

EDUCACIÓN DE LA EXPERIENCIA SENSORIOMOTORA Una Didáctica Constructivista Alternativa de la Música¹

Manuel Antonio Pérez Herrera²

*Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia*

Fecha de recepción: Junio 19, 2015
Fecha de aceptación: Diciembre 12, 2015

*Es el hombre histórico cultural, constructor permanente
de arte para la supervivencia (Pérez, 20014)*

RESUMEN

La Didáctica Constructivista Alternativa de la Música que se presenta es producto de la puesta en marcha de la propuesta de tesis doctoral: La Música como Eje Transversal en el Desarrollo del Conocimiento, orientada a encauzar las capacidades sensoriales y cognoscitivas de los sujetos en diversas edades cronológicas y niveles educativos. En la actividad formativa se utiliza el cuerpo como instrumento natural expedito para la ejercitación individual y colectiva de los lenguajes musicales, partiendo lógicamente de las percepciones, vivencias, prácticas y saberes en contexto. En este proceso de formación, son indispensables las preconcepciones que tengan acerca de la música los sujetos como su mundo real concreto, lo que con la ayuda y orientación del maestro - guía, los sujetos cognoscentes puedan interpretar comprensivamente lo aprendido y llevarlo al plano del complejo superior abstracto.

Palabras Claves: Didáctica Constructivista, Desarrollo Humano, Cognición, Estructuras mentales, Educación integral.

EDUCATION EXPERIENCE SENSORIMOTOR A CONSTRUCTIVIST DIDACTIC MUSIC ALTERNATIVE

ABSTRACT

The Constructivist Didactic Music Alternative presented is the result of the implementation of the doctoral thesis proposal: the Music as transverse axis in the knowledge development oriented to guide sensory and cognitive abilities of subjects in different chronological ages and educational levels. In the formative activity we use the body as a natural tool for individual and collective exercise of musical languages, starting logically perceptions, experiences, practices and knowledge in context. In this process of training are vital to have preconceptions about music subjects as their actual concrete world, which with the help and guidance of the teacher - guide, knowing subjects can interpret comprehensively learning and take it to the higher complex plane abstract.

Keywords: Constructivist Didactic, Human Development, Cognition, Mental Structures, Comprehensive Education.

How to cite/Cómo citar:

Pérez, M.A. (2015). *Educación de la experiencia sensorio-motora. Una didáctica constructivista alternativa de la Música*. Horizontes Pedagógicos, 17(2), 88-103.

- 1 Artículo derivado de la tesis doctoral "La música como eje trasversal en el desarrollo del conocimiento", realizada en el grupo de Investigación Música, cultura y Tradición en la Universidad del Atlántico, Barranquilla.
- 2 Docente Universidad del Atlántico, Licenciado en Educación musical, especialista en evaluación educativa, Magister y Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas, Manizales. Director de los grupos de investigación: Música, cultura y Tradición, Universidad del Atlántico. Contacto: manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación orientado desde la Didáctica Constructivista Alternativa de la Música, corresponde a un estudio de caso etno-educativo, y, epistemológicamente se fundamenta en los principios teóricos constructivistas de Jean Piaget: Estimulación de la Experiencia Sensorio-motora y Lev Vygotsky: El Aprendizaje por Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En la investigación se desarrolla la interacción entre teorías, prácticas y lenguajes musicales, igualmente la propuesta se apoya en las didácticas de la música de los pedagogos contemporáneos Jacques Dalcroze y Carl Orff. La música se constituye en mediación fundamental del desarrollo integral humano, como de conocimiento social y científico en el contexto, y por ende, lograr impactar las capacidades cognitivas, psicomotoras, actitudinales, afectivas, volitivas, la atención y actitudes - aptitudes de los educandos frente a los efectos musicales. En los tiempos modernos la educación permanentemente está en vía de evolución y transformación de problemas, valores y necesidades, a lo cual debe responder el ejercicio pedagógico emprendido desde la didáctica constructivista alternativa de la música. De ahí que el programa que oriente el proceso educativo, debe posibilitar el desarrollo de una práctica educativa de acciones investigativas, generadora de espacios de reflexión, integración y construcción de saberes sociales, científicos, tecnológicos y de manera transdisciplinar, y a su vez que logre impactar los tipos de desarrollo en los sujetos del saber.

El presente estudio de caso está basada en un único caso especial, el cual posee todas las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría, muy distinto a los demás casos posibles, este nos permite explorar un fenómeno determinado. Un único caso puede ser adecuado si el tratamiento del material del caso es suficientemente genérico o si la calidad y naturaleza de las conclusiones son únicas o fuertes. (Murillo. 2009,p. 3).

Por su parte, Stake, (1995, p.6) al hablar del estudio de caso plantea que existen tres modalidades: Un estudio de caso intrínseco, a su vez un estudio

de caso instrumental y finalmente el estudio de caso colectivo. Sobre el anterior enunciado para Yin (1994, p.3): El estudio de caso es una estrategia de investigación destinada a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? subrayando su finalidad descriptiva y explicativa.

En consonancia con lo explicado en los párrafos anteriores, en el caso que se referencia existe un eje conductor epistemológico de la música el cual se erige como mediación fundamental de la educación de la experiencia sensorio-motora de la comunidad educativa del programa de educación artística musical de la Universidad del Atlántico, todo encaminado al desarrollo de las estructuras mentales, motrices y sociales de los estudiantes, y, por ende, para que ellos puedan promover estructurar, diseñar procesos formativos en la educación básica, contexto en el cual se trata de establecer las implicaciones que tiene la educación musical en el desarrollo humano e integral del conocimiento, apoyado desde una didáctica constructivista alternativa de la música que enfoca los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde una disciplina que compendia genéricamente múltiples lenguajes integradores, tales como la expresión corporal, las emociones, la espiritualidad, la creatividad, la expresión rítmica - dancística, las percepciones audio y psicoactivas, entre otras, de igual manera, se toma la música como área de conocimiento que se presenta abierta para que a ella acceda, sin problema alguno la comunidad plena, es decir, todo el contexto participante tiene la oportunidad de desarrollar estructuras cognitivas, emocionales, motrices y psicoactivas a partir de la ejercitación libre y espontánea de la música de manera comprensiva, de esta manera se logró la transformación de los educandos y los contextos

Esta nueva perspectiva investigativa se constituya en mediación indispensable de una educación musical que por naturaleza es integradora, concibe la calidad humana y educativa. Por ello, este estudio de caso da cuenta de cómo la comunidad educativa comprende significativamente el desarrollo de las actitudes propias y a su vez como inducir

a otros actores al proceso formativo con el área de la música, al tiempo que puedan dar cuenta de su evolución en la historia social del hombre, la cultura y la escuela. En consecuencia “el objeto central que nos plantea la educación” consiste en brindar una formación que lleve al educando hacia una formación con identidad; es decir, donde la estructura teórica, pedagógica y metodológica encontró que la actividad académica tuvo en cuenta la construcción del conocimiento que parte desde la cultura del contexto y su interacción científica, y que concibe el aprendizaje desde las individuales, el trabajo cooperativo, y logra impactar cada una de las dimensiones y capacidades del ser humano y a la vez orienta los contenidos del currículo en ese sentido. (Proyecto Académico Curricular, 1999, p.12)

En correspondencia con lo anterior, el desarrollo de la propuesta se apoya en presupuestos epistemológicos que señalan que la teoría constructivista se caracteriza por plantear la interdisciplinariedad en la construcción de conocimiento que se logran a través de la interacción entre sujetos -sujetos y sujeto- objetos. Y que por ello “desde el punto de vista psicológico, algunas hipótesis constructivista implica que los sujetos construyen sus conocimientos de manera estructurada por una interacción activa y en un contexto programático y normativo con el objeto. Siendo así en esta experiencia formativa se comparte el proceso cognitivo doblemente contextualizado, en el sentido en que está igualmente inserto en la evolución histórica del saber científico (socio-histórico y psicogenético piagetiano) y recibe, las influencias culturales y epistemológicas en su vida cotidiana y en el marco de la intervención educativa, en particular. (Acosta, 2004, p. 6)

En la experiencia práctica investigativa se logra comprender cómo es que el arte viaja en el tiempo y se regula dentro un marco histórico cultural, y, en ese sentido se encuentran definiciones ontológicas que señalan que “el hombre no tiene naturaleza, ni valores permanentes, sino historia. Su misma complejidad está sujeta a cambios constantes, a un devenir incesante como cualidad característica y

donde el arte y la historia representan los instrumentos más poderosos de la naturaleza humana (Ortega y Gasset, 1972, p. 22) Siendo así, surgen preguntas como ¿Qué conoceríamos del hombre sin estas dos fuentes de información? Y que en las grandes obras de la historia y del arte se comienza a ver, tras esa máscara del hombre convencional, los rasgos del hombre real, individual en su lucha por dar cuenta subjetiva de su existencia.

Por otro lado, en la propuesta, fue pertinente encontrar rutas de aprendizaje que ayudaran a establecer periodos y conceptos del desarrollo histórico del arte, el cual se ha visto relacionado con la aparición del aspecto estético como ciencia (1750), haciendo énfasis por primera vez, en la percepción sensible, reconociendo a los elementos de la subjetividad y de la percepción (sensaciones, sentimientos, sensibilidad). Desde la perspectiva histórica del arte. “El conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, así como su sistematización y organización en el espacio de lo educativo, es un proceso cuya historia trasciende nuestra experiencia de país, y nos une de manera franca al pensamiento de occidente, a sus interrogantes, a sus búsquedas y a las actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la globalización (Canclini, 1984, p.12).

En ese sentido se infiere que el panorama histórico del arte planteado desde el siglo XVI marca un verdadero nacimiento o renacimiento de las ciencias naturales, en donde la música se integra al pensamiento metafísico y como lenguaje matemático, y esta a su vez se devela como compañera renacentista del arte escénico, lo cual busca dar cuenta del descubrimiento del hombre y de la naturaleza del mismo arte. Una reacción que desde tiempos atrás se gestaba contra el abstractismo y el fedeísmo de la escolástica.

Dentro del proceso de sistematización, análisis de contenidos y elaboración de los estados del arte de la propuesta, fue necesario, emprender un camino de búsqueda de información que contribuyera a fundamentar el objeto de la investigación, en lo concerniente a la influencia que en el tiempo ha tenido la música en los seres humanos, desde las

dimensiones sensoriales, afectivas, espirituales y de medida aptitudinal. En consecuencia con lo anterior, a mediados del siglo XIX e inicios de la revolución industrial se gesta el proyecto histórico de modernidad, concepto que Habermas (1989) le atribuye a Hegel, movimiento histórico que empieza ocurriendo en el terreno de las bellas artes, en donde se confunde la experiencia histórica de la modernidad en la obra de arte (formas y de la belleza, Kant, y en Hegel, el arte como algo objetivo e histórico); y como una de las formas de despliegue del espíritu absoluto.

Se comprende que estas corrientes de pensamiento abordadas crítica y reflexivamente se oponen a concebir currículos integrales desde la realidad social; ya que algunos se visibilizan centrados en la subjetividad y en la forma, y otros alejados de lo histórico social, están estructurados de manera prescriptiva, llenos de metafísica y de mística hacia el fenómeno artístico musical; otros (materialistas) dirigen su atención hacia la realidad y a la obra de arte, en donde sus formas reflejan contenidos de la realidad, en una relación de tipo cognoscitivo. Para algunos tratadistas “tal tendencia condujo a un sociologismo mecánico y fácil que también condenó el arte realizado desde los finales del siglo XIX hasta más allá de la mitad del siglo XX” (Gutiérrez, 2003, p.1-2). En aquellas obras artísticas musicales ancladas en las técnicas psicológica de estimulación conductual en la educación infantil, la coordinación rítmica en la educación física, la expresión en la danza, los cantos, coros de las iglesias, las bandas marciales, o la ejercitación especializada de instrumentos, son el reflejo de la realidad formativa que se le ha dado al lenguaje musical, donde los procesos didácticos y metodológicos no han sido los adecuados para las prácticas y saberes y en donde aún en muchos centros de formación magisterial y universitaria los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje se abordan de manera dogmática.

La crítica en este apartado epistemológico de la música, se centra en los sistemas educativos, en donde las propuestas curriculares son desconocidas por muchos de quienes dirigen la acción formativa, que no le dan la relevancia que tiene

para la comunidad académica y al contexto y la percepción sensible que genera la música y el arte en general en la población; lo cual debe aprovecharse para formar a todos en un saber que es a fin al pensamiento, al cuerpo, al alma, a los sentidos. Formar a la comunidad hacia el conocimiento de los objetos y lenguajes musicales y a su vez para el trabajo, es un factor problemático que la educación de hoy aun no resuelto, debido al fraccionamiento que presentan los currículos y las mentalidades de quienes orientan la educación musical, y que se enfrascan solamente a formar hacia el arte y para el arte, de manera mecanicista como en los modelos pedagógicos y escuelas tradicionales.

La fundamentación conceptual que se logra en este estudio, establece que aunque no es posible tener consenso aceptable sobre lo que es arte, se puede definir provisionalmente como “la más alta expresión sensible creada por el hombre, mediante lenguajes o códigos y que produce efectos sensibles, estéticos y cognoscitivos en la conciencia humana” (Gómez, 2001, p. 22). Además, el arte al ser creado por el hombre, forma parte del sistema cultural general, es por eso, que desde allí, la actividad musical ha sido estudiada desde diversas fuentes sociales, tecnológicas y científicas, tales como la etnomusicología, la sociología, biología, la medicina, la psicología, la filosofía, la antropología, la semiótica, las redes sociales y de comunicación, entre otras, las cuales han contribuido al descubrimiento de la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas.

En el trabajo investigativo musical, se logra realizar una puesta en común que compendia el arte musical de los contextos, en interacción con el arte prehistórico hasta nuestros días, de esta manera los implicados en el estudio accionan la música como una actividad artística formativa eficaz y placentera, de tal manera que se pudo detectar dos grandes etapas históricas:

Primero, fue aquel segmento de tiempo en que el mal arte (a pesar de no ser reconocido como se hace actualmente) existía como forma utilitaria al servicio de la magia, de la religión, como manera de afirmación económica, social

y política, en tal sentido, lo estético también conformaba un todo indisoluble con los factores culturales mencionados. El segundo momento coincide con la aparición de la estética como ciencia y del arte como actividad independiente de la ciencia, de la filosofía, de la moral, de la religión, etc... En el cual la cultura occidental (Europa) impone sus criterios de formación específica según el conocimiento de la filosofía clásica, en donde el arte de sus elementos está fundado exclusivamente alrededor de la categoría de la belleza (Díaz, 1987, p. 11).

Por otro lado, dentro de la construcción discursiva se hizo un amplio análisis del arte en los contextos Latinoamericano y específicamente se llega a la comprensión del por qué “la educación colombiana ha transitado por diversos modelos, teorías y escuelas de pensamiento que han tributado la calidad del sistema educativo, y, los mismos han ayudado a forjar los niveles y tipos de desarrollo humano alcanzados por la sociedad, caracterizados por períodos históricos, social y cultural, influenciado holísticamente por las corrientes de dominio occidental” (Romero, 2004, p. 4), en consonancia con Romero la educación artística y la música han estado inmersas en modelos, métodos, sistemas didácticos y escuelas que la minimiza al pensamiento europeo y la aleja de otros espacios de interés social.

En consecuencia, las actividades musicales esenciales han logrado cambios y transformaciones en la comunidad, mundo de acciones que siempre han generado complejidad en el desarrollo humano, social y cultural en los contextos. No obstante, la existencia de los currículos de la música, en muchas de las instituciones formativas la práctica aún está orientada a favorecer a unos cuantos y la didáctica que se imparte hace énfasis en la formación instrumental especializada, esta fragmentación del conocimiento generalizado y no posibilita desarrollar el trabajo inter o transdisciplinar que constituye la educación artística musical, por ende, los educando muchas veces no logran comprender caracteres experimentales, cognoscitivos, vivenciales, sensoriales, sociales y abstractos que integran

la dualidad del desarrollo del conocimiento del lenguaje de la música y sus elementos como factores culturales que potencializan diversos tipos de desarrollo y al tiempo que impacta en la calidad de vida de la sociedad.

Por ello, a la dirigencia educativa se le hace el llamado de atención que restringir el aprendizaje del lenguaje musical en el ámbito de la enseñanza generalizada, a representa limitar la posibilidad de acceder por el conocimiento a una amplia franja de la población. Introducirlo en el conocimiento obligatorio implica apostar por una opción democratizadora de la educación musical, en tanto que es accesible a todos los alumnos la posibilidad de acceder a unos estadios superiores de desarrollo cognitivo, sensorial y afectivo en relación a la música en particular y a la educación artística en general.

Actualmente los modelos propios del saber científico natural difieren de los modelos mucho más complejos y abiertos que se han desarrollado en el saber socio-histórico, dado que la mayoría de las cualidades de la sociedad son producto de su propia creación a nivel político, económico, cultural, psicológico, social, ético, entre otros, niveles que se entrecruzan y se combinan multiformemente (Davidson, Scripp, (1991, p.104).

Según el enfoque científico natural, “la música, desde la historia de la humanidad se ha desarrollado en espacios sociales y es vivenciada e interpretada por el hombre pluridimensional, y él como actor principal la constituye en práctica social mediadora de su desarrollo” (De Zubiria, 1997, p.160). Por lo anterior es importante señalar como con el surgimiento de la pedagogía romántica, en los currículos a la educación artística se ubicó en lugares de privilegio por lo que ella significaba para el desarrollo natural de los preescolares, y su carácter de suprimir obstáculos que imposibilitaran la libre expresión. La Educación Artística en este modelo se consolidó como pieza fundamental para devolverle la alegría a la escuela. Así empieza a florecer la lúdica en el proceso de formación, en el cual el lenguaje de la música se concibe como vehículo de interacción de conocimiento y de desarrollo humano integral. Por

otro lado, en el modelo pedagógico desarrollista, al igual que el romántico, prima el interés por el desarrollo de los sujetos y es casi nulo el aprendizaje de contenidos. Se trata más que todo de

acceder al conocimiento progresivo y secuencialmente, el contenido curricular es secundario no importa que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño”, en primera instancia la práctica se antepone a la teoría. En síntesis, en este modelo “se fundamenta un sistema de enseñanza que está no solo en los contenidos de aprendizaje, sino durante todo el modelo, en la relación profesor, alumno, currículas y métodos didácticos”. En donde un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estado de ánimo, conflictos, etc. Que vivencia relaciones afectivas, que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas (De Zubiria, 1997, p.134).

El anterior apartado confluye en la propuesta didáctica investigativa, debido a la forma como se integran y logran hacer transformaciones los educandos a través del conocimiento de la música desde una estructura curricular progresiva y no prescriptiva, en la cual los contenidos disciplinares y/o programas académicos, se consolidan como unidad integradora de práctica y saberes orientados mediante procesos didácticos, secuencias, propósitos, metas, contenidos programáticos, sistemas metodológicos, procesos de evaluación y demás mediadores del currículo que conciben al individuo en sus estructuras lógicas - psicológicas, a la vez que impacta su desarrollo integral (Pérez, 2008, p.13).

En el estudio de la Experiencia sensoriomotora, es fundamental comprender el legado histórico social de la llamada “Escuela Nueva” considerada mundialmente una innovación social probada y de alto impacto que mejora la calidad de la educación. Impacta a niños y niñas, y su comunidad a través de cuatro componentes interrelacionados que se integran y operan de manera sistémica. Lo expuesto nos compromete más gestionar la estructuración

de un currículo de la música y su connotación en la formación integral de la comunidad educativa, ya que los métodos activos integrados a la escuela Nueva permiten distinguir tres grandes corrientes: Cognitiva, Humanística y Mixta. Sobre las anteriores corrientes pedagógicas se infiere que en las acciones educativas en este estudio de caso se observa que cuando el individuo regula sus acciones ante un proceso educativo y es capaz de manipular, monitorear, reorganizar y transformar el sentido de las cosas “el sujeto está en capacidad de analizar sus propias experiencias, desarrollos y/o conocimientos frente a un problema o a una incógnita suscitada en sus prácticas (Frega, 1994, p.16).

No es un secreto que la educación musical con la llegada del siglo XX, una transformación profunda en la consideración de la existencia de unas actitudes - aptitudes específicas del ser humano con relación a la música, también es cierto que es a partir de ese momento cuando en “los procesos de enseñanza, la adquisición progresiva del concepto de la música queda subordinado al procedimiento práctico de los elementos musicales, los aprendices serán capaces de accionar tanto la práctica como la teoría desde diversos niveles educativos” (Lacárcel, 1995, p. 38). En consecuencia, es evidente que el arte como una función del ser, es social, culturalmente es fuente de vida, lo cual confirma que históricamente, el artista realiza operaciones emotivas ante la estética, logrando conjugar al mundo con sus experiencias creativas y la flexibilidad mental que posee.

El maestro se hace tanto en la práctica pedagógica diaria, como en la investigación epistemológica de ese hacer y ese saber, a lo que el llama “la formación del espíritu científico”; “que consiste en incitar al sujeto - educador, a organizar lo real en actos y pensamiento y no simplemente a copiarlos; tomar geoméricamente la presentación, es decir, dibujar los fenómenos y ordenar en series los acontecimiento decisivos de una experiencia. (Bachelard, 1975, p.25),

En este tratado teórico práctico, al reflexionar sobre otros supuestos que indican que con la aparición de las ciencias experimentales, surge el planteamiento epistemológico moderno donde se aprecian

currículos con unas ideologías que rompen con el pensamiento del siglo pasado, influenciado por los positivistas y en el cual el objeto del conocimiento se describe como un problema de saber que reclama identidad y coherencia entre métodos, experiencias y desarrollos cognitivos. Como en el caso específico de integrar la música como eje transversal de una estructura curricular, con lo cual se busca la transformación del contexto abriendo espacios de sociabilización y comunicación tanto de saberes como del mismo educando, este último, será quien pondrá a interlocutar permanentemente su conocimiento social con el científico, camino a su desarrollo integral, es decir, la música se constituya en lenguaje mediador en la práctica de saberes, dimensiones, capacidades mentales - motrices, pensamiento crítico y formación ciudadana, camino a la construcción de identidades.

La educación artística y en conjunto sus disciplinas no deberían ocuparse únicamente del desarrollo de habilidades, sino también del estudio de los aspectos culturales, desde los más simples hasta los más complejos. Es importante señalar que muchas de las propuestas aplicadas a la educación artística, fueron diseñadas por Barkan, entre 1965 - 1966 y por Eisner en 1968. Autores que visionaron desde primer momento que esta área fuera orientada de manera interdisciplinar y pluridisciplinar relacionando Historia y Teoría del Arte, Crítica Artística y Estudio o Práctica del Arte. Sin embargo, en Colombia, a pesar de los avances en los programas curriculares en 1983, el marco conceptual del área de la educación artística ha resultado de un bajo nivel conceptual y de compromiso profesional en comparación con las demás áreas de la educación básica (Ministerio de educación Nacional, 2000, p. 17).

En ese sentido, la educación artística y en ella la música recorren diversos ámbitos que van desde propuestas técnicas, por el falso temor de caer en la formación especializada de artistas, situación confusa que sufrió una desviación desde la Educación Artística hacia la Educación Estética, más propia de la Filosofía. “Esto, que aparentemente parece

un problema meramente semántico, ha tenido profundas y graves implicaciones en el desarrollo y situación actual del área, desde los criterios para la escogencia y nombramiento de maestros, hasta el currículo mismo. Resulta imprescindible aclarar la concepción de arte que se maneja para poder diseñar o establecer unos lineamientos generales del Currículo” (Lobo, 1991, p. 30).

En el tratado de los lineamientos curriculares de la educación artística, el manejo del arte y la estética ha sido una preocupación cultural de la filosofía, sin embargo, en el plano contemporáneo de la educación activa “Escuela Nueva”, surgen estudios que han enriquecido sin lugar a dudas los contenidos curriculares fundamentados en lograr desarrollar dimensiones y capacidades del ser humano mediada por una educación de calidad; en tal sentido, se reafirma en este nuevo ámbito los aportes que dan los trabajos realizados por los estructuralistas: Jean Piaget, Lev Vigostky, Noam Chomsky, Claude Levi Strauss y por las escuelas de pensamiento que le siguieron; en particular los trabajos que continúan realizando en la Universidad de Harvard Howard Gardner (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 18-19).

Actualmente la Educación Artística es un área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio en todas las instituciones del país. El diseño curricular oficial colombiano del área, sustenta la integración de diversas disciplinas propias de la expresión artística (artes plásticas, música, literatura, danza, teatro, diseño gráfico, fotografía, audiovisuales, artesanías, manualidades, etc). “Los proyectos pedagógicos algunas veces integran otras áreas del conocimiento y/o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, según las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde en el PEI” (Ley General de la Educación, ley 115 de 1994, art. 23). En ese sentido se considera la realización de adaptaciones curriculares como proceso dinámico y flexible, por lo tanto sometido a modificaciones continuas.

Desde el punto de vista pedagógico es fundamental recuperar el significado de la música en el área de

la educación artística, más allá de la idea bastante común de que la música o el arte “sirve solo y únicamente para propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo; sobre todo si se tiene en cuenta que el desarrollo de estructuras cognitivas tiene lugar precisamente en las edades en que los niños y niñas cursan los grados de preescolar y primeros cursos de primaria, y donde a la educación infantil se le imprime el sentido de interacción de los infantes con objetos artísticos musicales. Y que de no ser así se generaría posteriormente #con seguridad en los infantes dificultades en sus procesos de aprendizaje y en su desarrollo emocional” (Serie Formación de Maestros (2002, P. 72).

Dentro de las innovaciones pedagógicas a finales del siglo XX; en el país se dio la reglamentación de programas y desarrollo de calidad educativa, varias universidades presentaron propuestas de Licenciatura en Educación Artística, Educación en Cultura Física, Recreación y Deportes y otros programas de Educación Básica con diversos énfasis, en convenios con facultades de educación, y escuelas normales superiores, instituciones que proyectan la formación de un nuevo maestro encargado de desarrollar las dimensiones, valores y múltiples competencias en los educandos desde el preescolar hasta el noveno grado de educación básica, hasta llegar a niveles de educación superior.

Concretamente, la problemática de la educación musical trasciende los sistemas de enseñanza y los tipos de aprendizaje que se han dado en las escuelas, no obstante que las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas impulsaron en el siglo XIX, el desarrollo de los métodos de solfeo como base para una educación musical fundamentada en una práctica mecánica y repetitiva y unos contenidos teóricos desvinculados de toda vivencia y carente de didáctica y de docentes facilitadores del aprendizaje.

Las ideas de la “Escuela Nueva” del siglo XX, repercutieron también en la educación musical, marcando un proceso contrario a las tendencias del siglo anterior. Hoy se tiene una educación y una escuela que se preocupa en indagar en el ser humano y la formación que se imparte está fundamentada en abrir espacios que posibiliten la

integración del individuo en donde el conocimiento previo constituye el aprestamiento del desarrollo físico o psíquico del niño o adolescente, caracterizando sus intereses y capacidades cognoscitivas, para, a partir de ahí, planear el proceso didáctico a seguir para su formación musical, por medio de la actividad eficaz y placentera, anteponiendo la vivencia musical a todo razonamiento teórico (Pérez, 2012).

En Colombia, los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje de la música que se imparten en conservatorios, academias e instituciones de educación básica, muchas veces no tienen en cuenta aquellas prácticas específicas vigentes en los contextos sociales, y mucho menos utilizan métodos o técnicas adecuadas que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos, ni se implementan laboratorios experimentales, en los que se pueda estudiar la música como proceso de formación integral en una educación de calidad que forme al individuo para la vida.

En concordancia con lo anterior, han sido grandes los aportes de las didácticas musicales del suizo E. Jacques-Dalcroze (1865-1950), del húngaro Z. Kodaly (1881-1967), el alemán C. Orff (1895-1982), el belga E. Willems (1979), el japonés Shinichi Suzuki (1945), entre otros. Compositores con una sólida formación musical dedicada en gran parte a investigar formas y sistemas de educación, que estimularan el interés del alumno, estos didactas específicos de la educación musical consideran que:

[...] una formación musical integral en el desarrollo intelectual y emocional del individuo no se debe reservar sólo para los futuros profesionales de la música, sino que debe llegar a toda la comunidad, formándola integralmente para que asuma compromisos sociales en sus comunidades y generen espacios de sensibilización activa y adecuada especialmente con la niñez y la adolescencia (Manual de la educación, 2002, P. 623, 624-659).

Sobre el anterior presupuesto se infiere que la música científicamente ejerce efectos positivos en el desarrollo cognitivo y emocional de los seres

humanos, ya que influye favorablemente sobre los estados de ánimo. Adicionalmente, puede moldear la personalidad, generar patrones de conducta, no solo individuales sino, en relación con el entorno social; por otro lado, el lenguaje musical integrado a la educación, impacta al desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la atención y las aptitudes.

En el trabajo de observación participante realizado desde el área de educación artística musical en la Universidad del Atlántico y en muchos contextos educativos del distrito de Barranquilla y el Caribe, logra visibilizar la situación real del conocimiento musical que viven los educandos, y donde se presenta un problema de desequilibrio curricular en el manejo conceptual de la educación artística/musical, los (las) alumnos se notan alejados de la comprensión significativa de una disciplina cuyo proceso de formación es impactar las dimensiones y capacidades físicas, mentales, emocionales, espirituales, creativas e intelectuales de las personas. No obstante, la mayoría de la comunidad educativa se queda con el concepto banal de la música vista como asignatura de espectáculo, área de relleno, entre otros, ... en ese sentido se hace notoria la falta de manejo del concepto y la vivencia musical que tienen la mayoría de los docentes y los educandos de los programas académicos de educación en los diferentes niveles de formación, muchos aducen que no han tenido nunca contacto con el lenguaje musical y que por eso no la abordan en sus contenidos por la falta de conocimiento que de ella se tiene.

[...] la música es un arte ligado a la condición humana, es decir, es vida. Esta vida se releva por sus distintos elementos constitutivos: sonidos, ritmo, melodía, armonía..., elementos de una riqueza ilimitada que hay que potenciar y educar desde la más tierna edad mediante el trabajo de aspectos cognitivos tan importantes como la atención, las actitudes- aptitudes, desarrollo de la consciencia musical (Martin, 2006, 133).

No obstante, partiendo la experiencia como licenciado egresado de programa de música y en trabajo de análisis de contenidos y revisión documental crítica de Planes de Estudio y monografías de Educación

Musical de algunos colegas, se ha encontrado que estos se han orientado desde diferentes modalidades y temas que van desde enfoques históricos clásicos, tradición oral, efectos de la música en la conducta y otros que refrendan la enseñanza y el aprendizaje teórico sin ningún contacto del educando con los objetos musicales, muchas de las instituciones que orientan esta disciplina como énfasis de estudio solo logran desarrollar destrezas y habilidades en la formación musical especializada para el manejo de instrumentos, técnica vocal para el canto, gramática musical (solfeo cantado y rezado), y en los trabajos que hacen énfasis en la pedagogía del folclor musical. Es decir, ante unos sistemas de formación musical mecanicista, lo cual no permea el desarrollo cognitivo de la comunidad por su carácter específico.

Se ha comprobado que el trabajo en atención no solo es necesario y ventajoso en el campo de la educación musical, sino que son muchas áreas y las tareas en las que los alumnos de educación primaria presentan grandes problemas debido a un mal encauzamiento de su atención, este recurso pedagógico importantísimo no solo para el desarrollo de las aptitudes musicales, sino que también lo es para otras aéreas y tareas educativas.

Tomando como punto de referencia los ideales de la “Escuela Nueva”, se aduce que en el siglo XXI, la enseñanza de la música no solo busca desarrollarse como una disciplina forjadora en el ser de las capacidades volitivas, la atención, la afectividad, la psicomotricidad, actitud y aptitud innata, lo social y cognitivo, sino también el desarrollo consciente de la identidad cultural, en pro de la defensa de las músicas y expresiones tradicionales o patrimoniales. “Es por ello que a través de la historia, se refleja el gran caudal de recursos que esta disciplina brinda a la educación para desarrollar currículos interdisciplinarios, en los cuales sus lenguajes sirven de ejes articuladores del conocimiento en todas las áreas del saber en los diversos niveles de formación” (Ríos, 2013, p. 12).

Por su parte, en la propuesta método de estudio “AUDIOBEC”, el autor hace énfasis en el desarrollo rítmico, el desarrollo auditivo y la motivación, ésta

se orienta desde los diversos niveles educativos. En primera instancia, “el método tiene en cuenta la etapa sensorial y rítmica a través de las experiencias o vivencias de los estudiantes con los instrumentos musicales a temprana edad en el contexto educativo, retoma de Suzuki (1945) y otros, la posición epistémica de que “la música no es un don innato sino que se puede desarrollar hasta un nivel muy alto”, lo que según Vigotsky, el sujeto condiciona a un nuevo contexto” (Becerra, 2003, p. 10).

En otra propuesta “Aprender jugando cantando” se encuentra un trabajo didáctico orientado a estimular el desarrollo cognitivo del niño en edad preescolar, en consecuencia:

[...] Las orientaciones de la educación musical se implementó desde las prácticas docentes para estimular el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en el nivel inicial basándose en el enfoque neopiagetiano, considerado significativo por el aporte que hace esta teoría bioexperiencial que impacta sistemas de educación que buscan igualmente en el estudiante desarrollar la reflexión crítica y habilidades de pensamiento estimuladas por el lenguaje musical. (Flores, 2004, p.13)

Por otro lado, Agudelo (1992) en “El Cancionero infantil folclórico colombiano”, encuentra como sus autores tomando como referencia metodológica la didáctica de la música Método EURITMIA, logrando con los preescolares desarrollar las tres etapas que este autor propone en su metodología: *Preparación, Presentación y Práctica* de los conceptos musicales encaminada hacia un proceso de formación básica para el aprendizaje de las estructuras de acompañamiento vivencial individualmente y su posterior práctica de conjunto. “Consideran que algunos diseños musicales implementados en las escuelas no apuntan generalmente al desarrollo vocal, y escasamente los menores exploran escasamente desde la práctica instrumental estructuras mentales en el acompañamiento y en la forma de vivenciar su entorno” (Agudelo, 1992, p. 90). Algunas veces se limitan a desarrollar actitudes rígidas que los condicionan solamente a la marcación del pulso, acentos y pocas veces realizan prácticas de conjun-

to e integración musical; por eso “la importancia de implementar el trabajo musical con canciones del entorno cuyo repertorio esté diseñado para ser aprendidas por los niños y niñas a través de la imitación melódica utilizando la voz y el cuerpo” (Pérez, 2010, p. 16).

En los hallazgos e interpretación de la teoría constructivista de Piaget se orienta la comprensión del papel que juega el maestro en los procesos de educabilidad y enseñabilidad de los niños y niñas, considera que “el maestro no debe solo transmitir el conocimiento, sino propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya en un proceso de interacción de (asimilación – objeto – sujeto – acomodación: Sujeto-objeto)” (Lucio, 1994). Por eso, la actividad pedagógica orientada al desarrollo de la estimulación de la experiencia sensorio-motora como técnica psicológica y educativa, debe estar dirigida en principio a constituir el aprendizaje de los niños y niñas de una manera agradable y lúdica, mediante una práctica pedagógica que invite a los infantes a desarrollar una educación temprana intelectual, creativa, vivencial y recreativa, que logre igualmente desde los estadios menores de desarrollo de los sujetos pasar del plano de lo concreto, a la formación conceptual.

Por otro lado, la actividad académica hizo tránsito teórico práctico con la didáctica musical de Dalcroze, quien, al respecto se vale de la música en general, toma uno de sus más sentidos elementos, en especial “el ritmo para promover las dimensiones físicas y espirituales de los educandos, camino al desarrollo de sus estructuras mentales, de forma tal que las armoniza mediante el goce estético, imaginario y recreación de lo bello” (Lobo, 1999, p.33).

Carl Orff (1950-1954) en su método aborda el problema rítmico mediante el empleo de sílabas o palabras; y da mucha importancia al lenguaje materno en el niño. Considera relevante ese aprendizaje simbólico (lenguaje hablado) para la educación musical; lenguaje que proviene de sus propios intereses y que resulta de inmediato atractivo en el niño, a la vez que es el mejor enlace para llegar al lenguaje musical. El lenguaje musical como sistema de aprendizaje en

el ser, en esta propuesta nos conduce a utilizar el cuerpo humano como instrumento musical y recurso pedagógico, lo que encuentra sentido cuando el sujeto hace representaciones cognitivas de la música, a través de la ejercitación de instrumentos musicales, el canto, etc., Y articula símbolos, palabras, gestos, imágenes, sonidos, entre otros, constituyendo de este los objetos musicales en lenguajes y sistemas de comunicación en su medio natural (Pérez, 2006, p. 18).

El propósito fundamental de estos métodos constructivistas, consiste en partir de las más profundas raíces del ser humano, de observación y convivencia; contrario a la enseñanza musical de tipo conceptual -teórico, por eso en este tratado se le da mayor importancia en principio al desarrollo del saber previo, a la creatividad, a la capacidad de improvisación, a la toma de conciencia sobre lo que implica el lenguaje de música en el desarrollo integral, y cómo impacta en las capacidades y dimensiones del sujeto, hasta llegar a la selección, organización y sistematización científica y social de discursos musicales.

Encontrar el equilibrio entre el desarrollo humano eficaz y placentero a través del aprendizaje de la música, es indispensable partir del recurso más específico que se nos presenta, es decir, “el cuerpo como instrumento de infinitas posibilidades, al cual hay que llenar de espiritualidad emocional, de energía mental y física estrictamente funcional e indispensable” (Llogueras, 1942, p.22). De esta manera el enfoque constructivista presente en esta investigación se orientó hacia el aprendizaje musical y dentro de sus concepciones concibe la educación que integra al ser humano desde lo psicológico, cognitivo y social.

El currículo integral que presentamos le brinda al individuo diversas posibilidades de socialización individual y colectiva, en un marco cultural que lo concibe desde su cotidianidad y traduce sus saberes y prácticas creativas vivenciales, sensoriales, sensibles, espirituales y sociales, en un sistema de lenguaje natural, en el cual se encuentra inmerso el mundo de la vida del individuo. En ese sentido,

la música como eje transversal del currículo, logra conjugar múltiples lenguajes y saberes los cuales el ser humano es capaz de comprender y desarrollar, facilitándole su desenvolvimiento, dándole sentido a la música a través de las diversas representaciones simbólicas que hace el sujeto activo de ella, y mediante códigos, imágenes, voces, figuras, signos, sonidos, y formas abstracta constituye sistemas de comunican que se traducen en pensar y sentir del hombre en su comunidad. Es decir; “el papel de la educación en este ámbito consiste en describir e interpretar el significado de estos lenguajes y cosmovisiones y transformar ese mundo musical en conocimiento y desarrollo social” (Paúl, 1994, p. 6).

Por consiguiente, la música, como uno de los lenguajes más significativos de las llamadas Bellas Artes, forma un mundo que integra al ser humano en su medio natural, social y cultural. “Las artes son fundamentales para desarrollar las capacidades expresivas, sentimientos y el virtuosismo” (Paúl, 1994, p. 10). Se considera que el juego se hace pronto e imaginativo y se someten las cosas a la actividad del niño sin reglas ni limitaciones; todo se da por asimilación. El proceso de acomodación lo considera opuesto al juego imaginativo: el niño cuando imita, se adapta al efecto producido por los objetos; mientras que en el juego imaginativo, el entorno es para nosotros una serie de modelos; en la imitación nos transformamos y nos convertimos en otra cosa.

Al respecto, la psicología cognitiva intenta explicar el significado evolutivo del niño y se centra según Piaget en la construcción del conocimiento (Iriarte, 2004, p. 11). “Todo lo que le enseñamos al niño impedimos que lo invente”; es decir, coartamos la posibilidad de formar a un ser creativo, capaz de autoconstruir el conocimiento. Se considera de gran importancia en este tratado, la formación musical temprana en la escuela, ya que la conquista del desarrollo de la inteligencia del niño aflora desde esa etapa sensorio-motora, estadio muy ligado al desarrollo integral y a la vida escolar del ser humano y que de igual manera, la música como mediación de la estimulación de la experiencia sensoriomotora se convierte significativamente en vehículo articulador de prácticas y saberes en otros niveles del desarrollo y de formación educativa.

Desde una posición opuesta a la de Piaget (1952), Vigostky (1979) señala la clara separación del juego con respecto a la vida real como primer efecto de la emancipación del niño según las condiciones situacionales. Define la imaginación como un mundo muy utilizado en relación con las artes, como “juego sin acción”. El tema no se relaciona solamente con la justificación de los currículos, sino que afecta a la dimensión educativa: se trata de aclarar la naturaleza de la tarea de los docentes comprometidos en la educación. El conocimiento es una construcción permanente para Vigotsky “la elaboración conceptual en forma de grupos asociativos, la planeación de los conceptos en la memoria es, evidentemente, un proceso natural, que no guarda relación con la palabra, sino que se refiere al pensamiento en complejo”. En consecuencia, la cuestión no es solo estimular el aprendizaje, sino que también el niño y la niña participen activamente en el proceso de la estimulación, pues solo en la propia acción, y no solamente por la presencia del estímulo, es que se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas. “Así el niño y la niña en el proceso de estimulación han de tener, por lo tanto, oportunidad para la acción, asimilar la estimulación en el transcurso de su actividad” (Martínez, 1998, p.9).

Según Vigotsky es desde aquí donde el infante aprende a identificar y valorar los objetos que sirven de mediación en su aprendizaje, lo cual comienza desde el instante en que los sujetos son capaces de “manipular, intuir, organizar, reflexionar y representar”; consideramos así que es esta la manera como se desarrolla este proceso de conocimiento, y corresponde a operaciones irreversibles a nivel de estructuras cognitivas, que motivan la búsqueda de desarrollo de pensamiento a nivel reflexivo y por abstracción simple. En concordancia con lo anterior, en el texto *Didáctica de la Música*, parafraseando Vygotsky, se señala que:

[...] la práctica musical espontánea desde las primeras edades, el niño y la niña pueden llegar progresivamente a una práctica más consciente, pero sin excluir la espontaneidad. “Si los tres primeros años de vida pueden considerarse como un período fundamental para el desarrollo

de la estimulación, de la experiencia- sensorio-motora o plano psicofísico general posterior, lo son también para el desarrollo de la atención y la aptitud musical consciente (Vygotsky, 1982, p.177).

Una pedagogía musical en el ámbito de la educación, debe estar orientada a la comprensión crítica del conocimiento de la cotidianidad, la historia, personajes, opiniones, utensilios, formas y evolución del mismo. Y lograr poner a interlocutar ese conocimiento social con patrones científicos, caracterizando principios, nuevas fuentes de conocimiento y formas de pensamiento creativo, lúdico e intelectual en la comunidad, formando así redes de conocimientos social, científico y tecnológico de manera interdisciplinaria.

En este entramado teórico – investigativo, se llega a la conclusión que el proceso de desarrollo cognoscitivo musical presentado, corresponde a una respuesta curricular que integra prácticas y saberes en contexto y a su vez refrenda las críticas y analogías en el desarrollo de los conceptos musicales, las inferencias que ejercen el desarrollo sensorio-motor y la Zona de Desarrollo Próximo, enfoques teóricos los cuales ayudan a identificar, en primera instancia, el desarrollo musical actual con el que llegan los estudiantes, y, en esta parte del proceso la observación dirigida y el análisis crítico se constituyeron en instrumentos eficaces de clasificación y organización de esos niveles de conocimiento previo (pensamiento en complejo -plano real concreto).

El impacto del proceso se dio en el hecho que los sujetos lograron un desarrollo basado en estimulación de la experiencia sensorio-motora, el saber social y en lo afectivo de manera autónoma sin ayuda y como valor determinado de su formación, en donde el medio y los objetos musicales se fundamentaron en procesos inter-psicológico (individual, idiosincrásico), no internalizado.

En lo relacionado al pensamiento en conceptos, plano real abstracto, se considera significativo que toda actividad musical debería estar orientada por procesos psicológicos superiores, en los cuales

los sujetos experimentan a través de los objetos musicales estímulos y respuestas en un proceso sincrónico que parte de las ideas (actitudes, signos, palabras, representaciones, etc.). Mediaciones a las cuales hay que agregarle lo sensible.

En tal sentido, el maestro debe actuar como mediador, facilitador, evaluador y estimulador del proceso de enseñanza de la música, quien a través de la práctica pedagógica integral internaliza y potencializa en los y las alumnas el lenguaje de la música, hasta lograr el desarrollo del concepto. De esta forma, queda demostrado que cuando el sujeto transforma la cultura del contexto, conocimiento previo que se ubica en el pensamiento complejo y ayuda a desarrollar la escritura, la lectura y las representaciones metacognitivas con la música, se ubica en el pensamiento en conceptos (plano real abstracto).

En consecuencia, la fundamentación teórica de esta didáctica constructivista alternativa de la música, se dimensiono como un sistema teórico “activo” propicio para estimular las experiencias sensoriales y audio-perceptivas de las personas, guiadas de manera eficaz y placentera hacia la construcción de un conocimiento social, que en primera instancia parte de la individualización como periodo de afianzamiento del aprendizaje y la socialización colectiva. Complejo de formación del ser humano que tiene su génesis en el ambiente real de la comunidad, que le proporciona la creatividad, el juego, la alegría, la confianza y las demás dimensiones humanas, hasta lograr la socialización a través de una práctica pedagógica investigativa como acción liberadora, acogedora y productiva, en la cual los sujetos logran interpretar comprensivamente los lenguajes musicales y por ende aplicar contenidos curriculares interculturales, con una actitud de integradora, participativa y forjadora de proyecto de vida.

La didáctica musical presentada, revela el desarrollo de una educación libertaria y progresiva, que rompe con ideales de modelos, marcos y posturas epistemológicas centradas en prácticas reduccionistas y mercantilistas (metafísica) establecidas en el paradigma positivista – cuantitativo, estancado

en el tiempo. En síntesis, desde la perspectiva didáctica constructivista alternativa de la música, se gesta la consolidación del desarrollo cognitivo y la formación integral de la comunidad, focalizando inicialmente que “la música debe vivirse, y disfrutarse para posteriormente, entrar a su campo teórico, porque en el aprendizaje de sus códigos no se puede perder ese goce; así el niño y la niña la anhelará y la hará suya, ya que se constituye en un medio para expresar y compartir sus emociones”.

Fue así que este nuevo marco epistemológico cualitativo de la educación musical se orientó desde diversos horizontes y posibilidades de acceso al conocimiento y demás tipos de desarrollo, dándole nuevas herramientas al profesional educativo, para que promueva desde su práctica pedagógica investigativa, potencializar en los educandos todas las posibilidades de crecimiento intelectual y desarrollo humano y sensibilizarlo para que logre aumentar el desarrollo de las capacidades y dimensiones cognoscitivas, actitudinales, sociales, psicomotoras y afectivas en la comunidad. De este modo, nos lanzamos a la conquista de un conocimiento que integra significativamente al ser como proyecto de vida y ubica a la educación musical en mediación fundamental de un lenguaje integrador humano, científico y cultural.

REFERENCIAS

- Acosta, C (2004). Teoría y Método de la Introspección. Modulo Maestría en Educación y Cognición, Barranquilla: Editorial. Universidad del Norte.
- Agudelo A, y Otra (1992). Monografía: Cancionero infantil folclórico colombiano, Barranquilla: Facultad de Bellas Artes. Universidad del Atlántico.
- Agudelo, A (2003). Didáctica musical. Milanésat, 21-23. Barcelona, España (Citado por: 2003), Barranquilla: Facultad de Bellas Artes. Universidad del Atlántico.
- Bachelard, G, (1975) La formación del espíritu, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barbosa, C (2000). Conservatorio de Música, Bogotá. D.C: Universidad Nacional.
- Lineamientos curriculares (2000). Serie Educación Artística, Bogotá. D.C. Ministerio de Educación.

- Becerra, A (2003) Método Audiobec, Tesis de posgrado especialización de procesos pedagógicos, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Cassirer, E (1976) Antropología filosófica, Bogotá: F.C.E.
- Constitución Política de Colombia, Art. 1 Art. 67, 1991, Bogotá. D.C: Congreso de la Republica.
- Coll, C y COL (1994). El constructivismo en el aula, Barcelona: Grao.
- Dabdoub, A.L. (1996). «La enseñanza creativa», Didáctica, Órgano del Centro de Didáctica, México: Universidad Iberoamericana,
- Dabdoub, A. L. (1997). Diseño de estrategias para una enseñanza creativa. Tesis de Maestría. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Davidson I Scripp, L (1991) "Educación y desarrollo musical desde un punto de vista cognitivo". A: infancia y educación artística, ed. Citados por: Por D.J. Hargreaves. Madrid: Morata, MEC.
- Díaz, E. S (1987). El conocimiento científico. Buenos Aires: Labor S.A.
- De Zubiría S, J (1997). Modelos pedagógicos, Cap. IV, Santa fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Flórez, R (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento, Bogotá: McGra. W Hill.
- Flórez, S (2004). Aprender jugando – cantando, Venezuela: Ediciones: Colegio universitario Fermín Toro.
- Frega, A L (1999). Metodología comparada de la Educación Musical, Buenos Aires, Argentina: Collegium Musicum,
- García C, N. (1984). Las Culturas Populares en el Capitalismo, México: Ed. Nueva Imagen. México.
- (1990). Culturas Híbridas, México: Editorial Grijalbo.
- (1995). Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización, México: Editorial Grijalbo.
- Gómez A, I (2001). De la Formación Inicial del Maestro de Educación Musical a la Practica Profesional: Análisis y Evaluación. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada. Tesis Doctoral, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gutiérrez, C (2003). Historia integral delas artes, Barranquilla. Conferencia orientada en Simposio Educación artística: Programa Licenciatura en educación artistica Universidad del Atlántico,
- Habermas, J (1989). El discurso filosófico de la modernidad, Madrid, España: Editorial. Taurus., original en alemán (1985).
- Iriarte, F (2004). El Enfoque Constructivista en la Educación. Módulo II de estudio Maestría en Educación, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Landau, E (1987). El vivir creativo. Barcelona: Siglo XXI.
- Lacarcel, (1995); Hargreaves, (1998) en Vilar i Monmany M (2001). De la formación Inicial de los Maestros de Educación Musical en la Practica Profesional: Análisis y Evaluación. Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Lara, M E (2004). La Música Popular en el Norte de México en Tiempos de Globalización, México: Revista Razón y Palabra. Vol. Número 38, Ed 16 de abril – mayo de 2004.
- Ley General de la Educación, (1994). Bogotá, D.C: Ministerio de educación nacional.
- Lineamientos Curriculares Educación Artística (2000). Bogotá, D.C: Ministerio de educación nacional.
- Lobo, Á (1991). Propuesta de Educación Artística y cultural, modalidad presencial. CNA, Barranquilla. Facultad de Bellas Artes, Universidad del Atlántico,
- López P, R (2000). Constructivismo radical de Protágoras, Bogotá. D.D: Universidad Educares.
- Lucio A. Ricardo (julio 1994) El enfoque constructivista en la educación, Bogotá. D. C: Magisterio Revista educación y cultura No. 34.
- Llogueras, J (1942). El ritmo en la educación y formación general de la infancia, Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Magendzo, A; M.; Lavín, S. (1993). Producción y actualización curriculares, Chile: PIIE.
- Didáctica de la Música (2002). Manual de la educación, Barcelona, España: Editorial Océano.
- Martin L, E (2006). Aptitudes Musicales y Atención en niños entre diez y doce años. Tesis Doctoral,

- Badajoz: Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación.
- Martínez M, F (1998). Educación y Desarrollo en la edad preescolar, La Habana: CELEP, revisión ampliada.
- Mendoza P, A (2005). Teorías Cognitivas: Modulo Maestría en Educación, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Murillo F, J. (2009). "Estudio de casos". *Métodos de la investigación educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y educación. Magisterio de Educación especial.
- Ortega y Gasset, José, (1972). El hombre y la gente, Madrid, España: Espasa – Calpe.
- Paul, A (1994) ¿Para el profesor Suzuki la música es un juego de niños? Barcelona: En Selecciones del Reader's Digest.
- Pérez H, MA (1999). Proyecto Académico Curricular: Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística, Barranquilla: Programa Semipresencial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico.
- (2000). La Investigación Educativa y Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación (1999), Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- (2004). Citando a Romero Pereira, Hernando: Propuesta política por la transformación, Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- (2006). Integrar la música como eje transversal de la estructura curricular de un programa de educación artística, Barranquilla. Tesis de Maestría: Universidad del Norte.
- (2008). Integración de la Práctica Pedagógica en los Programas de Educación Artística – Musical, Neiva – Huila. Conferencia presentada en el Simposio Grupos de Investigación reconocidos por Colciencias, Director. Nelson López Jiménez: Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana,
- (2010). La Música como discurso dialógico e interdisciplinario en las instituciones de educación Superior, Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.
- (2012). Las estructuras del lenguaje musical, Barranquilla: Editorial Corporación Son de Negro.
- (2012). Integración de la Música Como Eje Transversal de las estructuras curriculares de los programas de educación artística musical de la Universidad del Atlántico, Caldas, Manizales: RUDECOLOMBIA – Universidad de Caldas, Manizales.
- (2012). Ritmo y Orientación Musical, Pamplona, Colombia: Revista Académica El Artista. *Número 9/dic. pp.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695002>.
- (2014). El Bullerengue la génesis de la música de la Costa Caribe colombiana, Pamplona, Colombia: Revista El Artista Número 11/dic. 2014. ISSN: 1794-8614. pp. 30-52. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695002>.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Probleme central du développement. E.E.G., vol. XXXII. Madrid; Paris: P.U.F. [Trad. Castellana de E. Bustos: (1978).., La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo: Siglo XXI.
- Platón (1966). *La República. Diálogos*. Tomo I. Bogotá: Ediciones universales.
- (428, 347, a. C.): **Con la enseñanza de la retórica y la oratoria**, Roma. Alianza de Maestros A.C. (Compiladores Francisco Pimentel, N 1-10, Col San Rafael, México, C.P. 06470
- Ríos B, R (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico, Medellín, Colombia: Apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. No. 24.
- Romero P, H (2004) Teoría constructivista de la transformación. Artículo de reflexión presentado en el Simposio Calidad de la Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Directora Cecilia Correa de Molina: RUDECOLOMBIA - Cade Universidad del Atlántico. Barranquilla.
- Serie Formación de Maestros (2002). Articulación Preescolar Primaria. El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las

- áreas obligatorias y fundamentales, Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research: Perspectives on Practice*. California: Thousand Oaks.
- Vygotsky, L (1982). Investigación experimental del desarrollo de los conceptos, Madrid: Tomado de: L.S. Obras escogidas, Vol. II. Visor.
- (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: critica.
- (1934/1991). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vygotsky obras escogidas Tomo II. Madrid: Visor/ MEC.
- Willems, E (1979). Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Eudeba.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research methods*. Stanfo. (Consulta en Internet, marzo 29 de 2012) en. [www. Applications of case study research methods, Stanfo](http://www.Applications of case study research methods, Stanfo).