias para que se dé el desarrollo de los procesos cognitivos en la enseñanza musical. Entre dichas capacidades está la cognición auditiva, a través de la cual se activan algunos procesos mentales en función del sonido (intensidad, timbre, duración, altura) que actúan simultáneamente. Entre dichos procesos se encuentran la identificación armónica e identificación tonal, que se refieren a conocer y entender todo lo referente al contexto armónico de una obra para lograr una mejor interpretación. Estos procesos se pueden apreciar en las respuestas dadas por **GEP 1**, *académicamente aporta*

*consejos que resultan vitales para la formación musical del individuo como el entendimiento armónico y **GDE 1** la música de cámara es un germen, pues el entendimiento y conceptos que se desarrollan a través de este trabajo, benefician el trabajo en agrupaciones grandes.*

Otro proceso mental propuesto por Rusinek (2003) es la discriminación del contorno melódico, el cual se refiere a entender el papel de cada instrumento en una obra musical, al respecto **GEP 2** menciona *“mediante la conciencia sobre el papel de mi instrumento y responsabilidad del mismo en una obra musical”*. En el mismo sentido el participante **GDE 2** menciona *“saber escuchar al otro y escucharse a sí mismo y cómo poder combinar esos dos términos para llegar a una buena obra musical”*.

El término pedagógico (competencia pedagógica/profesional) se refiere a los aspectos propios de la enseñanza musical que se desarrollan durante la práctica de música de cámara como trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, didáctica, técnicas de ensayo u ensamble, que se convierten en herramientas pedagógicas que el estudiante puede utilizar en su futura labor como docente. El trabajo colaborativo se puede apreciar en respuestas como **GEP 2** *me ayudaría a desarrollar el trabajo en grupo y colaborativo*, **GDP 2** *el desarrollo de las competencias pedagógicas se realiza a través del trabajo grupal*, **GEP 3** *me ayudaría a desarrollar la capacidad de tocar y ensamblar en grupo*. Sobre el trabajo grupal o colaborativo, Echezarreta, Prados, Poch y Soler (2009), menciona que éste posee varias características como que cada miembro del grupo tiene una serie de responsabilidades en busca del bienestar común, es decir, las tareas son compartidas, asimismo, el logro de los objetivos se da mediante el trabajo individual y grupal de los miembros y en general, el trabajo colaborativo requiere de una comunicación e interacción



constante entre los miembros del grupo. Dichas características se aprecian en las respuestas anteriores.

Sobre el aprendizaje cooperativo Picardo et al. (2005), lo definen como un proceso de aprendizaje mediado por la interacción entre las personas, es decir, no se da en solitario, lo que permite la construcción grupal de conocimientos. Al respecto, los participantes manifiestan que la práctica de música de cámara les permite adquirir nuevos conocimientos como lo expresan los participantes **GES 2** *me permitiría ampliar mis conocimientos para poder aplicarlo en otros espacios*, **GDE 1** *a nivel pedagógico permite que el estudiante ponga en práctica los aspectos aprendidos en las demás áreas*, y **GES 1** *aprender conceptos de ensamble, aplicables a diversos formatos, en prácticas futuras*. En el mismo sentido el participante **GDE 2**, afirma *“la competencia pedagógica en un grupo de cámara, se da cuando cada integrante con su estudio individual, logra que se adquiriera un nivel grupal, lo que permite que se cumplan los objetivos musicales”*, haciendo también alusión a las características del aprendizaje colaborativo mencionadas anteriormente.

Con respecto a las competencias profesionales, estas se obtienen a través de las competencias pedagógicas, pues las respuestas expuestas anteriormente, permiten interpretar que las competencias pedagógicas adquiridas mediante el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo le dan la oportunidad al estudiante de aprender cómo se hace. En tal sentido, una vez aprendido y entendido el concepto, el estudiante estará en la capacidad de replicarlo, beneficiando su faceta profesional y/o docente. Respuestas como **GDP 1** *en cuanto a competencia profesional, la práctica de música de cámara le permite al estudiante conocer las diferentes técnicas de ensamble en diversos formatos y aplicar esto en su faceta profesional. En general el estudiante puede ampliar de mejor manera sus conocimientos en la medida que los comparte con otro* y **GDP 2** *en cuanto a las*

*competencias profesionales, la música de cámara amplía el perfil de quién la practica, lo que beneficia la parte profesional, permiten evidenciarlo.*

Finalmente, el término interpretativo hace referencia a la ejecución instrumental y los beneficios que la música de cámara aporta a esta. Como se mencionó en el aspecto académico (habilidades musicales), Rusinek (2003) plantea tres capacidades musicales y para el caso de la ejecución instrumental, el mismo autor plantea la cognición en la ejecución musical, en la cual intervienen componentes motrices y cognitivos. Los motrices se refieren a las acciones del cuerpo para producir sonido a través de los diferentes instrumentos musicales y los cognitivos, implican una representación mental que subyace a la ejecución, pero dicha ejecución no siempre es igual, porque el intérprete podrá hacer variaciones controladas en su interpretación musical, por lo tanto, su representación mental también será diferente. (Sloboda, 1982; Rusinek, 2003).

Los anteriores planteamientos propios de la ejecución instrumental, se pueden relacionar con respuestas como **GEP 1** *“en la parte interpretativa tendría más exigencia para tocar en grupo y conocer repertorio y compositores, GES 1 entender la interpretación como algo más que seguir la indicaciones de dinámicas en la partitura,* por lo que se podría decir que los componentes motrices y cognitivos propuestos por Rusinek (2003) en la música de cámara sí se dan, pues es requisito fundamental para la práctica de música de cámara interpretar o ejecutar un instrumento musical.

- E. Si el programa incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su labor como pedagogo? Justifique
- F. ¿Cuáles son los beneficios que, a través de la práctica de música de cámara, obtiene usted en su rol como pedagogo? Justifique

El análisis de la información brindada por los participantes permite conocer dos grandes aportes que la música de cámara trae a su labor como docentes o pedagogos. El primer aporte tiene un enfoque hacia la experiencia del docente y como éste con los conocimientos adquiridos a través de sus estudios y trayectoria en música de cámara, puede llegar a orientar trabajos de cámara. Dicho aporte se observa en la respuesta del participante **GDE 1** quien menciona *“cuando yo como docente he tenido una experiencia en música de cámara, sé qué debo enseñar, sé cómo solucionar los posibles problemas que se presenten y puedo transmitir el conocimiento.* En el mismo sentido **GDE 2** expresa *“la posibilidad de poder explicar detalladamente y auditivamente con sonidos reales a los estudiantes diferentes fenómenos musicales.*

En este caso, la experiencia está directamente relacionada con los diferentes trabajos de cámara que los docentes han realizado como intérpretes, pues es a través de estos que la experiencia se adquiere. Por lo tanto, las respuestas brindadas por los participantes en esta pregunta tienen coherencia, pues en la pregunta No 2 los mismos participantes (**GDE1-GDE2**) manifestaron haber realizado como intérpretes diferentes trabajos de música de cámara, por medio de los cuales desarrollaron diferentes competencias musicales, interpretativas y sociales, permitiéndoles adquirir conocimiento y experiencia que luego se puede transmitir en el rol de director o tutor de música de cámara, como lo menciona **GDE 1** *cuando yo como docente he tenido una experiencia en música de cámara, puedo transmitir el conocimiento.*

El segundo aporte tiene un enfoque hacia la obtención de nuevos conocimientos mediante la dirección o acompañamiento docente de diferentes agrupaciones de cámara, así como lo menciona el participante **GDP 2** *el mayor aporte sería a través de la dirección de diferentes formatos de cámara, porque podría conocer el funcionamiento de otros*

*instrumentos, su técnica, dificultades. Esto me enriquecería tanto musical como conceptualmente.* Como se puede apreciar, el participante manifiesta la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos si se incluye la música de cámara en el programa.

Sobre la obtención de nuevos conocimientos, en el marco teórico se presenta la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, quien menciona que el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, este proceso se da a través de la no-arbitrariedad y sustantividad, de esta manera se produce una interacción con la estructura cognitiva con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1963, 1976; Moreira, 2000, 2012).

Para el caso del participante **GDP 2**, al tener la posibilidad de asesorar trabajos de música de cámara conformados por instrumentos diferentes al de su experticia, puede a partir de sus pre saberes (no arbitrariedad) en interpretación, análisis musical y manejo de grupo, adquirir nuevos conocimientos (subsumidores o ideas de anclaje) para luego incorporarlos a su estructura cognitiva (sustantividad). En tal sentido se puede mencionar que los procesos de aprendizaje en la música de cámara se pueden dar a través del aprendizaje significativo, pues este beneficia la obtención de nuevos conocimientos.

Por su parte, el participante **GDP 1** coincide con el participante **GDP 2** en lo que se refiere al enriquecimiento musical y conceptual a partir de la experiencia de asesorar y conocer nuevos formatos instrumentales de música de cámara, lo que se evidencia en su respuesta *“para mi instrumento principal, se han escrito obras de música de cámara en combinación con todas las áreas instrumentales (piano, voz, cuerda, maderas, metales), por lo tanto, si se incluye la música de cámara en el programa, tendría la oportunidad de*

*conocer nuevas posibilidades sonoras además de interactuar con otras personas y conocer las fortalezas y debilidades de otros instrumentos musicales”.*

Por todo esto, se puede concluir que la música de cámara según los participantes permite a los docentes hacer uso de los conocimientos adquiridos a través de su experiencia, para orientar adecuadamente los diferentes procesos camerísticos a cargo, resolviendo de manera pedagógica dificultades propias de dicha práctica como afinación, balance sonoro y articulación, como lo menciona el participante **GDE 2**, quien expresa que ser docente de música de cámara le brinda posibilidades únicas como *“poder explicar detalladamente y auditivamente con sonido reales a los estudiantes diferentes fenómenos musicales como por ejemplo cómo se hace un balance sonoro, cómo se deben afinar los acordes mayores y menores, cuáles son las líneas melódicas importantes, cuándo es acompañamiento, cuándo es un colchón armónico, y explicarles muchos elementos musicales que a veces cuando estamos dando clase de instrumento individual no se da la posibilidad.* También se puede concluir que la música de cámara como lo mencionan las participantes **GDP 1** y **GDP 2**, le permite al docente construir nuevos conocimientos a partir de sus pre saberes, lo que genera una evolución conceptual constante.

**Categoría beneficio.** La presente categoría a través del análisis de las respuestas de los participantes generó tres sub categorías. La primera sub categoría es “Social” y hace referencia a los principales beneficios que a nivel social y cultural se podrían generar con la implementación de la música de cámara desde los programas de música, es decir, para qué y cómo se puede utilizar la música en busca de un desarrollo cultural colectivo. A esta sub categoría pertenecen las preguntas A y B. La segunda sub categoría es “Académico/Pedagógico” y nace del cuestionamiento de si las personas que desarrollan

trabajos de música de cámara adquieren beneficios adicionales en su formación, cuáles serían estos y por qué. Las respuestas presentadas por los participantes en la pregunta C y que pertenece a dicha sub categoría, demuestran que tales beneficios son de tipo académico y pedagógico.

Finalmente, la tercera sub categoría es “Visibilidad” y a esta pertenece la pregunta D. En las respuestas presentadas por los participantes en dicha pregunta, mencionan que la creación de agrupaciones de cámara en diferentes formatos le permite al programa y a la institución hacer presencia en diferentes escenarios musicales locales, nacionales e internacionales generando visibilidad. Adicionalmente, dicha visibilidad según las respuestas dadas, tiene relación con la proyección profesional y artística que se puede alcanzar a través de la música de cámara, pues el éxito de un estudiante o de una agrupación además de generar una visibilidad personal, genera visibilidad a la institución a la que pertenece o perteneció.

- A. ¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique
- B. ¿Cómo desde la práctica de música de cámara en el programa, se contribuye al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique

Una vez analizadas las respuestas de ambos instrumentos, se constató que la música de cámara puede llegar a ser una estrategia para transformar una sociedad cultural y socialmente, en este caso específico la Universidad y ciudad de cada uno de los participantes. Los grupos **GES** y **GEP** proponen como principal acción para generar dicho cambio, la creación de diversos formatos instrumentales de cámara y su presentación en los diferentes espacios y programas culturales del alma mater y la ciudad. Respuestas como **GEP 1** *creando diferentes agrupaciones de cámara y presentándolas en los diferentes*

*espacios tanto de la Universidad como de la ciudad, GES 1 creando agrupaciones para generar una necesidad, luego se deben presentar en diferentes espacios dentro y fuera del campus, lo evidencian. En el mismo sentido y justificando la respuesta de GEP 1 y GES1, el participante GDE 1 expresa que “los grupos de cámara, permiten llegar a todo tipo de auditorio o lugar para impactar la comunidad”*

Los participantes también mencionan que la música de cámara promovida desde la académica para la sociedad, trae inmersamente diferentes aspectos o beneficios como la promoción de la música académica y la visibilidad de los programas. Dichos beneficios se pueden apreciar en respuestas como **GEP 3** *promoviendo la música académica a través de conciertos de cámara, GDP 1 si se establece una asignatura de música de cámara, le daría al programa y a la Universidad una visibilidad muy amplia en el departamento y el país.*

Sobre la visibilidad, el participante **GDE 2** menciona *“estas agrupaciones hacen parte de una agenda cultural alrededor de toda la ciudad donde se integra no sólo la Universidad de Caldas, sino las instituciones que realizan actividad cultural como Comfamiliares, Colombo Americano, Banco de la República, Universidad Nacional y las demás universidades que cuentan con auditorios en la ciudad”*. En el mismo sentido el participante **GDP 2** menciona que *“habría más opciones de productos musicales para mostrar en diferentes formatos, esto ampliaría la oferta musical de la ciudad y la Universidad.*

Otro beneficio que aporta la música de cámara al desarrollo musical y cultural lo propone el participante **GEP 2**, quien menciona que los conciertos de cámara pueden transformar el pensamiento que la comunidad universitaria y local tiene sobre lo que es música de cámara en la siguiente respuesta *“logrando un impacto visual, estético, funcional y transformador del pensamiento a través de conciertos de cámara dirigidos a la*

*comunidad*”. De igual manera el participante **GDE 1** expresa *“el repertorio que se puede abordar es muy amplio, lo que permite educar al público, además es otra manera de difundir la música colombiana”*. Aunque el constructivismo, macro teoría del presente proyecto, fue una corriente pedagógica que nació para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las respuestas presentadas anteriormente podrían enmarcarse en dicha corriente, pues como lo mencionan tanto participantes locales como externos, la música de cámara promovida desde la academia puede ayudar a la re-construcción social a través de conciertos en diferentes formatos instrumentales y géneros musicales. Por lo tanto, se puede mencionar que la música de cámara promovida desde la Universidad puede lograr sensibilizar a la sociedad sobre la importancia que este tipo de propuestas musicales tiene para lograr un adecuado desarrollo musical y cultural.

- C. ¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?

Las respuestas presentadas por los participantes tanto del cuestionario como de la entrevista coinciden en que sí existe diferencia entre los estudiantes que realizan trabajos de música de cámara y los que no. Los participantes exponen que las diferencias se encuentran en aspectos como trabajo colaborativo, habilidades musicales específicas (afinación, balance sonoro, articulación, análisis musical), proyección artística y profesional, aspectos que la música de cámara aporta y que sólo pueden adquirir quienes realicen trabajos de este tipo.

Aspectos como pensar, actuar, e interpretar, tienen una relación directa con el pensamiento constructivo propuesto por el psicólogo cognitivo e investigador Seymour Epstein (1998), quien menciona que el pensamiento constructivo posee dos tipos de



inteligencia, la inteligencia racional y la inteligencia experiencial, siendo ésta última la que permite dicho pensamiento. Picardo et al. (2005) mencionan que la inteligencia experiencial está relacionada con los sentimientos y la forma de ser de las personas, además de basarse en las experiencias de vida. Según los mismos autores, dicha inteligencia puede dividirse en inteligencia emocional, social y práctica, por lo tanto, puede ser posible relacionar los tres aspectos solicitados en la pregunta (pensar, actuar, e interpretar) con los tres tipos de inteligencia experiencial.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en la pregunta (pensar, actuar e interpretar un instrumento), se agruparán las respuestas en relación con cada aspecto y se presentarán en el mismo orden, además de relacionarse los hallazgos con la categoría beneficios y su respectiva sub categoría académico/pedagógico. Sobre la diferencia en la forma de pensar, las respuestas de los participantes **GES 2** *sí, porque se adquiere más conceptos que permiten al estudiante avanzar más rápido y mejor en su proceso formativo*, **GES 1** *sí, porque lo evidencio cuando hablo con compañeros que no hacen música de cámara y la diferencia está en el concepto de cómo se hacen las cosas* y **GEP 2** *sí, la diferencia está en el desarrollo de la sensibilidad musical*, permiten evidenciar una forma de pensar clara y estructurada, que a su vez se convierte en un beneficio de tipo académico, pues los estudiantes están abiertos al cambio y a la adquisición de nuevos conocimientos. Así mismo, el aspecto pensar tiene una relación directa con la inteligencia emocional, pues según Salguero, Fernández Ruiz, Castillo y Palomera (2011), la inteligencia emocional les permite a las personas procesar y utilizar mejor la información que perciben, logrando obtener significado en sus conceptos o pensamientos, lo que se evidencia en las anteriores respuestas. Finalmente, el participante **GDE 2** menciona *“una de las diferencias que*

*encuentro está en qué perspectiva tiene el estudiante acerca de la música, es decir su capacidad cognitiva musical”.*

Dicha capacidad cognitiva mencionada por el participante **GDE2**, hace referencia a los diferentes aspectos técnicos y musicales que la música de cámara permite desarrollar a quien la práctica como lo mencionan los participantes **GEP 1** *aspectos como afinación, sonido, articulación* y **GDP 2** *tempo, dinámica, fraseo, afinación*, lo que se convierte en beneficios de tipo académico. Dichos aspectos, una vez el estudiante los asimila (pensar) procede a aplicarlos (actuar). Por lo tanto, las diferencias que encuentran los participantes en el aspecto actuar se pueden apreciar en respuestas como **GES 3** *sí, porque quien realice trabajos de música de cámara tendrá mayor conocimiento sobre técnicas de ensamble, trabajo en grupo y por ende tendrá mejor formación musical y personal* y **GDP 1** *sí, porque el estudiante que realiza trabajos de música de cámara obtiene beneficios por ejemplo en el trabajo con otros compañeros (trabajo colaborativo), lo que beneficia en aspectos como el compromiso, relaciones sociales, pues entenderse con otra persona no es fácil. Entonces interactuar con otras personas al servicio de la música requiere de mucho profesionalismo*. Las anteriores respuestas permiten conocer que la música de cámara le brinda la oportunidad a quien la práctica, de mejorar su forma de actuar y por ende sus relaciones sociales e inter personales a través del compromiso y el trabajo colaborativo, por lo tanto, tiene una relación directa con la inteligencia social, ya que ésta según Goleman (2006) se desarrolla mediante la interacción con las personas y la comprensión de las mismas.

En el mismo sentido, los participantes mencionan que la práctica de música de cámara puede fortalecer su faceta como líder o futuro docente en diferentes agrupaciones de cámara como lo menciona el participante **GDE 2** *cuando alguien está en un rol de docente*

*a futuro, la música de cámara le brinda los aspectos necesarios para el manejo de grupo, formatos mixtos, es decir, la música de cámara beneficia el rol como docente, lo que además de ser un beneficio pedagógico porque el estudiante obtiene la capacidad para replicar sus conocimientos, representa una interacción constante con las personas, validando nuevamente el planteamiento de Goleman (2006) y haciendo alusión también a la teoría propuesta por Vygotsky en el segundo capítulo, quien plantea que la interacción social es el medio para la construcción del conocimiento.*

En cuanto a la interpretación del instrumento, los participantes afirman que las personas que realizan trabajos de cámara obtienen grandes beneficios técnicos e interpretativos como afinación, sonido y articulación a través de la interacción con a los demás instrumentos del conjunto. Los anteriores aportes se pueden apreciar en las respuestas **GDP 1** *otro beneficio es poder conocer mi instrumento en diferentes facetas, es decir, cuando se integra con otros instrumentos en aspectos como afinación, sonido, articulación y GDP 2 cuando son formatos mixtos, existe un beneficio al tener la oportunidad de conocer las fortalezas y debilidades de los demás instrumentos en aspectos como afinación, sonoridad entre otros.*

En el mismo sentido el participante **GDE 2**, menciona que los aspectos propios de la ejecución instrumental sólo es posible desarrollarlos mediante las practicas grupales como es el caso de la lectura musical *“no se puede desarrollar con la práctica individual aspectos como la lectura a primera vista y la capacidad de reacción rápida frente a muchas cuestiones técnicas que se presentan en el momento y que se deben resolver.* El mismo participante complementa su idea con la siguiente apreciación *“cuando el estudiante inicia el proceso (música de cámara), empieza a encontrar todos los elementos técnicos e interpretativos que no le salen y empieza a detectar exactamente lo que aún no puede hacer bien, cosa que no pasa con los alumnos que están estudiando en el salón de clase solos,*

*que siempre se habitúan a estudiar lo que les sale muy bien y no encuentran una forma de descubrir las cosas técnicas e interpretativas que no salen”.*

Así mismo, es importante recordar que uno de los aspectos que intervienen en la inteligencia experiencial es la práctica. Esta a su vez se relaciona con la interpretación musical, pues como lo mencionan Vinasco (2011) y Rusinek (2003), la ejecución instrumental se da mediante procesos mecánicos o motrices, los cuales se logran mediante la repetición o practica y la inteligencia práctica según Albrecht (2015), hace referencia a las diferentes habilidades y hábitos mentales que se realizan las personas en sus labores cotidianas. Por lo tanto, se puede mencionar que las personas que realizan trabajos de cámara complementan positivamente su faceta como intérpretes en los diferentes aspectos ya mencionados, lo que representa beneficios de tipo académico y pedagógico.

D. ¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?

El análisis de las respuestas presentadas en el cuestionario, evidencian que todos los participantes coinciden en que el programa sí presenta baja producción u oferta en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara. La principal causa por la que no se realizan actividades como clases magistrales, concursos de interpretación o composición, festivales, seminarios, simposios o encuentros musicales, se debe según cinco de seis participantes, a la falta de interés y gestión por parte de las personas que administran el programa. Respuestas como **GES 3** *sí, porque los directivos no tienen conocimiento sobre las diferentes estrategias para proponer actividades musicales y*

académicas, **GEP 2** sí, por falta de interés de la administración, **GEP 1** sí, porque los administradores no han generado espacios musicales, lo demuestran.

Los participantes también manifiestan que las pocas actividades que se han realizado en el programa no buscan un interés colectivo que contribuya al mejoramiento académico y musical de los estudiantes y docentes del programa. Dicha afirmación se puede observar en las respuestas de los participantes **GES 2** *pienso que la baja producción musical se debe a que la administración no realiza actividades que permitan el beneficio colectivo tanto para estudiantes como docentes y la comunidad en general* y **GEP 3** *porque solo hay intereses personales por parte de administrativos y docentes, por tanto, no proponen actividades con beneficio colectivo y académico.*

Respecto a la promoción y práctica de la música de cámara a través de actividades como seminarios, concursos entre otras, el participante **GES 1** menciona “*en mi concepto no más del 20% de los integrantes actuales del programa han realizado trabajos de música de cámara*”, afirmación que es coherente si se tiene en cuenta que la asignatura música de cámara no está incluida en el plan de estudios, por lo tanto, el programa no promueve actividades musicales y académicas que motiven y despierten el interés de estudiantes y docentes para realizar o proponer trabajos de cámara.

Por su parte, los participantes de la entrevista coinciden con los del cuestionario en que el programa tiene baja producción en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la música de cámara. Los participantes **GDP 1** y **GDP 2** manifiestan que las pocas actividades musicales y académicas que se realizan en y desde el programa, no brindan la cobertura suficiente, lo que genera poca variedad musical e instrumental. Esto se evidencia en respuestas como **GDP 1** *el programa solo cuenta con 4 agrupaciones que existen por cumplir un requisito académico y por ende su actividad musical es poca* y **GDP**

*2 el enfoque ha sido más hacia los grupos grandes y se ha descuidado el resto de opciones, por ende, no hay variedad”.*

El participante **GDPI1**, menciona que una de las causas por las que no se realizan actividades como clases magistrales, concursos de interpretación u composición, festivales, seminarios, simposios o encuentros musicales, se debe a la ausencia de la música de cámara en el programa *“las pocas agrupaciones de cámara que existen, las crean los mismos estudiantes por su propia iniciativa, lo que demuestra la necesidad de la práctica de cámara de una manera oficial. Esto a su vez hace que no se creen espacios de capacitación como talleres, festivales, concursos que sirvan para mostrar el trabajo realizado”*. En el mismo sentido el participante **GDP 2** menciona *“porque faltan personas que lideren actividades como festivales, concursos, intercambios, clases magistrales”*, a su vez, esta respuesta tiene una relación directa con la principal causa mencionada por los participantes del cuestionario *“falta de interés y gestión por parte de los directivos del programa”*, pues las personas que en principio pueden hacer las gestiones administrativas dentro de la Universidad para realizar actividades en pro del mejoramiento académico, son los directivos de cada programa.

Por lo tanto, se puede mencionar que la música de cámara aplicada y desarrollada en las diferentes líneas instrumentales, se podría convertir en una estrategia para impulsar eventos académicos y musicales de impacto nacional e internacional, en los que se puedan presentar dichos trabajos y proyectar profesional y artísticamente a estudiantes y profesores del programa, además de dar visibilidad a la Universidad y a la región. A continuación, se presentan las conclusiones y en ellas, se da respuesta a los planteamientos hechos en el capítulo inicial.

## **Conclusiones**

Este capítulo presenta los principales hallazgos de la presente investigación en tres partes. En la primera se da respuesta a las preguntas orientadoras y por ende a la pregunta de investigación a partir de dichos hallazgos, además de confirmar el supuesto de investigación propuesto. En la segunda parte se expone la forma en que se cumplieron los objetivos y finalmente se presenta una sección en la que el investigador propone cómo se darían algunos procesos de enseñanza en la música de cámara mediante el planteamiento hecho por Gabriel Rusinek sobre el aprendizaje de la música.

### **Respuesta de planteamientos**

En este apartado se dará respuesta a las cuatro preguntas orientadoras propuestas para la presente investigación. Estas a su vez permiten dar respuesta a la pregunta principal de investigación y confirmar el supuesto de investigación planteado. Es importante mencionar que al mismo tiempo que se contestan las preguntas mediante el discurso, se generarán conclusiones, reflexiones y recomendaciones por parte de investigador basado en su experiencia y en las principales respuestas presentadas por los participantes de la investigación, por lo tanto, se hace necesario exponer una vez más la pregunta de investigación y el supuesto de investigación, con el fin de contextualizar nuevamente la problemática que generó éste trabajo investigativo.

La primera pregunta busca saber qué conocimiento y experiencia sobre música de cámara, poseen los docentes y estudiantes del programa. En tal sentido y teniendo en cuenta las definiciones hechas por Bezos (2005) y Latham (2008) sobre música de cámara, se pudo confirmar que tanto estudiantes como docentes participantes poseen un adecuado concepto teórico acerca del tema. Sobre la experiencia, las preguntas diseñadas para conocer este aspecto se enfocaron hacia la experiencia interpretativa y docente. Teniendo en cuenta las

respuestas presentadas por los participantes, se puede mencionar que, para desempeñarse adecuadamente como docente o tutor de trabajos de cámara, es muy importante haber hecho parte como intérprete de un grupo de cámara, es decir, haber adquirido experiencia a nivel interpretativo, pues esta faceta permite conocer en detalle todos los aspectos propios del área que posteriormente serán replicados.

Al respecto, el investigador aporta que ser interprete de cámara le ha dado la posibilidad, a través de la resolución de problemas técnicos y musicales en las agrupaciones que ha integrado, de adquirir conocimientos que hoy en día benefician su labor como docente de cámara. Por lo tanto, se puede sugerir que, para ejercer la docencia en este caso en música de cámara, la experiencia como intérprete en dicha área se convierte en un aspecto fundamental, pues permite replicar los conocimientos propios de la música que han sido adquiridos a través de las propias vivencias.

Finalmente, como lo mencionó el participante GDP1, los estudiantes pueden llegar a enfocar sus proyectos de grado hacia la música de cámara gracias a los conocimientos aprendidos por medio de la experiencia interpretativa de sus docentes. Al respecto el investigador aporta que durante el tiempo que lleva como docente en el programa local, gracias a su labor extracurricular como docente y tutor de música de cámara, además de su experiencia como interprete ha tenido la oportunidad de dirigir cuatro proyectos de grado de los cuales uno estuvo enfocado hacia la música de cámara, concretamente el trabajo que lleva por título “Desarrollo y evolución del Trombón en la Orquesta Sinfónica durante el periodo Romántico”, el cual consistió en interpretar seis extractos orquestales de las obras sinfónicas más representativas para el trombón en dicho periodo.

Por lo tanto, el investigador sugiere, basado en los anteriores planteamientos y en su experiencia, que para ejercer la dirección de proyectos de grado (docencia en música de



cámara) con el enfoque mencionado, se hace necesario poseer un adecuado concepto teórico sobre el tema y una experiencia como intérprete considerable, que permitan orientar adecuadamente los diferentes procesos del estudiante.

La segunda pregunta permitió conocer cuáles han sido los factores específicos que han influido históricamente para que en el programa no se haya incluido la práctica de música de cámara en el plan de estudios. Por lo tanto, una vez analizadas todas las respuestas presentadas por los participantes, estos coinciden en que los principales motivos por los que no se ha incluido la práctica de música de cámara en el programa son el enfoque del mismo mayormente hacia el área pedagógica y la falta de interés por parte de estudiantes y docentes en realizar trabajos de este tipo.

El enfoque del programa actualmente está dirigido hacia la parte pedagógica y como se mencionó en el capítulo anterior, ésta situación hace alusión a la problemática expuesta en el capítulo uno, donde se presentaron cuatro programas de licenciatura en música del país que poseen grandes similitudes con el programa objeto de estudio y que se exponen en el cuadro comparativo No (1). Sobre el enfoque del programa, el investigador menciona que después de analizar detalladamente los planes de estudio de los programas de licenciatura en música citados en el primer capítulo, se llega a las siguientes conclusiones:

- En un principio el enfoque podría estar dado por cómo están distribuidos los créditos en las diferentes asignaturas. Como ejemplo la asignatura instrumento principal que es una de las similitudes entre los programas, en el programa objeto de estudio tiene un valor de dos créditos (Ver anexo A), pero la misma asignatura en la Universidad de Caldas tiene un valor de tres créditos (Ver anexo E) y en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia tiene un valor de cuatro créditos (Ver anexo D). Por lo tanto, dicha distribución de créditos muy posiblemente podría llegar a

determinar si el enfoque de un programa de licenciatura en música es hacia lo pedagógico o hacia lo instrumental.

- Otro aspecto que determina el enfoque del programa local, es la poca oferta para los estudiantes de asignaturas instrumentales, impidiendo el correcto desarrollo de las habilidades interpretativas en los estudiantes. Un hecho que llama la atención del investigador es que la Universidad del Atlántico y la Universidad Pedagógica Nacional al igual que el programa objeto de estudio, otorgan el valor de dos créditos a la asignatura instrumento principal, pero a diferencia del programa local incluyen la práctica de música de cámara o similares. Este hecho sugiere que dichas instituciones partiendo de la premisa que están formando licenciados en música, lo que buscan más allá de formar intérpretes de alto rendimiento, es complementar la formación de sus estudiantes en los diferentes aspectos musicales, pedagógicos e interpretativos, siendo la música de cámara una buena alternativa. Por lo tanto y teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, valdría la pena pensar en redefinir el enfoque del programa acorde a las necesidades del contexto, el bienestar de los estudiantes y las propuestas de los diferentes programas de licenciatura en música del país.

Sobre la falta de interés por parte de estudiantes y profesores, esta podría asociarse con el desconocimiento que la comunidad docente y estudiantil del programa tiene frente a los aportes y beneficios que trae la música de cámara. Documentos de la asignatura música de cámara o similares como el PAE (plan académico educativo), PCC (Planeación de contenidos del curso) o PIAA (Plan institucional de actividad académica) pertenecientes a los programas tomados como referente, permiten conocer el amplio entendimiento que dichos programas tienen acerca de la importancia de que sus estudiantes realicen trabajos de

cámara durante sus estudios de pregrado. Planteamientos como el que hace la UPTC, (2015) a través del PAE de la asignatura instrumento principal y práctica de conjunto donde proponen que los estudiantes que realizan trabajos de música de cámara, desarrollan competencias prácticas y reflexivas mediante habilidades como la interpretación o ejecución instrumental así como la audición y la creación, permiten confirmar dicho conocimiento. Por lo tanto, el investigador teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y argumentos hace las siguientes recomendaciones:

- Teniendo en cuenta que actualmente el programa se encuentra trabajando en el plan de mejoramiento para la próxima acreditación de alta calidad, sería importante dentro de la reforma al currículo proponer la ampliación de la oferta de asignaturas instrumentales que permitan complementar la formación académica, pedagógica e interpretativa de los estudiantes, así como plantear una nueva distribución de créditos en toda la malla curricular, dándole mayor valor a las asignaturas propias del área musical.
- Dar un reconocimiento a los estudiantes y docentes que actualmente se encuentran desarrollando trabajos de cámara de forma extracurricular y *ad honorem*, con el propósito de motivarlos e incentivarlos a continuar con dicha labor. Incentivos como apoyo institucional y económico para presentar dichos trabajos de cámara en escenarios locales, departamentales y nacionales, podría ser una forma de reconocer esta labor.

Es importante mencionar que, en la respuesta a la siguiente pregunta orientadora, se expondrán los principales beneficios que según los participantes la música de cámara

podría aportar a quien la práctica. Asimismo, dicha pregunta permite iniciar el proceso para dar respuesta a la pregunta de investigación y confirmar el supuesto de investigación.

La tercera pregunta develó los principales aportes académicos, pedagógicos y musicales que la música de cámara podría otorgar a estudiantes y docentes del programa con la implementación de la música de cámara en el mismo. Para dar respuesta a esta pregunta fue de gran importancia conocer las percepciones sobre el tema de los docentes participantes de otros programas de licenciatura en música del país, así como la participación de algunos integrantes del semillero formativo en música de cámara.

Una vez analizadas las principales respuestas presentadas por los participantes, se pudo conocer que la práctica de música de cámara se puede convertir en un espacio con tres tipos de enfoque. El primero, en el que los estudiantes pueden utilizar y aplicar durante la práctica instrumental de cámara los conocimientos adquiridos en asignaturas teóricas como solfeo, armonía, historia de la música y análisis musical. Así lo plantea el programa de licenciatura en música de la Universidad de Caldas en su asignatura música de cámara, a través del objetivo “aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de formación” (UC, 2010, p. 2), propuesto en el plan institucional de actividad académica (PIAA) de dicha asignatura. En el mismo sentido el investigador asegura que la práctica de música de cámara le ha dado la oportunidad de emplear los diferentes conceptos musicales ya mencionados durante y después de sus estudios de pregrado, fortaleciendo y consolidando su formación musical. Por lo tanto, dicho enfoque podría denominarse enfoque académico.

En el segundo enfoque, los estudiantes tienen la oportunidad de observar diferentes estrategias pedagógicas implementadas por el docente, conocer el valor del trabajo colaborativo y aprender diferentes técnicas de ensamble que posteriormente podrán utilizar

en su vida profesional como intérpretes y docentes. El investigador menciona que ha sido a través de la música de cámara que ha logrado adquirir muchos de los conocimientos que hoy en día le permiten dirigir o integrar trabajos de este tipo con facilidad. Adicionalmente, el investigador expone que el trabajo colaborativo es esencial en la música de cámara, pues en su época de estudiante le permitió aprender nuevos conocimientos no sólo a través de sus docentes sino también de sus compañeros, generando a su vez un aprendizaje cooperativo, que como lo menciona Picardo et al. (2005), es un proceso que no se da individualmente y requiere estar mediado por otras personas.

Así mismo, la asignatura ensamble del programa de licenciatura en música de la Universidad de Atlántico, menciona que el trabajo grupal implica una gran responsabilidad, pues es a través de este que se puede lograr una homogeneidad en la interpretación (UA, 2015). Por lo tanto, el investigador concluye este enfoque mencionando que el trabajo colaborativo en la música de cámara se convierte en una herramienta pedagógica invaluable tanto para estudiantes en proceso formativo como para docentes, ya que el estudiante aprenderá diferentes técnicas de ensamble y manejo de grupo propuestas y ejecutadas por el docente, además de mejorar sus relaciones interpersonales. Por su parte el docente, al tener la oportunidad de trabajar con diferentes formatos musicales e interactuar con diferentes estudiantes, podrá ampliar su experiencia, mejorar su didáctica y reflexionar sobre su pedagogía.

En cuanto al tercer enfoque, es el que permite a los estudiantes realizar su práctica instrumental, complementando y desarrollando mediante la interpretación de su instrumento en un conjunto habilidades musicales y técnicas como la audición, afinación, fraseo, respiración, velocidad, dinámicas, balance sonoro, calidad de sonido y articulación.

Dichas habilidades se pueden observar en los contenidos de la asignatura práctica de conjunto del programa de licenciatura en música de la Universidad de Caldas, donde en cada sesión de clase, el docente busca que el estudiante por ejemplo, alcance al momento de interpretar su instrumento unificar el fraseo, la articulación, la precisión rítmica y el equilibrio sonoro, así como alcanzar una adecuada calidad del sonido y los aspectos que en éste intervienen como ataque, articulación, respiración y afinación, todo en función del grupo y del estilo musical (UC, 2015).

Asimismo, el estudio riguroso y constante de las destrezas mencionadas anteriormente logra que los estudiantes mediante la práctica de música de cámara, establezcan una relación íntima entre el sonido y la textura de la música, alcanzando una subespecialidad en la interpretación musical, como lo menciona Orlandini (2012). Al respecto, el investigador manifiesta que durante el tiempo que lleva trabajando con los integrantes del semillero formativo en música de cámara, propuesto como objetivo específico en este proyecto, ha tenido la oportunidad no sólo de enseñar las diferentes habilidades musicales y técnicas ya mencionadas, sino de ver y conocer de cerca el proceso evolutivo de cada integrante, dando fe de cómo cada uno haciendo uso de los conocimientos adquiridos en dicho espacio, ha mejorado su desempeño y rendimiento en las demás asignaturas del programa.

Este hecho permite reafirmar una vez más que el trabajo de cámara puede contribuir al fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes del programa, logrando mejorar su desempeño académico, complementando su faceta pedagógica para su futuro rol como docente y potenciando sus capacidades interpretativas y musicales, lo que le permitirá proyectarse profesionalmente.

Por último, la cuarta pregunta orientadora, permitió conocer cómo con la implementación de la práctica música de cámara en la academia, se podrían conseguir

beneficios de tipo cultural, social, institucional y musical para el programa de licenciatura en música, la Universidad y por ende la ciudad. Para dar respuesta a esta pregunta, de igual manera que en la pregunta anterior, fue de gran importancia conocer las experiencias sobre el tema de los docentes participantes de otros programas de licenciatura en música del país, así como las propuestas presentadas por los demás participantes de la investigación. Además, en esta pregunta se termina de dar respuesta a la pregunta de investigación, mediante los diferentes planteamientos que se encuentran inmersos en el discurso que a continuación se presenta.

Inicialmente, es necesario hablar nuevamente de los programas de licenciatura en música tomados como referente, pues estos desarrollan una serie de actividades de impacto nacional e internacional que buscan el desarrollo social y cultural de sus ciudades y regiones, consolidar su proyección institucional, además de convertirse en excelentes escenarios para presentar los diferentes procesos musicales entre ellos las agrupaciones de cámara. Por lo tanto, a continuación, se presentan algunos ejemplos como el programa de licenciatura en música de la Universidad del Atlántico, el cual realiza desde el año 2013 el encuentro internacional de trompeta, trombón y eufonio.

En cada encuentro, los organizadores invitan a destacados pedagogos e intérpretes nacionales e internacionales de dichos instrumentos, quienes poseen una alta calidad humana y artística. Ellos imparten clases grupales e individuales, además de realizar charlas y conciertos. Esta estrategia promueve la masiva asistencia de estudiantes, profesores y agrupaciones de cámara al evento, procedentes de diferentes lugares y Universidades del país, dándole visibilidad al programa y a la Universidad. También es pertinente mencionar que, durante los diferentes conciertos programados desde el evento en diversos lugares de la ciudad, se promueve la participación de las principales agrupaciones de cámara adscritas

al programa, acompañando en ocasiones a los docentes invitados, lo que genera motivación en los integrantes de dichos grupos y un reconocimiento a su labor. Sobre este ejemplo, el investigador menciona que tuvo la oportunidad de asistir a la primera edición de mencionado evento en el año 2013, siendo testigo y participante activo de las diferentes actividades que se desarrollan en el mismo.

Como anécdota especial, menciona que hizo parte de un cuarteto de trombones integrado por participantes al evento con el que acompañaron en una obra escrita para trombón solista y dicho formato a uno de los docentes de trombón invitados para esa ocasión, dándole la oportunidad al investigador de realizar trabajos de cámara durante el evento y adquirir nuevos conocimientos que posteriormente replicó con sus estudiantes. Dicho lo anterior, también es importante comentar que la Universidad pedagógica nacional, a través de su programa de licenciatura en música y la facultad de artes, lidera diferentes actividades culturales y musicales como conferencias, exposiciones, recitales y conciertos de cámara en diferentes salas y espacios culturales de la ciudad como teatro el torreón, sala Paulo Freire, plazoletas calle 72, sala Agustín Nieto Caballero entre otras, aumentando la oferta cultural de la ciudad desde el programa y la Universidad.

Los ejemplos presentados anteriormente, son una pequeña muestra de los múltiples beneficios culturales y sociales que el programa local, la Universidad y la ciudad podrían llegar a tener no sólo con la implementación de la música de cámara desde el currículo, sino con la creación de diferentes eventos académicos y musicales de impacto nacional e internacional que promuevan además de la música de cámara, la proyección artística y profesional de los estudiantes y docentes, así como la visibilidad académica e institucional de la Universidad. Por otra parte, al momento de analizar la información recolectada, surgieron interesantes propuestas, estrategias y recomendaciones por parte de los



participantes acerca de cómo a través de la música de cámara se podría transformar musical, cultural y socialmente el programa, la Universidad y la ciudad. Por lo tanto, a continuación, se presentan algunas de esas propuestas:

- Crear diversos formatos instrumentales de cámara desde el programa y realizar una programación o agenda cultural, donde se presenten constantemente en los diferentes auditorios y facultades del alma mater, así como de la ciudad. Esta estrategia, además de mejorar la oferta cultural para la comunidad universitaria, podría aumentar la visibilidad de la Universidad y el programa al momento de presentar dichas agrupaciones en los diferentes escenarios de la ciudad.
- Transformar el pensamiento que la comunidad universitaria y local tiene sobre lo que es la música de cámara, mediante los diferentes conciertos y actividades musicales que promuevan la presentación de dichas agrupaciones.
- Una vez creadas las diferentes agrupaciones de cámara en el programa, promover desde la academia una reconstrucción social, donde se utilice la música para acercarse a la comunidad.

Sobre el tema el investigador menciona que durante el tiempo que lleva vinculado como docente al programa, ha promovido la creación de diferentes agrupaciones de cámara de manera extracurricular, integradas por instrumentos afines a su experticia musical e interpretativa, entre ellas: cuarteto de trombones, agrupación integrada por tres estudiantes y el investigador, con la cual participó en el evento nacional M.C Mi festival “academia entorno a los instrumentos de bronce y percusión”, realizado en la ciudad de Pereira el mes de julio del año 2013 como representación de la Universidad.

Con la misma agrupación realizó además diferentes actividades culturales dentro del campus universitario como conciertos en ceremonias institucionales, conciertos de navidad,

sumado a diferentes actividades culturales de la ciudad como la *Fete de la Musique* que organiza la alianza francesa. Como gran logro musical, académico e institucional, el cuarteto de trombones participó en el festival internacional de trombón, eufonio y tuba *Trombonanza*, edición No 15, realizado el mes de agosto del año 2014 en la ciudad de Santa Fe Argentina y realizando un concierto dentro de la programación oficial del evento.

A través de los anteriores ejemplos, el investigador resalta que él y los estudiantes que en su momento integraron el cuarteto, tuvieron la oportunidad de conocer otro país y otra región de Colombia por medio del trabajo de cámara , interactuar con trombonistas provenientes de diferentes regiones de Suramérica, recibir clases individuales y grupales con profesores latinoamericanos y europeos, lo que les permitió adquirir nuevos conceptos y una mayor experiencia, lo que sin duda se convierte en un beneficio para el programa y la Universidad, pues a través de un producto de cámara, integrado por personal docente y estudiantil, se contribuyó al desarrollo del trombón en Latinoamérica, siendo esto un aporte cultural y musical de impacto internacional.

Por consiguiente el investigador teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y ejemplos, así como las respuestas a las demás preguntas orientadoras, hace la siguiente reflexión: Durante los treinta y dos años de creación del programa, se han dado importantes avances en diferentes aspectos que vale la pena reconocer como la ampliación de la planta docente, la adquisición de nuevos instrumentos, la creación de un grupo y semillero de investigación, el aumento en el número de egresados y su calidad, entre otros. Pero también es pertinente mencionar que siguen faltando otros aspectos que después de treinta y dos años deberían estar muy adelantados o resueltos, como es el caso de la poca oferta académica en cuanto a prácticas instrumentales se refiere, pues actualmente el programa solo tiene oficialmente seis agrupaciones en las cuales los estudiantes pueden que realizar

su práctica instrumental, lo que se convierte en una oferta insipiente si se tiene en cuenta que la población actual de estudiantes en el programa es de aproximadamente cuatrocientos estudiantes.

Con este panorama, la música de cámara se podría convertir en una buena estrategia pues les daría cobertura a todos los estudiantes, puesto que los formatos en este tipo de agrupaciones pueden ser variados en cuanto a instrumentos e integrantes se refiere como lo menciona la Universidad de Murcia en su artículo al encuentro con la música, lo que permitiría de alguna manera crear formaciones que suplan las necesidades académicas y de integración instrumental, de acuerdo al actual contexto social y cultural del programa y la región. Esto a su vez generaría una gran variedad de agrupaciones por medio de las cuales se podrían llevar a cabo las diferentes propuestas mencionadas anteriormente, lo que permite pensar en una prospectiva alentadora a corto plazo con beneficios académicos, musicales, sociales, culturales y profesionales anteriormente descritos, para estudiantes y docentes, así como para el programa, la Universidad, la región y el país.

Por lo tanto y como lo propone el supuesto de investigación, la música de cámara se convierte en una estrategia pedagógica, que permite complementar y fortalecer los procesos académicos y musicales de los estudiantes y docentes del programa local de licenciatura en música, además de contribuir a la promoción de una cultura musical académica. Dicho supuesto, en los programas tomados como referente, dejó de ser un supuesto para convertirse en una realidad que ha revolucionado la academia y la cultura musical, por lo que dichos antecedentes y sus respectivas realidades, motivan y ayudan para continuar en la búsqueda no sólo de la incorporación de la música de cámara en el programa, sino, de todo tipo de estrategias que permitan como en los demás programas, revolucionar la educación musical, afectando positivamente al contexto inmediato.

## **Cumplimiento de objetivos**

En este apartado, se expondrán los principales argumentos de cómo y porqué se lograron los objetivos propuestos en la presente investigación. De igual manera que en las preguntas orientadoras, inicialmente se exponen los objetivos específicos, pues fue a través su cumplimiento, que se pudo conocer y adquirir la información necesaria y útil para poder justificar el objetivo general. Por lo tanto, a continuación, se presenta la información.

Para dar respuesta al primer objetivo específico propuesto, el cual fue identificar las percepciones que tenían los profesores y estudiantes del programa de licenciatura en música objeto de estudio, con respecto a la práctica de la música de cámara, se procedió a definir la población participante, seleccionar los instrumentos de recolección de datos y diseñar las preguntas que permitieran identificar dichas percepciones. Teniendo en cuenta que esta investigación se diseñó buscando dar respuesta a los planteamientos hechos en el primer capítulo a través de las percepciones de los participantes, se puede decir que este objetivo se cumplió, porque, una vez recolectada la información, durante la presentación, análisis y triangulación de información en el capítulo cuatro, se pudo extraer la información más relevante que permitió a través de la presentación de los principales hallazgos en el actual capítulo, dar respuesta a las preguntas orientadoras y la pregunta de investigación, además de llegar a comprobar el supuesto investigativo.

Sobre la creación un semillero formativo en música de cámara integrado por estudiantes del programa objeto de estudio en las áreas instrumentales de viento metal y percusión, en el cual se aplicaran y desarrollaran los diferentes aspectos propios del área, se puede mencionar que este objetivo se cumplió por encima de las expectativas propuestas en este proyecto, pues hoy en día, no sólo se cuenta con un semillero formativo en música de

cámara, sino con una agrupación sólida, que de manera extracurricular pertenece al programa y con la cual desde sus inicios se vienen desarrollando y promoviendo diferentes actividades académicas, musicales y culturales en pro del mejoramiento y desarrollo del programa, la Universidad, la ciudad y la región.

Respecto a la parte formativa, el investigador quien a su vez es el creador y director del semillero, menciona que éste fue creado en el año 2013 y desde entonces y en mutuo acuerdo con sus integrantes, realizan hasta la fecha un promedio de dos sesiones de clase a la semana, con una duración aproximada de dos horas cada una. Durante el primer año (2013) de trabajo, la prioridad fue capacitar a los estudiantes en habilidades técnicas como respiración, vibración, flexibilidad, ataque y calidad de sonido, todos estos aspectos desde el concepto grupal. Posteriormente se fueron incorporando diferentes ejercicios que permitieron desarrollar un adecuado sonido y color de grupo, como la interpretación de escalas con diferentes tipos de articulación al unísono, por octavas y en forma de canon, así como el trabajo de afinación de acordes mayores, menores, aumentados y disminuidos. Es importante mencionar que, a la fecha, estos ejercicios se siguen realizando como calentamiento grupal, pues se hace necesario siempre estar en la búsqueda de una mejor técnica a nivel colectivo.

A medida que los estudiantes fueron mejorando las diferentes habilidades técnicas, estas se empezaron a aplicar mediante la interpretación del repertorio musical y, a través del mismo, se incorporaron nuevos aspectos y elementos propios de la interpretación musical como articulación, dinámicas, efectos sonoros y tempo, además del respectivo análisis formal de las obras en cuanto a historia y estructura. Al inicio del segundo año (2014), el investigador consideró que los estudiantes ya habían adquirido las habilidades y

capacidades musicales necesarias para empezar a ensamblar repertorio musical y presentar el trabajo en diferentes escenarios, por lo tanto, el semillero empezó a realizar algunos conciertos dentro del campus universitario, logrando cierto reconocimiento en la comunidad estudiantil, docente y administrativa, permitiéndole con el tiempo, participar en diferentes actividades de tipo institucional.

Después de las primeras presentaciones del semillero, se hizo necesario colocarle un nombre, por lo tanto, sus integrantes decidieron llamar a la agrupación Ensamble Industrial de Metales y Percusión. Desde el año 2015, la agrupación, viene impulsando diferentes actividades culturales y académicas para su institución, como es el caso del primer intercambio universitario entre la Universidad de Caldas y la Universidad Local, el cual consistió en que los integrantes del ensamble viajaran a la ciudad de Manizales para que durante seis días recibieran clases con los profesores del área de viento metal y percusión del programa de licenciatura en música de dicha Universidad, además de interactuar con los estudiantes de dicho programa, conocer otra cultura y realizar tres conciertos durante la semana, cada uno en diferentes espacios del campus universitario. Dicho intercambio fue una actividad institucional de impacto nacional, promovida desde una agrupación de cámara, demostrando una vez más, los grandes beneficios que se pueden lograr mediante dicho trabajo. Durante el mismo año, la agrupación en convenio con la oficina de bienestar universitario de su institución, organizó una temporada de conciertos de navidad, realizando dos conciertos en diferentes sedes de la institución, promoviendo la cultura de conciertos de cámara dentro del campus, además de generar espacios que permitan presentar los diferentes proyectos musicales liderados desde el programa y conformados por estudiantes, aumentando la motivación de los mismos.

Finalmente, el Ensamble Industrial de Metales y Percusión, fue seleccionado mediante audición, para participar en el XIV festival universitario de música instrumental 2016, que organiza la Universidad Pontificia Bolivariana con sede en Bucaramanga, realizando dos presentaciones dentro de la programación oficial del evento. De igual manera, la agrupación se prepara para realizar dos conciertos dentro del campus principal de su Universidad los días veinte tres y veinte seis de junio del presente año. Es importante mencionar que unos de los principales proyectos del ensamble en el presente año, es participar en el M.C Mi festival, evento académico y musical que organiza el instituto de cultura y turismo de Pereira y que se realizará del veinte cuatro al treinta de julio del presente año. Durante dicho evento, la agrupación realizará dos conciertos dentro de la programación oficial del evento, además, tanto los integrantes como su director tendrán la posibilidad de recibir clases individuales y grupales de trompeta, trombón, eufonio, tuba y percusión, así como talleres sobre música de cámara, todas estas actividades a cargo de docentes europeos y nacionales. Esto a su vez, les dará la oportunidad a los estudiantes de adquirir nuevos conocimientos y fundamentar su formación académica, pedagógica e interpretativa.

Como último objetivo específico se planteó proponer acciones que permitieran llegar a la inclusión de la práctica de música de cámara dentro del plan de estudios del programan. Al respecto, el investigador cita que, en el semestre I-2014, presentó a las directivas del programa una solicitud para que se estudiara la opción de crear un nuevo grupo en la asignatura práctica coral e instrumental, concretamente grupo de metales y percusión, con el propósito de ampliar la oferta académica en el área de viento metal y percusión, además de iniciar a través del currículo, con un proceso en música de cámara. Se propuso dicha

asignatura (práctica coral e instrumental), pues es a través de ésta, que se agrupan las diferentes practicas instrumentales en el programa, que como se comentó anteriormente, solo posee seis agrupaciones, es decir, seis grupos de la asignatura en mención. La solicitud fue aprobada, pero debido a que solo pudieron matricularse cinco personas en el grupo, éste fue cerrado, pues según las políticas de la Universidad al ser un curso dirigido debe tener un mínimo de diez estudiantes matriculados. Esta situación se repitió al siguiente semestre, lo que causó el cierre total en el sistema del grupo, por lo tanto, el semillero continuo con su labor extracurricular.

Dado al anterior, el investigador opto por presentar una nueva solicitud en la que propuso que el semillero fuese un grupo artístico del programa de licenciatura en música, petición que fue aprobada contando con el aval de todos los profesores de planta del programa. Lograr que el ensamble industrial de metales y percusión fuese reconocido como un grupo institucional, trae grandes beneficios para sus integrantes y el correcto desarrollo de las actividades de la agrupación, ya que se podrá disponer de un espacio físico para realizar los ensayos y contar con los instrumentos musicales necesarios, además de poder percibir apoyo económico para realizar diversas actividades culturales, ayudas adicionales para sus integrantes como descuento en la matrícula y poder continuar con los trabajos de cámara de una manera más oficial.

También para el programa, la facultad y la Universidad, es un gran beneficio poder contar con una nueva agrupación institucional única en su formato, pues a través de su actividad musical, se puede dar cobertura a las diferentes actividades de tipo cultural en las que se requiera su participación. Asimismo, se espera que más docentes y estudiantes tomen la iniciativa de crear nuevos proyectos musicales enfocados a los formatos de



cámara y así, una vez hayan consolidado un buen proceso y producto musical, puedan aspirar a ser un nuevo grupo institucional, aumentando la producción musical e instrumental tanto del programa como de la Universidad y la ciudad.

En tal sentido, haber creado el semillero formativo en música de cámara, también se convierte en una acción para promover la inclusión de la música de cámara en el programa, así como las diferentes actividades desarrolladas por la agrupación durante esta investigación, las cuales han ayudado para que la comunidad administrativa, docente y estudiantil del programa tengan más aceptación por la música de cámara, hecho que se corrobora con el apoyo unánime por parte de los profesores de planta del programa para que el ensamble hoy día sea un grupo institucional del programa y la Universidad. Por lo tanto y teniendo en cuenta los anteriores argumentos, se puede mencionar que este objetivo se cumplió, porque el investigador a través de sus diferentes acciones si bien solo logró que se incluyera la práctica de música de cámara en el plan de estudios del programa, si logró que hoy día se pueden realizar trabajos de este tipo de manera institucional, logrando dar sentido e importancia a este proyecto y cumplir con el objetivo general del mismo, el cual fue demostrar la importancia de la música de cámara como complemento en el fortalecimiento de los procesos académicos y musicales de un programa de licenciatura en música, porque se podría entender que quienes administran el programa han empezado a comprender la importancia y necesidad de que los estudiantes tengan la experiencia del trabajo de cámara. Esto sin olvidar los hallazgos hechos durante la investigación, que también permitieron conocer y demostrar todos los beneficios académicos, pedagógicos, interpretativos que dicha práctica aporta.

Antes de continuar con la última sección de este capítulo, es importante mencionar que esta investigación prescindió del uso de la observación, pues el investigador consideró que, con los instrumentos de recolección de datos utilizados, se obtendría la información necesaria para llegar a resolver los planteamientos propuestos en el capítulo inicial. Asimismo, el investigador menciona que al ser docente del programa donde se desarrolló la investigación, estuvo inmerso en la población sin tener el rol específico de observador, permitiéndole tomar nota de diferentes situaciones y características tanto de la comunidad perteneciente a dicho programa como del contexto a nivel cultural y social. Por lo tanto, se recomienda entonces como profundización del presente trabajo, seleccionar una población de estudiantes que no realicen trabajos de cámara e iniciar con ellos un semillero formativo, con el propósito de documentar paso a paso el proceso evolutivo de cada uno de ellos en los diferentes aspectos propios de la música. Para lograrlo se hace imprescindible el uso de la observación apoyada de los diferentes recursos tecnológicos para documentar el proceso.

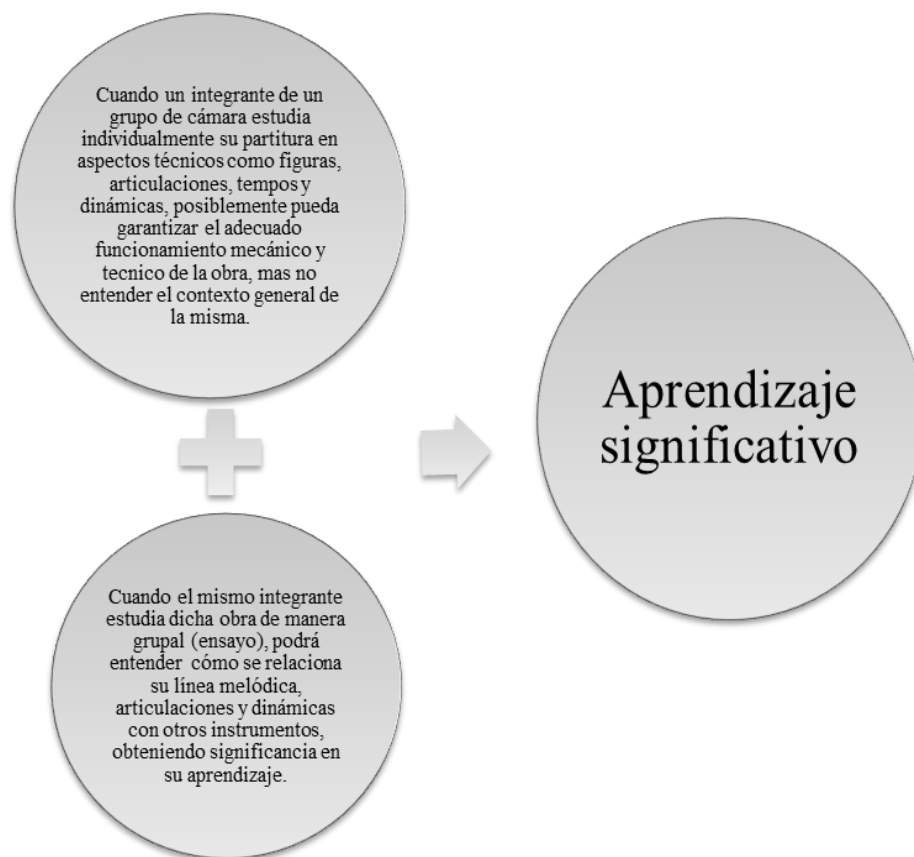
### **Nuevas propuestas**

En este apartado, el investigador presenta cómo podrían darse algunos procesos de enseñanza en la música de cámara, mediante el planteamiento hecho por Gabriel Rusinek en el segundo capítulo sobre el aprendizaje de la música. Se hace necesario recordar que el autor por medio de la pregunta ¿Cómo se aprenden los conceptos musicales?, realiza un estudio basado en el aprendizaje significativo, sobre el proceso de aprendizaje en los estudios musicales, logrando hacer un aporte a los mismos por medio de una teoría basada en dicho aprendizaje y que él denomina aprendizaje musical significativo.

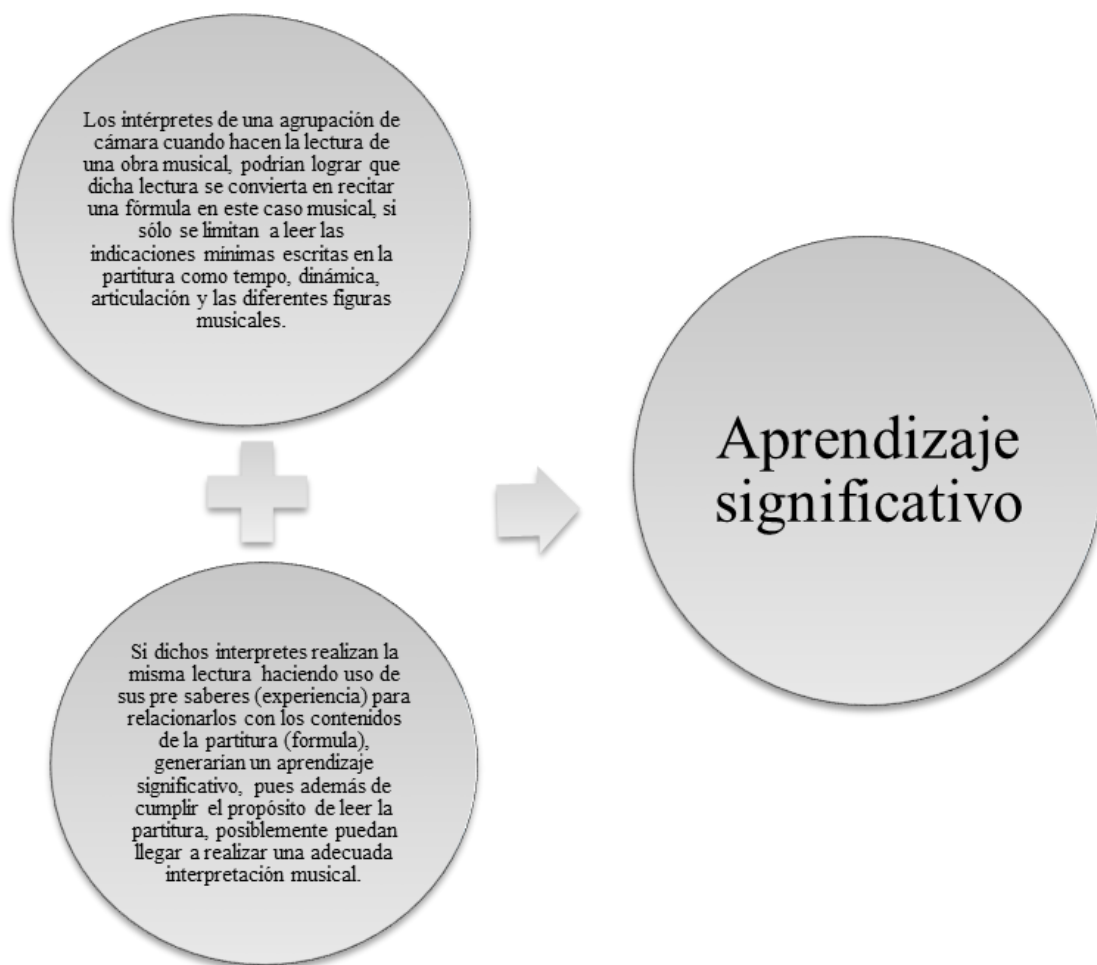
Por lo tanto, es importante recordar que Rusinek se basa en la teoría de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1976), quien menciona que este se logra cuando una

nueva información que es memorizada de manera mecánica y olvidada rápidamente (aprendizaje repetitivo) se logra relacionar de manera coherente con las diferentes estructuras del conocimiento (aprendizaje significativo), lo que a su vez Rusinek (2007) relaciona con el conocimiento procedimental (aprendizaje repetitivo) y declarativo (aprendizaje significativo), que se dan en los procesos de aprendizaje musical. Por lo tanto, el mismo autor mediante la combinación de los ejes recepción-descubrimiento y significativo-memorístico, propone diferentes maneras para que se dé el aprendizaje significativo.

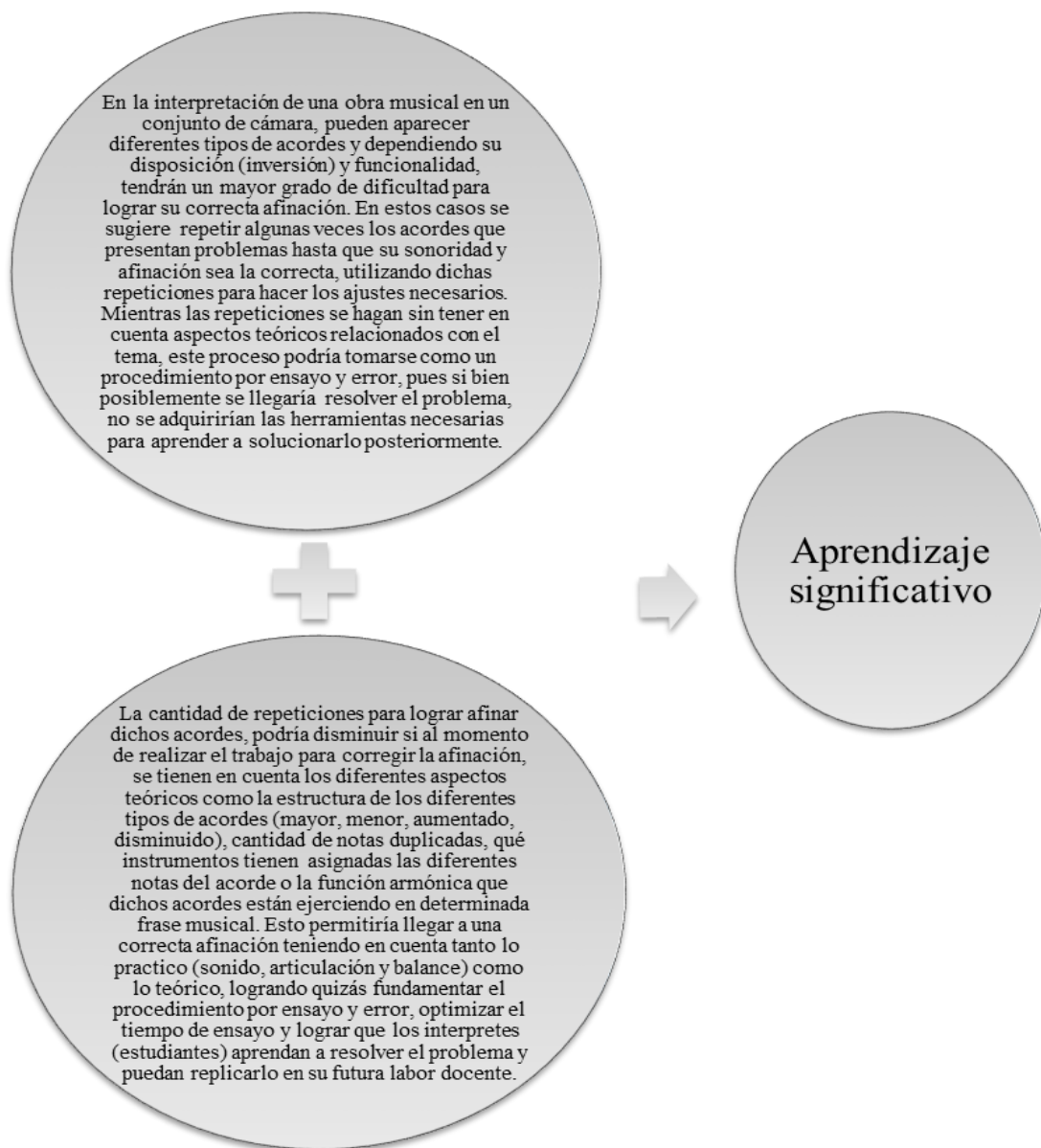
**Grafica No 7 Eje repetición: Repetitivo por recepción**



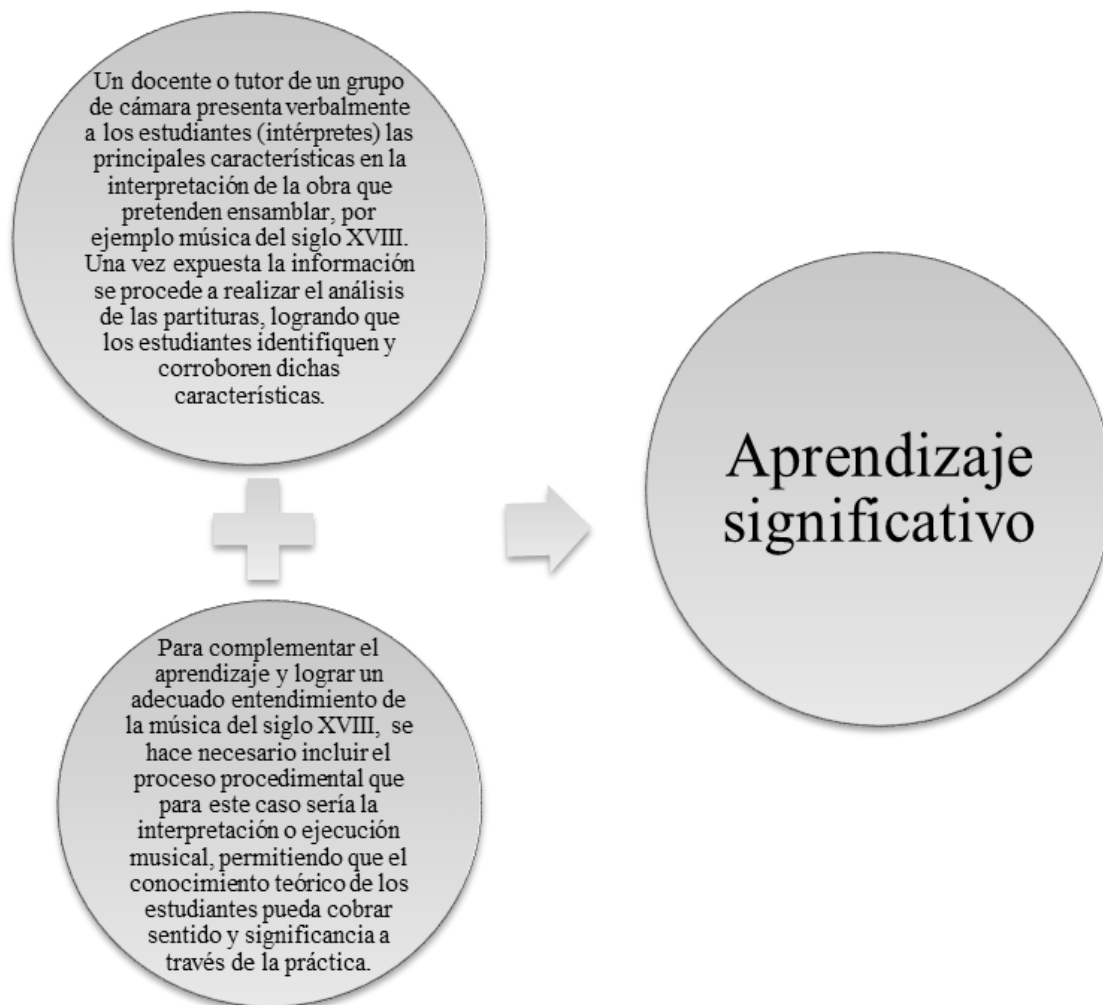
**Grafica No 8** Eje repetición: Repetitivo por descubrimiento guiado



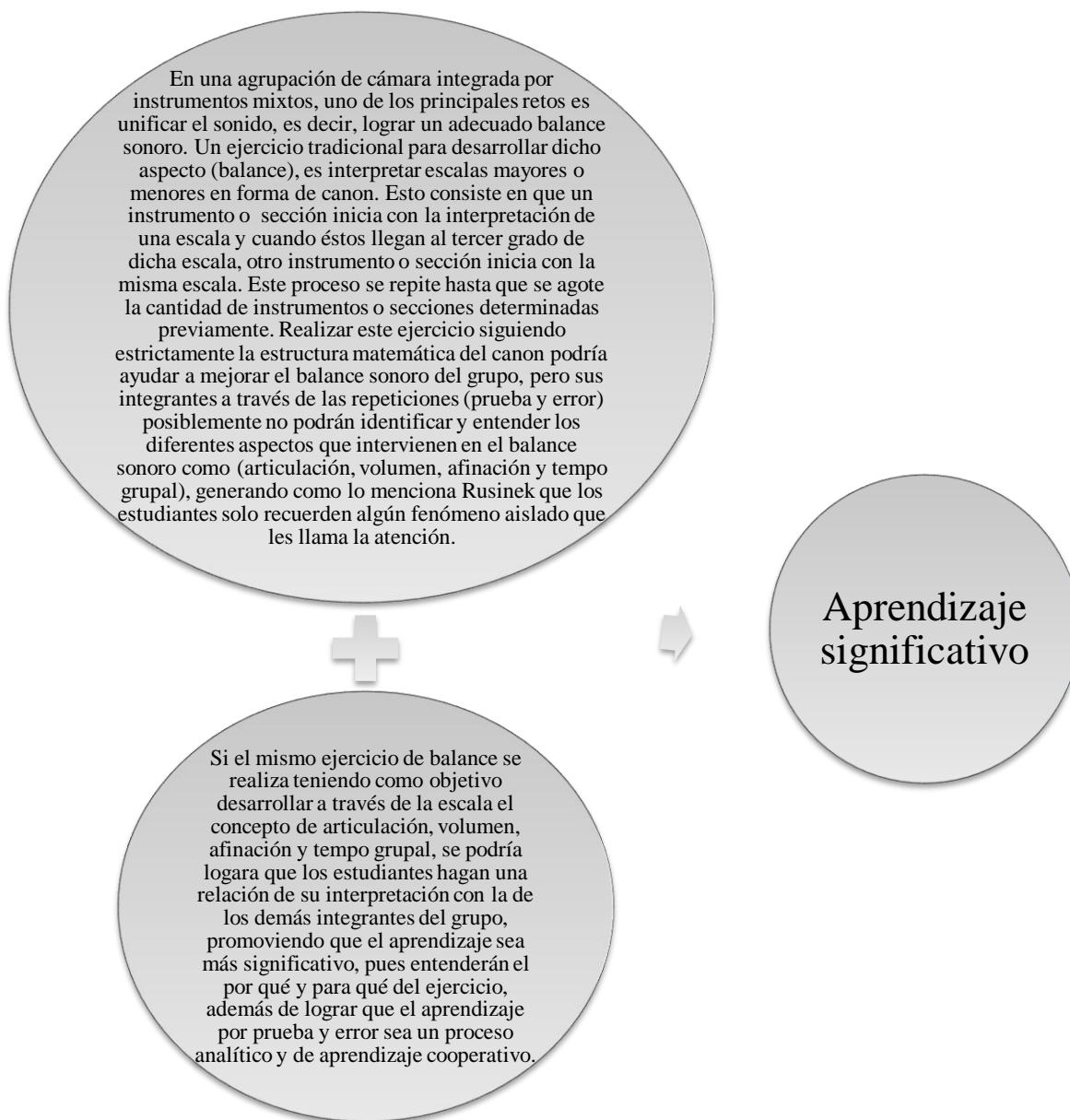
## Grafica No 9 Eje repetitivo: Repetitivo por descubrimiento autónomo



**Grafica No 10** Eje significativo: *Significativo por recepción*



## Grafica No 11 Eje significativo: Significativo por descubrimiento guiado



**Grafica No 12** Eje significativo: *Significativo por descubrimiento autónomo*





## Listado de apéndices

### Apéndice A

<i>UNIVERSIDAD OBJETO DE ESTUDIO</i>		
<i>SEMESTRE</i>	<i>NOMBRE ASIGNATURA</i>	<i>CREDITOS</i>
<i>SEMESTRE I</i>	Expresión Corporal	1
	Piano Complementario I	1
	Principio de la Acústica	1
	Cultura física y deportiva	1
	Inglés I	4
	Taller de lenguaje	3
	Vida y cultura universitaria	1
	Historia y apreciación musical I	2
	Teoría y solfeo II	2
		<b>16</b>
<i>SEMESTRE II</i>	Piano Complementario II	1
	Ingles II	4
	Fundamento de pedagogía	3
	Teoría y solfeo II	2
	Coral	1
	Historia y apreciación musical II	1
	Elementos del folklor I	1
	Organología I	1
		<b>14</b>
<i>SEMESTRE III</i>	Piano complementario III	1
	Organología II	1
	Psicología del desarrollo	3
	Teoría y solfeo III	2
	Historia y apreciación musical III	1
	Elementos del folklor II	1
	Práctica coral e instrumental I	2
	Asignatura de contexto	3
	Asignatura de contexto	2
		<b>16</b>
<i>SEMESTRE IV</i>	Piano complementario IV	1
	Ética ciudadana	3

	Teorías del aprendizaje	3
	Armonía funcional I	2
	Entrenamiento auditivo I	2
	Contrapunto I	1
	Práctica coral e instrumental II	2
	Asignatura de contexto	2
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE V</b>	Piano complementario V	1
	Diseño y planeación curricular	3
	Entrenamiento auditivo II	2
	Contrapunto II	1
	Instrumento pedagógico I	1
	Informática musical	1
	Didáctica musical I	1
	Armonía funcional II	2
	Practica coral e instrumental III	2
	Asignatura de contexto	2
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE VI</b>	Piano complementario VI	1
	Mediaciones pedagógicas	3
	Informática musical II	1
	Didáctica musical II	1
	Armonía funcional III	2
	Contrapunto III	1
	Instrumento pedagógico II	1
	Formas musicales I	1
	Seminario de audio perceptiva I	1
	Práctica coral e instrumental IV	2
	Asignatura de contexto	2
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE VII</b>	Piano complementario VII	1
	Evaluación del aprendizaje	4
	Lectura musical avanzada I	1
	Seminario de audio perceptiva II	1
	Formas musicales II	1
	Instrumento pedagógico III	1
	Armonía funcional IV	2
	Práctica docente I	5

	Práctica coral e instrumental V	2
	Asignatura de contexto	2
		<b>20</b>
<b>SEMESTRE VIII</b>	Piano complementario VIII	1
	Tecnologías y educación	3
	Lectura musical avanzada II	1
	Práctica docente II	10
	Práctica coral e instrumental VI	2
	Asignatura de contexto	2
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE IX</b>	Elementos de dirección I	1
	Audición y análisis musical I	2
	Piano complementario IX	1
	Seminario de interpretación musical	2
	Proyecto de grado I	3
	Texturas contemporáneas	1
	Práctica coral e instrumento VII	2
	Asignaturas técnicas profesionales	1
	Asignaturas técnicas profesionales	2
		<b>15</b>
<b>SEMESTRE X</b>	Elementos de dirección II	1
	Audición y análisis musical II	2
	Piano complementario X	1
	Proyecto de grado II	7
	Elementos de instrumento y composición	2
	Practica coral e instrumental VIII	2
	Asignaturas técnicas profesionales	1
	Asignaturas técnicas profesionales	2
		<b>18</b>
<b>ELECTIVAS</b>	Elementos de instrumento y composición	2
	Tópicos especiales	1
	Improvisación del jazz	2
	Expresión corporal y danza contemporánea	2

## Apéndice B

<b>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</b>		
<b>SEMESTRE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>SEMESTRE I</b>	Formación Teórico Auditiva I	4
	Instrumento Armónico I	1
	Instrumento Principal I (***)	2
	Taller Vocal Instrumental I	2
	Música y Cotidianidad I	2
	Manejo corporal I	1
	Identidad y rol docente	3
		<b>15</b>
<b>SEMESTRE II</b>	Formación Teórico Auditiva II	4
	Instrumento Armónico II	1
	Instrumento Principal II (***)	2
	Taller Vocal Instrumental II	2
	Música y Cotidianidad II	2
	Manejo corporal II	1
	Educación, Cultura y Sociedad	3
	Interludio 1 (*)	1
	Interludio 2 (*)	1
		<b>17</b>
<b>SEMESTRE III</b>	Lenguaje y Gramática Musical I	3
	Armonía I	2
	Instrumento Armónico III	1
	Instrumento Principal III (***)	2
	Conjunto I	1
	Historia de la Música I	2
	Seminario Interdisciplinar I	2
	Discursos pedagógicos y de la educación	3
	Interludio 3 (*)	1
	Interludio 4 (*)	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE IV</b>	Lenguaje y Gramática Musical II	3
	Armonía II	2
	Instrumento Armónico IV	1
	Instrumento Principal IV (***)	2

	Conjunto II	1
	Historia de la Música II	2
	Seminario Interdisciplinar II	2
	Sujetos y contextos de la educación	3
	Interludio 5 (*)	1
	Interludio 6 (*)	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE V</b>	Lenguaje y Gramática Musical III	3
	Armonía III	2
	Instrumento Armónico V	1
	Instrumento Principal V (***)	2
	Conjunto III	1
	Historia de la Música III	2
	Seminario Interdisciplinar III	2
	Epistemología de la educación artística	3
	Interludio 7 (*)	1
	Interludio 8 (*)	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE VI</b>	Lenguaje y Gramática Musical IV	3
	Análisis Musical I	2
	Instrumento Principal VI	2
	Conjunto IV	1
	Observación de la Práctica	2
	Paradigmas Metodológicos Musicales del Siglo XX	3
	Planeación educativa y diseño curricular	3
	Interludio 9 (*)	1
	Interludio 10 (*)	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE VII</b>	Práctica Pedagógica I	3
	Contextos y escenarios de Iniciación Musical	3
	Observación y técnicas de ensayo	
	Taller Proyecto I	3
	Análisis II	2
	Optativo Pedagógico musical (I)	2
	Optativo Disciplinar musical (I)	2
	Optativo Instrumental (I) *	2

	Conjunto V	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE VIII</b>	Práctica Pedagógica II	3
	Pedagogía y didácticas instrumentales	3
	Repertorios y Dirección	
	Taller Proyecto II	3
	Optativo Instrumental (II) *	2
	Optativo Pedagógico musical (II)	2
	Optativo Disciplinar musical (II)	2
	Optativo Idioma (I) **	2
	Conjunto VI	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE IX</b>	Práctica Pedagógica III	3
	Contextos y escenarios alternativos de la educación musical	3
	Práctica de montaje y Dirección	
	Proyecto de Grado I	3
	Optativo Idioma (II) **	2
	Optativo Libre (I) *	2
	Optativo Libre (I) *	2
	Conjunto VII	1
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE X</b>	Práctica Pedagógica IV	4
	Proyecto de Grado II	4
		<b>8</b>

### Apéndice C

<b>UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO</b>		
<b>SEMESTRE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>CREDITOS</b>
<b>SEMESTRE I</b>	Educación y Contexto	2
	Enfoque General del Desarrollo Humano	2
	Investigación y Práctica Pedagógica I	3
	Teoría Integrada de la Música I	4
	Instrumento Principal I	2
	Práctica Coral I	2
	Ensamble I	2
	Historia de la Música I	1
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE II</b>	Investigación y Práctica Pedagógica II	3
	Procesos Pedagógicos Generales y Ayudas	2
	Ensamble II	2
	Historia de la Música II	1
	Instrumento Principal II	2
	Practica Coral II	2
	Teoría Integrada de la Música II	4
	Desarrollo Humano e Infancia	2
	Electiva de Contexto I	2
		<b>20</b>
<b>SEMESTRE III</b>	Investigación y Práctica Pedagógica III	3
	Modelos y Tendencias Pedagógicas Contemporáneas	2
	Ensamble III	2
	Historia de la Música III	1
	Instrumento Principal III	3
	Practica Coral III	2
	Teoría Integrada de la Música III	4
	Desarrollo Humano y Adolescencia	2
	Electiva de Contexto II	2
		<b>21</b>
<b>SEMESTRE IV</b>	Investigación y Práctica Pedagógica IV	3
	Procesos Curriculares y Evaluativos	2
	Ensamble IV	2
	Historia de la Música IV	1
	Instrumento Principal IV	3
	Practica Coral IV	2
	Teoría Integrada de la Música IV	4

	Desarrollo Humano Juventud y Aduldez	2
	Electiva de Contexto III	2
		<b>21</b>
<b>SEMESTRE V</b>	Complemento Musical I	2
	Ensamble V	2
	Instrumento Principal V	3
	Investigación Musical I	2
	Metodología de la Música I	2
	Practica Coral V	2
	Teoría Integrada de la Música V	4
	Electiva de Profundización I	2
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE VI</b>	Complemento Musical II	2
	Ensamble VI	2
	Instrumento Principal VI	3
	Investigación Musical II	2
	Metodología de la Música II	2
	Practica Coral VI	2
	Teoría Integrada de la Música VI	4
	Electiva de Profundización II	2
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE VII</b>	Complemento Musical III	2
	Ensamble VII	2
	Instrumento Principal VII	3
	Investigación Musical III	2
	Metodología de la Música III	2
	Practica Coral VII	2
	Teoría Integrada de la Música VII	4
	Electiva de Profundización III	2
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE VIII</b>	Complemento Musical IV	2
	Ensamble VIII	2
	Instrumento Principal VIII	3
	Investigación Musical IV	2
	Metodología de la Música IV	2
	Practica Coral VIII	2
	Teoría Integrada de la Música VIII	4
		<b>17</b>
<b>SEMESTRE IX</b>	Metodología Integrada de la Música	6
	Trabajo de Grado	4



### Apéndice D

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA Y PEDAGÓGICA DE COLOMBIA (SEDE TUNJA)</b>		
<b>SEMESTRE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b><i>SEMESTRE I</i></b>	Apreciación e historia de la música, el arte y los contextos sociales I	3
	Educación auditiva, lectura y fundamentos de la música I	3
	Instrumento principal y prácticas de conjuntos I	4
	Piano complementario I	3
	Competencias comunicativas	2
	Catedra, universidad y entorno	1
		<b>16</b>
<b><i>SEMESTRE II</i></b>	Apreciación e historia de la música, el arte y los contextos sociales II	3
	Educación auditiva, lectura y fundamentos de la música II	3
	Instrumento principal y prácticas de conjuntos II	2
	Piano complementario II	1
	Socio humanística I	3
	Tic y ambientes de aprendizaje	3
		<b>15</b>
<b><i>SEMESTRE III</i></b>	Armonía I	3
	Coro I	3
	Educación Auditiva y lectura de la música III	3
	Instrumento principal y practica de conjuntos III	2
	Literatura y análisis de la música I	3
	Piano complementario III	1
	Socio humanística II	3
	<b>18</b>	

<b>SEMESTRE IV</b>	Armonía II	3
	Coro II	3
	Educación Auditiva y lectura de la música IV	3
	Ética y política	4
	Instrumento principal y practica de conjuntos IV	2
	Literatura y análisis de la música II	3
	Piano complementario IV	1
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE V</b>	Agrupaciones musicales I	3
	Diapasones I	1
	Educación Auditiva y lectura de la música V	3
	Electiva interdisciplinar I	4
	Historia y análisis de la música colombiana	3
	Instrumentación y arreglos para el aula I	3
	Instrumento principal y practica de conjuntos V	2
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE VI</b>	Agrupaciones musicales II	2
	Diapasones II	1
	Historia y análisis de la música latinoamericana	3
	Instrumentación y arreglos para el aula II	3
	Instrumento principal y practica de conjuntos VI	2
	Proyecto pedagógico investigativo I	4
	Técnicas y fundamentos de la dirección	3
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE VII</b>	Agrupaciones musicales III	2
	Electiva disciplinar I	3
	Electiva interdisciplinar II	2
	Electiva interdisciplinar III	2
	Laboratorio y practica pedagógica musical I	3
	Proyecto pedagógico investigativo II	4
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE VIII</b>	Agrupaciones musicales IV	2
	Electiva disciplinar II	3
	Electiva interdisciplinar IV	4

	Ensamblés I	3
	Laboratorio y práctica pedagógica musical II	3
	Proyecto pedagógico investigativo III	4
	Seminario de investigación I	4
		<b>24</b>
<b>SEMESTRE IX</b>	Agrupaciones musicales V	2
	Electiva disciplinar III	3
	Ensamble II	3
	Proyecto pedagógico investigativo IV	3
	Seminario de investigación II	4
	Laboratorio y práctica pedagógica musical III	4
		<b>19</b>
<b>SEMESTRE X</b>	Práctica pedagógica integral	5
		<b>5</b>

## Apéndice E

<b>UNIVERSIDAD DE CALDAS</b>		
<b>SEMESTRE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>CREDITOS</b>
<b>SEMESTRE I</b>	Gramática I	3
	Teclado Funcional I	1
	Foniatría I	2
	Guitarra Funcional I	1
	Instrumento I	3
	Práctica Coral I	3
	Música de Cámara I	1
	Apreciación Musical	2
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE II</b>	Gramática II	3
	Teclado Funcional II	1
	Foniatría II	2
	Guitarra Funcional II	1
	Instrumento II	3
	Practica Coral II	3
	Música de Cámara II	1
	Historia de la Música I	2
		<b>16</b>
<b>SEMESTRE III</b>	Gramática III	3
	Teclado Funcional III	1
	Historia de la Música II	2
	Instrumento III	3
	Practica Coral III	3
	Música de Cámara III	1
		<b>13</b>
<b>SEMESTRE IV</b>	Gramática IV	3
	Teclado Funcional IV	1
	Instrumento IV	3
	Historia de la Música IV	2
	Practica de Conjunto I	3
	Practica Coral IV	3
	Historia de la Música Universal en Latinoamérica	2
	Aprendibilidad	2

		<b>19</b>
<b>SEMESTRE V</b>	Armonía I	2
	Teclado Funcional V	1
	Instrumento V	3
	Folclor Colombiano Musical	2
	Practica de Conjunto II	3
	Modelos Pedagógicos de la Educación Musical	3
	Sujeto Educable	2
	Psicología de la Música	2
		<b>18</b>
<b>SEMESTRE VI</b>	Armonía II	2
	Informática Musical	2
	Taller Instrumental I	3
	Instrumento VI	3
	Practica de Conjunto III	3
	Taller Coral I	3
	Metodología Especial de la Música I	3
	Realidades y Tendencias en la Educación Musical	3
		<b>22</b>
<b>SEMESTRE VII</b>	Armonía III	2
	Instrumento VII	3
	Taller Instrumental II	3
	Metodología Especial de la Música II	3
	Taller Coral II	3
	Técnicas de la Voz Hablada	2
	Informática Musical	2
		<b>17</b>
<b>SEMESTRE VIII</b>	Instrumento VIII	3
	Taller Instrumental III	3
	Taller de Dirección I	3
	Metodología de Investigación	2
	Constitución Política de Colombia	2
		<b>13</b>
<b>SEMESTRE IX</b>	Instrumento IX	3
	Seminario de Investigación en Música	4
	Práctica Profesional Educativa I	5

<b>SEMESTRE X</b>	Instrumento X	3
	Práctica Profesional Educativa II	5
		<b>8</b>

## Apéndice F

---

### Misión

Formar pedagogos e instrumentistas musicales dentro de una visión crítica y contemporánea insertada en la necesidad del contexto, así como contribuir a que los miembros de esta unidad académica y administrativa sean ciudadanos con sensibilidad social y artística que contribuyan a una mejor calidad de vida del país.

### Visión

La xxxxxxxxx como instancia académica de la Facultad de Ciencias Humanas, se proyecta como la actora académica del desarrollo artístico musical y educacional de la región nororiental del país, constituyéndose en el sitio obligado de referencia y consulta para proponer y evaluar alternativas concernientes a lo musical académico universitario.

Su vigencia académica radica en poseer una organización cultural capaz de adaptarse con eficiencia a los cambios y necesidades del entorno, lo cual avala su participación en organismos de planificación ciudadana para el seguimiento educacional universitario y programas de desarrollo artístico

---

### Reseña Histórica

Con el decreto N° 292 de 1984. El ICFES autorizó el funcionamiento del programa de Licenciatura en Música en la Universidad xxxxxxxxxxxxxx y le otorgó la licencia de funcionamiento desde el 13 de diciembre de 1984 al 31 de diciembre de 1986.

En 1994 se presenta nuevo Proyecto de Reestructuración de la Carrera de Licenciatura en Música, elaborada por directivos, profesores y alumnos, recibiendo su aprobación por parte del Consejo de Facultad de Ciencias Humanas y el Consejo Académico, sin embargo, no pudo llevarse a cabo debido al alto costo que representaba la vinculación de nuevos docentes.

Actualmente teniendo en cuenta el Decreto n° 272 de Febrero de 1998, emanado del Ministerio de Educación Nacional y en aras del trámite de la Acreditación previa correspondiente al programa de Licenciatura en Música , basados en nuevos lineamientos y en la revisión de su naturaleza pedagógica, se iniciará el nuevo programa curricular - plan de estudios, a desarrollar en cinco años para cada promoción, avalado por el Consejo de xxxxxxxxx el Consejo de Facultad de Ciencias Humanas y Consejo Académico de la xxx. Debidamente acreditado el programa, se abrirá inscripciones anuales para un cupo de cuarenta estudiantes quienes deberán presentar y aprobar un examen de admisión de aptitudes y conocimientos musicales diseñado y aplicado por los docentes de la carrera de Música.

**Nota:** Esta información fue tomada de

<http://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/artesMusica/presentacion.jsp>

## Apéndice G

Bucaramanga, noviembre 11 de 2015.

Señor  
Nelson Henry Cruz Rivas  
Director Escuela de Artes  
Universidad Industrial de Santander

Cordial saludo.

Actualmente me encuentro cursando tercer semestre en la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El programa tiene varios requisitos para poder llevar a cabo la correcta culminación de los estudios y posterior graduación, entre ellos un trabajo de investigación (Tesis). En mi caso particular el trabajo de investigación lleva por título **"LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN MÚSICA"**. Este trabajo básicamente busca indagar las percepciones que sobre el tema tienen estudiantes y docentes del área musical, así mismo lograr demostrar la importancia que la práctica de la música de cámara en la formación musical e instrumental de los estudiantes de los programas de licenciatura en música.

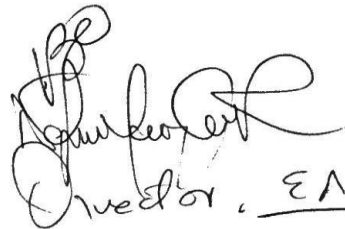
Por lo anteriormente dicho le solicito muy comedidamente me autorice realizar en la escuela de artes el proceso de recolección de datos el cual consiste en realizar una serie de entrevistas y cuestionarios a docentes y estudiantes del programa de licenciatura en música del cual usted es director. Es importante mencionar que las personas que participen de esta investigación lo harán voluntariamente y además la presente autorización en ningún momento permite utilizar el nombre de la Universidad Industrial de Santander.

Finalmente los resultados obtenidos a través de la recolección de datos no solo serán de gran utilidad e importancia para enriquecer esta investigación si no para que la escuela pueda tenerlos en cuenta si a futuro contempla la opción de crear la asignatura música de cámara o similares, además entre los objetivos específicos del presente trabajo de investigación, se contempla la elaboración de un plan de estudios modelo para la asignatura **MUSICA DE CAMARA** que también podría ser útil a futuro para el programa de licenciatura en música UIS.

Por la atención prestada mil gracias.

Atentamente;

  
Robinson Giraldo Villegas (Investigador principal)  
Docente Catedra  
Escuela de Artes

  
Director, EAM

## Apéndice H



**Facultad de Educación**  
**Maestría en Educación**  
**Universidad Autónoma de Bucaramanga**

### **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Este documento tiene como objetivo que usted como docente o estudiante de un programa de licenciatura en música, acepte participar de forma voluntaria en la investigación titulada **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN MÚSICA** de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y que realiza Robinson Giraldo Villegas como requisito para optar por el título de Magister en Educación de dicha Universidad. Igualmente es necesario aclarar que la información suministrada será confidencial, anónima y su utilización será exclusiva para el desarrollo de esta investigación.

Para su colaboración con la investigación, se solicitará información sobre la práctica de música de cámara y las percepciones que sobre el tema usted tiene y considera importantes. Dicha información será recolectada a través de cuestionarios y entrevistas, además se registrarán en fotografías y grabaciones de video o audio, lo cual no representa ningún riesgo para los participantes.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre la investigación, puede comunicarse con el investigador personalmente, por vía telefónica o e-mail.

Agradezco su colaboración.

Robinson Giraldo Villegas  
Investigador Principal



## Apéndice I



Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Universidad Autónoma de Bucaramanga

Fecha:-----

### **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

Cuestionario con preguntas de tipo abiertas

El presente cuestionario tiene como objetivo, conocer lo que piensan los integrantes de un semillero formativo en música de cámara conformado por estudiantes de un programa de licenciatura en música sobre la práctica de la música de cámara y cómo ésta, puede beneficiar su proceso de formación a nivel académico, interpretativo y pedagógico. Las respuestas consignadas aquí, serán fundamentales para soportar y complementar las teorías propuestas en el presente trabajo, además de dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos propuestos.

1- ¿Qué entiende usted por música de cámara?

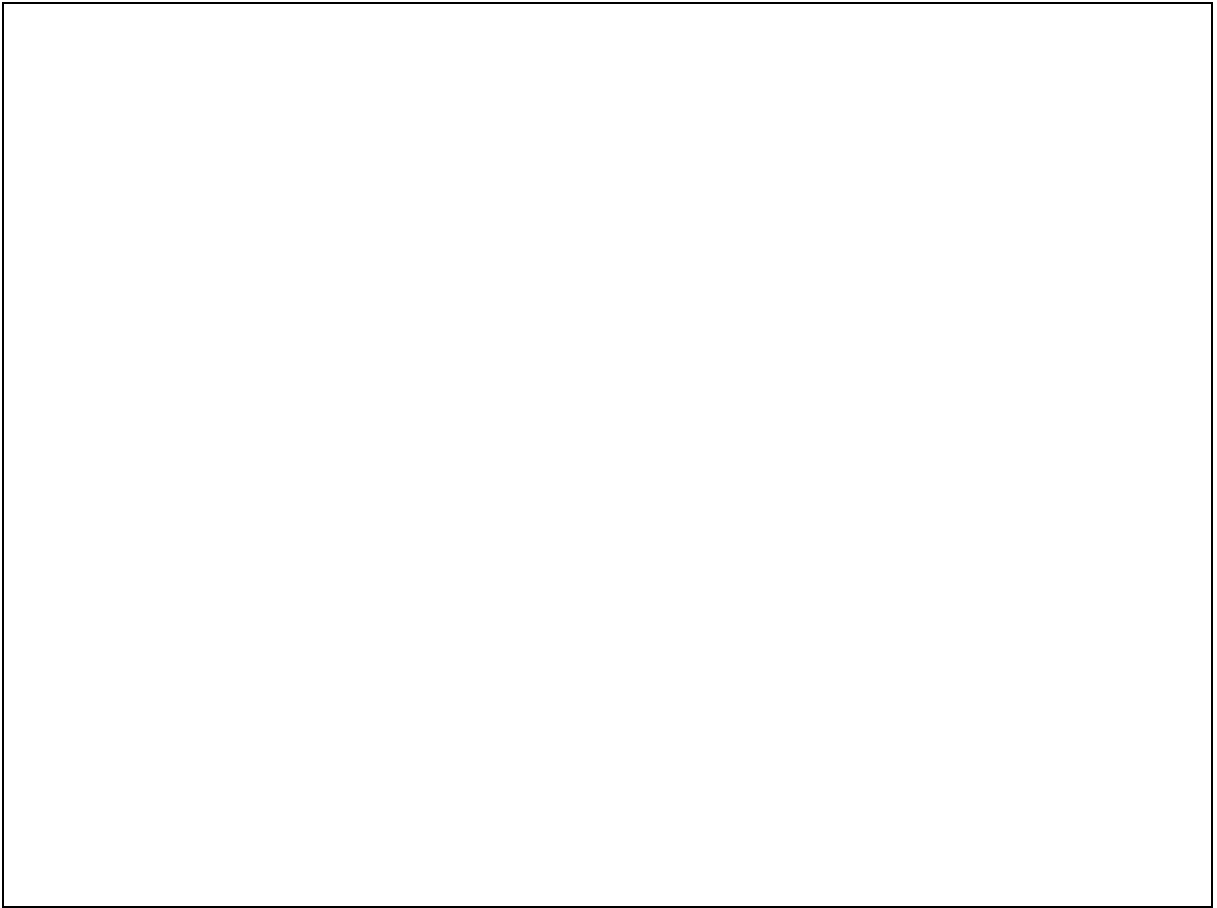
2- ¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?

3- ¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?

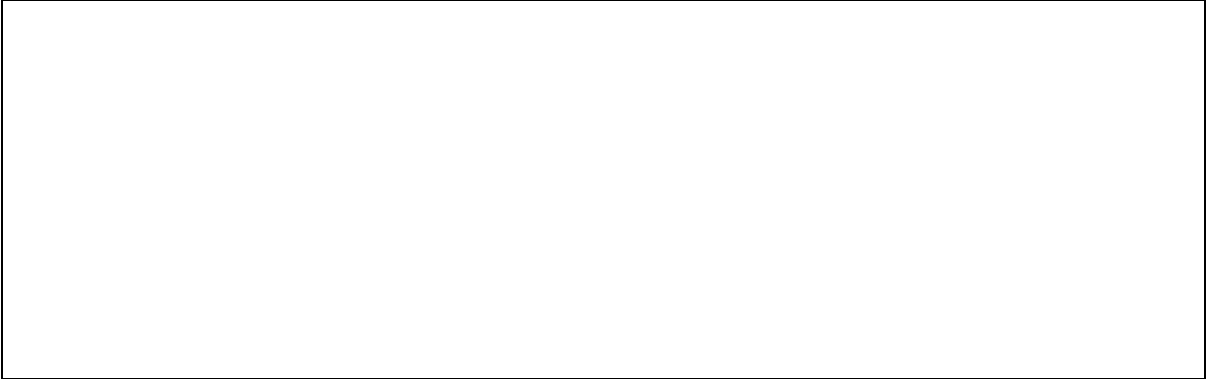
4- Si el programa de licenciatura en música incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su formación académica, pedagógica e interpretativa?

5- ¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la Universidad y la ciudad? Justifique

6- ¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their response to the question above. The box is currently blank.

- 7- Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?



## Apéndice J



Facultad de Educación

Maestría en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Fecha:-----

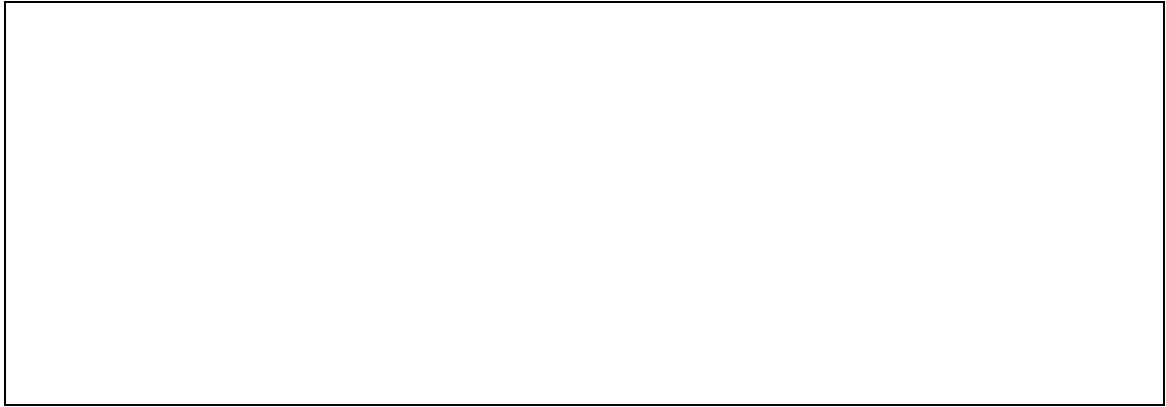
### **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

Cuestionario con preguntas de tipo abiertas.

El presente cuestionario tiene como objetivo, conocer lo que piensan un grupo de estudiantes de diferentes semestres y líneas instrumentales de un programa de licenciatura en música sobre la práctica de la música de cámara y cómo ésta, puede beneficiar su proceso de formación a nivel académico, interpretativo y pedagógico. Las respuestas consignadas aquí, serán fundamentales para soportar y complementar las teorías propuestas en el presente trabajo, además de dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos propuestos.

1- ¿Qué entiende usted por música de cámara?

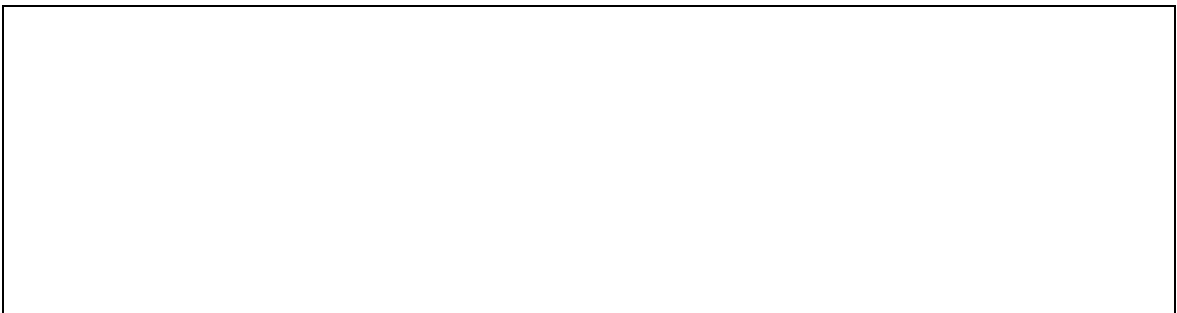
2- ¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?



3- ¿Por qué cree usted que el programa de licenciatura en música no ha incluido en su plan de estudios la asignatura música de cámara o similares?



4- Si el programa de licenciatura en música incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su formación académica, pedagógica e interpretativa?



5- ¿Cree usted que, con la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la Universidad y la ciudad? Justifique

6- ¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?

7- ¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a eventos musicales y académicos que promuevan la práctica de música de cámara como festivales y/o concursos musicales, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?



## Apéndice K



Facultad de Educación

Maestría en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Fecha:-----

### **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

Guía entrevista semi-estructurada para Docentes

La presente entrevista tiene como objetivo conocer lo que piensan un grupo de docentes del programa de licenciatura en música objeto de estudio sobre la práctica de música de cámara y cómo ésta, puede beneficiar su labor como pedagogo y el proceso formativo de los estudiantes del programa en los aspectos académico, pedagógico e interpretativo. Las respuestas consignadas aquí, serán fundamentales para soportar y complementar las teorías propuestas en el presente trabajo, además de dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos.

- 1- ¿Qué entiende usted por música de cámara?
- 2- ¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?
- 3- ¿Actualmente desarrolla trabajos de música de cámara con sus estudiantes de instrumento principal? ¿Qué tipo de formato, que contenidos aplica y desarrolla y por qué?
- 4- ¿Por qué cree usted que la asignatura música de cámara o similares no está incluida en el plan de estudios del programa?

- 5- ¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa de licenciatura en música pueden adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique
- 6- Si el programa incluyera en su plan de estudios la asignatura música de cámara, ¿qué aportes haría dicha asignatura a su labor como pedagogo? Justifique
- 7- ¿Cree usted que, desde la práctica de música de cámara en el programa, se podría contribuir al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique
- 8- ¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?
- 9- ¿Cree usted que el programa de licenciatura en música tiene baja producción musical e instrumental en cuanto a festivales y/o concursos musicales, variedad de agrupaciones instrumentales y de cámara, conciertos, clases magistrales entre otras? ¿Por qué?

## Apéndice L



Facultad de Educación

Maestría en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Fecha:-----

### **LA MÚSICA DE CÁMARA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y MUSICALES EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

Guía entrevista semi-estructurada para Docentes Externos

La presente entrevista tiene como objetivo conocer lo que piensan un grupo de docentes adscritos a diferentes programas de licenciatura en música del país sobre la práctica de música de cámara y cómo ésta, puede beneficiar su labor como pedagogo y el proceso formativo de los estudiantes del programa en los aspectos académico, pedagógico e interpretativo. Las respuestas consignadas aquí, serán fundamentales para soportar y complementar las teorías propuestas en el presente trabajo, además de dar respuesta a la pregunta de investigación y demás planteamientos.

- 1- ¿Qué entiende usted por música de cámara?
- 2- ¿Ha hecho parte de alguna(s) agrupación(es) de música de cámara? ¿Qué formato y por qué?
- 3- ¿Actualmente desarrolla trabajos de música de cámara con sus estudiantes de instrumento principal? ¿Qué tipo de formato, que contenidos aplica y desarrolla y por qué?

- 4- ¿Qué habilidades musicales y competencias pedagógicas y profesionales piensa usted que los estudiantes del programa de licenciatura en música pueden adquirir a través de la práctica de música de cámara? Justifique
- 5- ¿Cuáles son los beneficios que, a través de la práctica de música de cámara, obtiene usted en su rol como pedagogo? Justifique
- 6- ¿Cómo desde la práctica de música de cámara en el programa se contribuye al desarrollo musical y cultural de la universidad y la ciudad? Justifique
- 7- ¿Piensa usted que habría alguna diferencia en la forma de pensar, actuar e interpretar un instrumento musical entre un estudiante que realice trabajos de música de cámara y uno que no realice ningún trabajo de este tipo? ¿Por qué?

### Referentes

- Acosta, R. M. (2006). El aprendizaje visto como un procesos de interacción social. La perspectiva Vygoskiana vista desde la complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(27), 123-134. Recuperado el 20 de Abril de 2016, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-8.pdf>
- Albornoz, Y. (Enero-Marzo de 2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73. Recuperado el 20 de Junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008>
- Albrecht, K. (2015). *Inteligencia práctica. El arte y la ciencia del sentido común* (1ª ed.). Barcelona, Cataluña, España: B, S.A., 2015. doi:Traducido por Gabriel Dols
- Ángel, R. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: Alianza editorial. Recuperado el 07 de Abril de 2016
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (Mayo-Agosto de 2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13(24), 76-92. Recuperado el 10 de Septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Estados Unidos: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Mexico: Trillas. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015

- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Mexico: Editorial Trillas. doi:Trad. cast: Mario Sandoval P. de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view
- Bamberger, J. (1991). *La mente detrás del oído musical*. Cambridge, Massachussets, Estados Unidos: Harvard University Press. doi:Segunda impresión 1995
- Bezoz, J. (02 de Noviembre de 2005). Guía de estilo de términos musicales. Madrid, Comunidad de Madrid, España. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://www.texnia.com/archive/glosmusica.pdf>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F. M., Andrés, J. S., . . . Vilá, R. (2009). *Metodología de la educación educativa* (2ª ed.). Madrid, Comunidad de Madrid, España: La Muralla S.A. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [https://books.google.com.co/books?id=VSb4\\_cVukkcC&pg=PA311&lpg=PA311&dq=mu%C3%B1oz+y+serv%C3%A1n+2001,+estudio+de+casos&source=bl&ots=PuvBQjnpDR&sig=3LzwK8fiF-sy0b--NaYlsmT5Tjc&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiTj\\_LDn8nNAhVC\\_R4KHejMBJMQ6AEIVzAJ#v=onepage&q=mu%C3](https://books.google.com.co/books?id=VSb4_cVukkcC&pg=PA311&lpg=PA311&dq=mu%C3%B1oz+y+serv%C3%A1n+2001,+estudio+de+casos&source=bl&ots=PuvBQjnpDR&sig=3LzwK8fiF-sy0b--NaYlsmT5Tjc&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiTj_LDn8nNAhVC_R4KHejMBJMQ6AEIVzAJ#v=onepage&q=mu%C3)
- Borda, J., & Ormeño, M. J. (Julio-Diciembre de 2010). Las corrientes pedagógicas contemporaneas y los estilos de enseñanza en la educación física. (I. d. educativa, Ed.) *Revista del Instituto de Investigación Educativa*, 14(26), 85. Recuperado el 13 de Junio de 2016, de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2010\\_n26/a07.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a07.pdf)
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory Scene Analysis*. (M. Cambridge, Ed.) Londres, Inglaterra: The MIT Press. Recuperado el 17 de Noviembre de 2015, de <https://books.google.es/books?id=jI8muSpAC5AC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación "El curso del desarrollo cognitivo"*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: Morata.
- Cárdenas, C. (Febrero-Julio de 2004). Acercamineto al origen del constructivismo. (I. T. Occidente, Ed.) *Revista Electrónica Sinéctica*(24), 10-20. Recuperado el 28 de Enero de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918003>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (Abril-Junio de 2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Carrillo, C. N. (2015). *Biblioteca Universidad Industrial de Santander*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de [http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa\\_detalle\\_matbib\\_N.jsp?parametros=173260|%20|31|110](http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib_N.jsp?parametros=173260|%20|31|110)
- Cobo, C. J. (s.f de 2005). *Revista Musicalia Numero 3*. Recuperado el 30 de Junio de 2015, de <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/200-la-clase-colectiva-en-los-instrumentos-de-viento>
- Coll, C., & Solé, I. (Mayo-Junio de 2001). Aprendizaje Significativo y Ayuda Pedagógica. *Revista Candidus*(15). Recuperado el 20 de Marzo de 2016, de <https://www.google.com.co/search?q=Revista+Candidus+No.15+-+Mayo%2FJunio+2001&oq=Revista+Candidus+No.15+-+Mayo%2FJunio+2001&aqs=chrome..69i57.3178j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=Revista+Candidus+No+15>
- Díaz, B. F., & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2ª ed.). México D.F, México: Mc Graw-Hill/Interamericana. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., & Soler, J. (Abril de 2009). La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Revista sobre la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de [http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta\\_prados\\_poch\\_soler.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf)
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The key of emotional intelligence*. Londres, Inglaterra: Praeger Publishers. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de [https://books.google.com.co/books?id=Psy5N1lb6k8C&printsec=frontcover&dq=Constructive+thinking.+The+key+of+emotional+intelligence.&hl=es-419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Constructive%20thinking.%20The%20key%20of%20emotional%20intelligence.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=Psy5N1lb6k8C&printsec=frontcover&dq=Constructive+thinking.+The+key+of+emotional+intelligence.&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Constructive%20thinking.%20The%20key%20of%20emotional%20intelligence.&f=false)
- Fernández, N. L. (Octubre de 2006). *Universitat de Barcelona*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de Intitut de Cíencies de l' Educació: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Gainza, V. H. (Enero-Junio de 2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. Recuperado el 13 de Junio de 2016, de <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/12449/12762>

- Gallego, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo : nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales* (2ª ed.). (Magisterio, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Colección mesa redonda. Recuperado el 13 de Junio de 2016
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humana*. Barcelona, Cataluña, España: Kairos. Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de [https://books.google.com.co/books?id=5UGQKQwAPIkC&printsec=frontcover&dq=Inteligencia+social:+la+nueva+ciencia+de+las+relaciones+humana&hl=es-419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Inteligencia%20social%3A%20la%20nueva%20ciencia%20de%20las%20relaciones%20humana](https://books.google.com.co/books?id=5UGQKQwAPIkC&printsec=frontcover&dq=Inteligencia+social:+la+nueva+ciencia+de+las+relaciones+humana&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Inteligencia%20social%3A%20la%20nueva%20ciencia%20de%20las%20relaciones%20humana)
- Gómez, F. J., Grau, M. A., Giulia, I. A., & Jabbaz, M. (s.f). *Universitat D Valencia*. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema10\\_analisis\\_cualitativo.pdf](http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema10_analisis_cualitativo.pdf)
- Greiff, I. d. (22 de Abril de 2010). 100 años del conservatorio de la UN. (R. e. tiempo, Ed.) *Una institución que resume la trayectoria nacional de una de las bellas artes mayores*. Recuperado el 13 de Junio de 2016, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7649848>
- Grinnell, R. M., Williams, M., & Urnau, Y. A. (2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Guevara, S. J. (2010). Teoría de la Música. Recuperado el 02 de Diciembre de 2014, de [http://neptuno.cec.uchile.cl/piano/articulos/guevara-sanin/guevara\\_sanin-teoria\\_de\\_la\\_musica.pdf](http://neptuno.cec.uchile.cl/piano/articulos/guevara-sanin/guevara_sanin-teoria_de_la_musica.pdf)
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación* (ª ed.). (J. M. Chacón, Ed.) México D.F, México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 17 de Marzo de 2015, de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Jonquera, J. M. (Noviembre de 2004). Métodos históricos o activos en la educación musical. (Rediris-csic, Ed.) *Lista Electronica Europea de Música en la Educación "Leeme"*(14). Recuperado el 24 de Junio de 2016, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>
- Kelly, G. (1970). *A brief introduction to personal construct theory*. New York, Estados Unidos: Academic Press. doi:Escrito en 1966

- Konnikova, T. (1969). *Metodología de la labor educativa* (1ª ed.). México, México: Grijalbo. Recuperado el 4 de Junio de 2015, de <http://es.slideshare.net/hansmejia/metodologia-de-la-labor-educativa>
- Krumhansl, L. C. (1992). *Internal representations for music perception and performance, Cognitive bases of Musical Communication* (Vol. 13). (M. Jones, & S. Holleran, Edits.) Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Musica*. Ciudad de Mexico, Mexico: Fondo de cultura economica. Recuperado el 05 de Diciembre de 2014, de [https://drive.google.com/file/d/0B6NW\\_wyR5FAIV0VOY3BKdC1tWUk/edit](https://drive.google.com/file/d/0B6NW_wyR5FAIV0VOY3BKdC1tWUk/edit)
- Latorre, B. A., Rincón, D. I., & Arnal, A. J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Cataluña, España: GR92. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [https://www.academia.edu/4537791/Latorre\\_Antonio\\_Bases\\_Metodologicas\\_De\\_La\\_Investigacion\\_Educativa](https://www.academia.edu/4537791/Latorre_Antonio_Bases_Metodologicas_De_La_Investigacion_Educativa)
- Linares, A. R. (2007, 2009). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky*. Barcelona, Cataluña, España. Recuperado el 05 de Octubre de 2015, de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf)
- López, N., & Sandoval, I. (s.f). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Guadalajara, México. Recuperado el 20 de Junio de 2015, de [http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf)
- Merino, V. S. (2005). *La Historia de la Musica de Camara y sus Combinaciones*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: Vision Net.
- Ministerio de Educación Nacional. (05 de Febrero de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 04 de Junio de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235581.html>
- Ministerio, de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid, España: Aprendizaje Visor. Recuperado el 18 de Mayo de 2016
- Moreira, M. A. (Marzo de 2012). *¿Y al final, qué es aprendizaje significativo? Curriculum(25)*, 25-56. Recuperado el 18 de Mayo de 2016, de



<http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/25%20-%202012/02.pdf>

Moreira, M. A. (s.f). Aprendizaje Significativo: Un proceso Subyacente. Porto Alegre, Rio Grande del Sur, Brasil. Recuperado el 04 de Febrero de 2016, de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Morgan, R. P. (1999). *La musica del siglo XX* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid, Comunidad de Madrid, España: Akal, S.A.

Orlandini, R. L. (Diciembre de 2012). La interpretación musical. *Revista musical chilena*, 66(218). Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/26543/27974>

Peñalver, J. M. (s.f). *Universidad Jaime I de Castellón*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78109/forum\\_2008\\_37.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78109/forum_2008_37.pdf?sequence=1)

Perez, S. C. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, Comunidad de Madrid, España: La Muralla.

Picardo, O., Escobar, J. C., & Pacheco, R. V. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1<sup>a</sup> ed.). (C. G. Centro de Investigación Educativa, Ed.) San Salvador, Salvador. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>

Polo, B. H. (2009). *La musica de camara en el siglo XIX español*. Salamanca, Salamanca, España. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014

Prieto, T. N. (30 de Mayo de 2010). *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4289/1/TFM%20Prieto%20Tranc%20B3n,%20Norberto%20Mag%20ADn.pdf>

Puhakka, K. (s.f). La teoria de los constructos de George Kelly y la psicología cognoscitiva. Recuperado el 16 de Junio de 2016, de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/12.pdf>

Rodríguez, M. L., Moreira, M. A., Sahelices, M. C., & Greca, I. M. (Noviembre de 2008). La teoria del aprendizaje significativo en la perspectiva de l psicología cognitiva.

Barcelona, Cataluña, España: Ediciones Octaedro. Recuperado el 16 de Diciembre de 2015, de <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf>

Rodríguez, M. L., Moreira, M. A., Sahelices, M. C., & Greca, I. M. (Noviembre de 2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona, Cataluña, España: Ediciones Octaedro. Recuperado el 16 de Diciembre de 2015, de <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf>

Rosas, R., & Balmaceda, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces* (1ª ed. 2ª reimp ed.). (A. G. S.A, Ed.) Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de <http://es.slideshare.net/victor1488/piaget-vigotski-y-maturana-constructivismo-a-tres-vores-ricardo-rosas-christian-sebastin>

Rusinek, M. G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. (U. d. Cádiz, Ed.) *Tavira*(19), 49-62. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015, de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7756/32071619.pdf?sequence=1>

Rusinek, M. G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 1(5), 1-16. Recuperado el 20 de Julio de 2015, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Rusinek, M. G. (Diciembre-Enero de 2007). El aprendizaje significativo en la educación musical. *Doce Notas*(54), 17-18. Recuperado el 06 de Agosto de 2015, de <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Rusinek-El%20aprendizaje%20significativo%20en%20EM-12Notas54.pdf>

Salguero, M. J., Fernández, B. P., Ruiz, A. D., & Castillo, R. P. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/5-salguero2011Percep.pdf>

Sloboda, J. A. (1982). Music performance. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. Londres, Inglaterra: Academic Press.Inc. Recuperado el 20 de Mayo de 2016, de <https://books.google.com.co/books?id=YW1aBQAAQBAJ&pg=PA479&lpg=PA479&dq=sloboda+1982,+music+performance&source=bl&ots=5nGq6QOGTN&sig=B79Sm1xsuy81DKYyxDeFwTuH9qA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi92fv358TNAhUHGx4KHS4DAd0Q6AEIGjAA#v=onpage&q=sloboda%201982%2C%20m>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid, Comunidad de Madrid, España: Morata.

- Stublely, E. (1992). *Fundamento Filosófico en La investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. (R. Colwell, & C. Richardson, Edits.) New York, Estados Unidos: Shirmer Books. Recuperado el 10 de Junio de 2016, de <http://docslide.com.br/documents/stublely-fundafilosoficos.html>
- Univerisdad de Caldas. (28 de 09 de 2010). *Plan Institucional de Actividad Academica (PIAA)*. Recuperado el 02 de Julio de 2015, de <http://acad.ucaldas.edu.co/gestionacademica/planestudios/PensumVerPrerrequisitos.aspx?codMateria=G5J0075&codPensum=400&codEst=NULL>
- Univerisdad Pedagogica Nacional. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de <http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20LICENCIATURA%20EN%20M%C3%9ASICA%202014-I.pdf>
- Universidad de Barcelona. (s.f.). *Universitat de Barcelona*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de [http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_06\\_proc\\_info.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_06_proc_info.pdf)
- Universidad de Caldas. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de [http://acad.ucaldas.edu.co/gestionacademica/planestudios/pensumver.asp?cod\\_carra=007](http://acad.ucaldas.edu.co/gestionacademica/planestudios/pensumver.asp?cod_carra=007)
- Universidad de Murcia. (s.f.). *Universidad de Murcia*. Recuperado el 04 de Junio de 2015, de [http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema\\_4.\\_la\\_musica\\_de\\_camara.pdf](http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema_4._la_musica_de_camara.pdf)
- Universidad del Atlántico. (18 de Febrero de 2015). *Plan de estudios programa de licenciatura en música*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/bellas-artes/programas/bellas-artes1>
- Universidad del Atlántico. (02 de Enero de 2015). *Planeacion del Contenido de Curso Asignatura (PCCA) "Ensamble"*. Recuperado el 04 de Julio de 2015, de <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia>
- Universidad Industrial de Santander. (s.f.). *Plan de estudios programa de licenciatura en musica*. Recuperado el 06 de Julio de 2015, de <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/artesMusica/programasAcademicos/licenciaturaMusica/planEstudios.html>

- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s.f). *Cursos de moodle didáctica*. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdlic/ED/DC/S09/DC09\\_Lectura.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/DC/S09/DC09_Lectura.pdf)
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (19 de Abril de 2012). *Plan de estudios programa de licenciatura en música*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de [http://www.uptc.edu.co/facultades/f\\_educacion/pregrado/musica/inf\\_general/#](http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/musica/inf_general/#)
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. (Marzo de 2015). Plan Académico Educativo asignatura (PAE) "Instrumento principal y practica de conjuntos". Recuperado el 04 de Julio de 2015, de <https://www.dropbox.com/s/revr0kdoc5v7dad/PAE%204%202015.doc?dl=0>
- Uribe, B. C. (2010). *Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado el 29 de Junio de 2016, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1906/1/78077U76.pdf>
- Vidalez, C. E. (Enero-Febrero de 2009). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confuciones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación. (A. O. Octavio Islas, Ed.) *Razón y Palabra*(66). Recuperado el 20 de Junio de 2016, de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/actual/cvidales.html>
- Vides, R. A. (31 de Octubre de 2013). La música como estrategi facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Guatemala de la asunción, Guatemala. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Vides-Andrea.pdf>
- Viera, T. T. (Julio-Diciembre de 2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*(26), 37-43. Recuperado el 18 de Junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Villareal, L. O., & Landeta, R. J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304962>
- Vinasco, G. J. (Enero-Junio de 2012). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 7(1), 11-38. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y Lenguaje* (2ª ed.). Barcelona, Cataluña, España: Paidós Iberica.
- Wertsch, J. V. (1998). Vygotsky y la formación social de la mente. *Red federal de formación docente continua*(1ª). Barcelona, Cataluña, España: Paidós. Recuperado el 20 de Junio de 2016, de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Wertsch\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Wertsch_Unidad_2.pdf)
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Recuperado el 12 de Abril de 2015
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Cataluña, España: Paidós.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and methods* (4ª ed., Vol. 5). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications, Inc. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de [https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Zamacois, J. (2003). *Temas de estética y de historia de la música* (3ª ed., Vol. 1). Barcelona, Cataluña, España: Labor S.A.

## **Curriculum vitae Robinson Giraldo Villegas**

Licenciado en Música de la Universidad de Caldas y Maestro en Trombón Bajo de *The Royal School of Music* de Inglaterra. Ha hecho parte de diferentes agrupaciones a nivel local nacional e internacional como: Banda Sinfónica Universidad de Caldas (2002-2005), Banda Municipal de Manizales (2003-2006), Cuarteto de Trombones de Manizales (2003-2007), *Big Band Walking Jazz* Manizales (2004-2009), Orquesta Sinfónica Universidad de Caldas (2006-2009), Ensamble de Bronces de Manizales (2006-2009), Banda Filarmónica de Manizales (2007-2011), Cuarteto de Trombones Trombonismos (2007-2009), Supernumerario Orquesta Sinfónica de Colombia (2008-2009), Ensamble de Metales de la Universidad de Caldas (2011), “*La Tribu*” Big Band (2011), Cuarteto de trombones UIS (2013-2015), Ensamble Industrial de Metales y Percusión (2013 hasta la fecha), Orquesta Sinfónica Universidad Autónoma (2013 hasta la fecha). Banda de la Sociedad Unión Musical de Muro (Muro de Alcoy-España, 2009-2010), Ensamble de Trombones Javi Colomer (Muro de Alcoy-España, 2009-2010), Ensamble de Metales Escola Comarcal de Música del Comtat *Esmucomtat* (Muro de Alcoy-España, 2009-2010), Unión Musical de Cofrides “Aitana” (Alicante-España, 2009-2010), Sociedad Ateneo Musical (Cocentaina-España, 2009-2010).

Ha sido ganador de diferentes concursos nacionales, entre ellos: Concurso nacional de Bandas “Pedro Ignacio Castro Perilla” Anapoima y Concurso Nacional de Bandas “la Vega”, Ambos en Cundinamarca con la banda Estudiantil de Música de Villamaría Caldas, “Serie Jóvenes Intérpretes de la Música” que organiza el Banco de la Republica con los cuartetos de Trombones “De Manizales” y “Trombonismos”,

Programa Clases Magistrales Festival Internacional de Música de Cartagena. Como Solista ha sido ganador de la serie “Jóvenes Talentos de la Música” que organiza la Alianza Colombo Francesa y de la beca “Artista Jóvenes Talentos” que otorga el Icetex. Ha realizado conciertos en diferentes auditorios regionales, nacionales e internacionales como lo son: sala de conciertos Luis Ángel Arango (Banco de la República Bogotá), Teatro *Albert Camus* (Alianza Francesa Bogotá), Auditorio Bellas Artes (Universidad de Caldas, Manizales), Teatro 8 de Junio (Universidad de Caldas, Manizales), Sala de conciertos del Banco de la República (Sedes Manizales, Ibagué, Montería), Auditorio Universidad Nacional (Sede Manizales), Conservatorio de Música del Perú (Lima-Perú), Conservatorio de música de Costa Rica (San Jose de Costa rica) Teatro Municipal Muro de Alcoi (Alicante- España), Auditorio Escola de Música del Comtat ( Alicante-España), Auditorio Luis A. Calvo (Universidad Industrial de Santander-Bucaramanga).

Ha participado en diferentes festivales y cursos nacionales e internacionales, entre ellos: IV Festival Internacional “Trombones de Costa Rica 2005”, III Curso Internacional de Eufonio, Trombón y Tuba “Perú *Low Brass* 2008”, IV Curso Internacional de Eufonio Trombón y Tuba “Perú *Low Brass* 2009”, I Encuentro Internacional de Eufonio, Trombón y Trompeta (Universidad del Atlántico-Barranquilla 2013), Segunda Edición M.C Mi Festival “Festival-Academia Entorno a los instrumentos de Cobre y Percusión”2013 (Instituto de Cultura-Pereira), *International Trombone Festival (Rochester, New York)* 2014, Festival Internacional de Música de Cartagena 2015, Festival Internacional de Música de Santa Catarina (Femusc) 2015, realizando en cada uno de ellos conciertos dentro de la programación oficial.

Ha estudiado trombón con los maestros Peter Ellefson (E.E.U.U.), Iván Chinchilla, Martín Bonilla, Alejandro Gutiérrez, Leonel Rodríguez, (Integrantes Cuarteto de Trombones de Costa Rica), Giovanni Scarpetta Díaz (Trombón Principal Orquesta Sinfónica de Colombia), Germán Díaz Guerrero “potos” ( Colombia), Leonardo Marulanda Rivera ( Colombia), Pablo Ruiz Henao (Colombia), Matthew McDonald’s (E.E.U.U.), Testuo Kagehira (Profesor de Trombón Universidad Nacional de Bogotá), Wagner Polistchuk (Trombón Principal Orquesta Sinfónica de Sao Pablo), Ben Van Dijk (Trombón Bajo Orquesta Filarmónica de Róterdam y Profesor de Trombón Bajo del Conservatorio de Amsterdam), Javier Colomer Castillejos (Profesor de Trombón Bajo de la Escola Comarcal de Música del Comtat, -España), Iain Hunter (Nueva Zelanda), Pablo Fenoglio (Argentina). *Carlos Quiroz (Perú)*, Jorgen Van Rijen (Profesor Conservatorio de Amsterdam y Trombón Principal Orquesta Concertgewad de Amsterdam), Carol Jarvis (Inglaterra), *Andy Hunter Trombón Popular (EEUU)*, *Ramón Benítez Trombón Popular (Colombia)*, *Edmundo Vidal Vidal (Trombón Principal Orquesta Nacional de España)*, *Patricio Cosentino (Tuba Solista Orquesta Sinfónica de Buenos Aires)*, *Jessica Buzbee (Trombón Principal Orquesta de Islandia)*, *Karl Margevka ( Trombón Principal Orquesta de Nueva Zelanda)*, *Miguel Sánchez (Venezuela)*, *Faustino Díaz (México)*, *Vincent Lepape (Francia)*.